



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
-SEDE ACADÉMICA ARGENTINA-
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

TÍTULO DE LA TESIS:

*Narrativas escolares actuales de la violencia política del período 1955-1976:
Saberes, materiales y prácticas en las escuelas secundarias de la provincia de
Buenos Aires*

AUTORA:

Yésica Alejandra Billán

DIRECTORA:

Dra. María Paula González

FECHA:

marzo de 2023

Resumen

La tesis propone analizar las narrativas escolares de la violencia política de los años 1955-1976 que atraviesa a las escuelas secundarias del conurbano bonaerense, considerando la violencia represiva, la radicalización política y la inestabilidad institucional. En paralelo, el foco también lo coloca en los modos en que la cultura escolar procesa y elabora la democracia del periodo mencionado, partiendo de las consideraciones que actualmente se atribuyen a la democracia argentina.

En función de este objetivo, los interrogantes que la estructuran son ¿qué saberes y prácticas circulan en la cultura escolar en torno al período previo a la instalación de la última dictadura militar? ¿Cómo el sistema educativo elabora la violencia política que atravesó el período 1955-1976?, ¿Cómo interpreta y transmite la cultura escolar un período frente al que aún hay posicionamientos completamente disímiles en la esfera pública y que chocan con la concepción actual de lo que debe ser una democracia?

La tesis responde a dichos interrogantes a partir del análisis de diferentes elementos que intervienen en la conformación y circulación de las narrativas escolares. Estos son: el derrotero de la historiografía y las producciones abogadas al estudio del periodo en cuestión, las memorias sociales, la normativa educativa, los materiales educacionales para la enseñanza de la historia reciente (particularmente libros de textos escolares, secuencias didácticas y audiovisuales de producción estatal) y saberes y prácticas docentes (indagados a partir de entrevistas a profesores de historia y carpetas de estudiantes).

Se espera que esta investigación contribuya a los debates en torno a la transmisión de la historia reciente, así como también al análisis de los saberes y prácticas escolares en torno a temas aún abiertos y en discusión en el contexto actual.

Abstract

The thesis proposes to analyze the school narratives of the political violence of the years 1955-1976 that crosses the secondary schools of the Buenos Aires suburbs, considering the repressive violence, the political radicalization and the institutional instability. In parallel, the focus is also placed on the ways in which the school culture processes and elaborates the democracy of the aforementioned period, based on the considerations that are currently attributed to Argentine democracy.

Based on this objective, the questions that structure it are: what knowledge and practices circulate in the school culture around the period prior to the installation of the last military dictatorship? How does the educational system elaborate the political violence that went through the period 1955-1976? How does school culture interpret and transmit a period in which there are still completely dissimilar positions in the public sphere and that clash with the current conception of what should be a democracy

The thesis responds to these questions from the analysis of different elements that intervene in the conformation and circulation of school narratives. These are: the course of historiography and the productions advocated for the study of the period in question, social memories, educational regulations, educational materials for teaching recent history (particularly school textbooks, didactic and audiovisual sequences of production state) and knowledge and teaching practices (investigated from interviews with history teachers and student folders).

It is expected that this research contributes to the debates around the transmission of recent history, as well as to the analysis of school knowledge and practices around issues that are still open and under discussion in the current context.

Resumo

A tese propõe analisar as narrativas escolares da violência política dos anos 1955-1976 que atravessa as escolas secundárias do conurbano de Buenos Aires, considerando a violência repressiva, a radicalização política e a instabilidade institucional. Paralelamente, o foco também o coloca nos modos em que a cultura escolar processa e elabora a democracia do período mencionado, partindo das considerações que atualmente se atribuem à democracia argentina. Em função deste objetivo, as questões que a estruturam são quais saberes e práticas circulam na cultura escolar em torno do período anterior à instalação da última ditadura militar? Como o sistema educativo elabora a violência política que atravessou o período 1955-1976? Como interpreta e transmite a cultura escolar um período em que ainda existem posições completamente díspares na esfera pública e que colidem com a concepção actual do que deve ser uma democracia?

A tese responde a tais interrogações a partir da análise de diferentes elementos que intervêm na conformação e circulação das narrativas escolares. Estes são: o roteiro da historiografia e as produções advogadas ao estudo do período em questão, as memórias sociais, a normativa educativa, os materiais educacionais para o ensino da história recente (especialmente livros escolares, sequências didáticas e audiovisuais de produção estatal) e saberes e práticas docentes (indagados a partir de entrevistas a professores de história e pastas de estudantes).

Espera-se que esta investigação contribua para os debates sobre a transmissão da história recente, bem como para a análise dos saberes e práticas escolares em torno de temas ainda em aberto e em discussão no contexto actual

Palabras clave

Narrativas escolares- violencia política- democracia

Key words

School narratives - Political violence - Democracy

Palavras-chave

Narrativas escolares- Violência política- Democracia

Agradecimientos

A María Paula González, por dirigir esta tesis, pero también por las interminables horas de trabajo en la oficina intercambiando ideas, autores, propuestas, por su aliento y confianza en cada paso.

A los profesores del Programa de Doctorado de FLACSO, especialmente a Isabella Cosse, quien, de modo amable, y a su vez de acertado y riguroso, orientó en los talleres de tesis la elaboración de esta investigación. También a mis compañeros Rodrigo, Gabriel, Miriam, quienes me brindaron sus aportes y compañía durante las cursadas.

Al equipo de docentes investigadores del área de Historia del IDH de la UNGS y principalmente a mis compañeros del área de enseñanza de la historia: Emilce Geoghegan, Valeria Segovia, Juan Gosparini, María Ximena González Iglesias (todos bajo la dirección de María Paula González), con quienes compartimos lecturas, debates, risas y me permitieron repensar muchos de mis supuestos previos.

A Marina Franco por su orientación en lecturas, pero también en la formulación de preguntas vinculadas al pasado reciente y la actualidad.

A mi familia, mi gran sostén. Mis hermanos Gustavo y Mariana (las familias que conformaron cada uno) y mi padre Héctor Billán. De él aprendí el valor del conocimiento y las ansias de superarse cada día. Mención aparte, agradezco a mi madre Ramona Maldonado. Ella fue el motor que me guio siempre en cada paso y hoy, a pesar de ya no estar en este plano, sé que debe estar tan orgullosa de mí como siempre.

Por último, agradezco a mi pequeño pero gran hijo: Joaquín, quien en sus primeros tres años de vida me acompañó incontables horas sentados frente a la computadora. Su amor incondicional me alienta cada día y me acompañó en el desarrollo y concreción de esta investigación.

Índice	
Resumen	i
Resumo	v
Palabras clave	vii
Introducción	1
Planteo del problema.....	7
Hipótesis	10
Objetivos.....	12
Estructura de la tesis	12
1. Abordaje teórico y metodológico	15
1.1. Perspectivas teóricas	15
1.2. Marco metodológico	31
1.2.2. Estrategias metodológicas y fuentes	42
1.2.3. Estado del arte.....	50
1.2.4. Vacancias	64
2. La violencia política y la democracia en los debates los académicos, las memorias sociales y la normativa educativa	67
2.1. Debates académicos	69
2.1.1. Aproximaciones de la academia al período 1955-1976	77
2.2. Memorias de la violencia política y el pasado reciente.....	105
2.3. Historia reciente de la violencia política en la normativa educativa.....	119
2.3.1. Normativa educativa nacional.....	119
2.3.2. Normativa educativa de la provincia de Buenos Aires	126
2.3.3. Efemérides de la memoria: 16 de septiembre y 24 de marzo.....	133
2.4. Balance: narrativas académicas abiertas, memorias yuxtapuestas y normativa ambivalente. Entre la condena moral a la violencia política y un imperativo democrático como paradigma.....	136
3. La violencia política y la democracia en los materiales escolares producidos por fuera de las escuelas	141
3.1. Los libros de textos escolares.....	143
3.1.1. Aperturas de los capítulos	145
3.1.2. Desarrollo de los contenidos	147
3.2. Las propuestas didácticas oficiales en el portal Educ.ar	169
3.2.1. La incorporación de las TIC en las escuelas de la Argentina.....	169

3.2.2. Las secuencias didácticas 1a1 del programa Conectar Igualdad.....	172
3.3. Las propuestas audiovisuales oficiales de Canal Encuentro	184
3.3.1 La incorporación de audiovisuales en las escuelas argentinas.....	184
3.3.2. El programa Historia de un país, Argentina siglo XX, de Canal Encuentro	188
3.3.3. El programa Ver la historia, de Canal Encuentro	202
3.4. Balance: violencia política “romantizada”, sociedad poco involucrada y democracia impoluta.....	211
4. La violencia política y la democracia en los saberes y las prácticas de los profesores de historia.....	215
4.1. La opinión de los profesores ante los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires.....	218
4.2. Los recortes de contenidos propuestos por los profesores	224
4.3. Ponderaciones, temas transversales e hitos del período 1955-1976.....	236
4.4. Materialidad y narrativas de los profesores de historia.....	247
4.5. Lecturas del contexto local y la actualidad	258
4.6. Lecturas de la violencia política y de los estudiantes	264
4.7. Lecturas de la democracia y de los estudiantes.....	276
4.8. Balance: Violencia orientada y valorización de la democracia como horizonte interpretativo	280
5. La violencia política y la democracia en las carpetas de historia	285
5.1. Presentación general de las carpetas de historia	288
5.2. Líneas de tiempo, periodizaciones y esquemas.....	300
5.3. Fuentes y consignas de actividades.....	307
5.4. Hitos de la violencia política.....	315
5.5. temas transversales al período.....	328
5.6. Balance: “violencia ajena”, narrativas atomizadas y fragmentadas.....	342
6. Conclusiones	347
Referencia bibliográfica	371

Introducción

La historia argentina del siglo XX estuvo marcada por golpes de Estado y la intervención recurrente de las Fuerzas Armadas en la esfera política nacional. Más aún podríamos afirmar esto para el período que inicia a partir de los años cincuenta en adelante. En efecto, especialmente desde el golpe de Estado de 1955 hasta el desarrollo de la última dictadura militar en 1976 inclusive, el período estuvo atravesado por la utilización de la violencia (en diversos modos y grados) como acción política legitimada desde diferentes actores y sectores sociales (fuerzas armadas, organizaciones sindicales, partidos políticos, organizaciones estudiantiles, organizaciones armadas, prensa, entre otros). En este sentido, la violencia política remite a una serie de diferentes violencias que se plasmaron en la represión estatal, la inestabilidad institucional y la violencia de organizaciones armadas y grupos paraestatales, que traspasó al conjunto de la sociedad. En paralelo a estas violencias la democracia de aquellos años se encontró condicionada entre gobiernos dictatoriales, gobiernos democráticos débiles, así como también entre sectores que se oponían al sistema democrático y aspiraban a otros tipos de organización política. En suma, partimos de considerar que esta representación débil de la democracia sumada a la aceptación y promoción de la violencia como forma de acción política atravesó todo el período de 1955 a 1976.

En relación a lo anterior, partimos de suponer que pensar la violencia no es ajena ni opuesta a pensar el poder y la política. En efecto, tomamos en consideración la premisa de Eduardo Grüner (1997), quien sostiene que la violencia es constitutiva de la política, en tanto la violencia es condición fundacional de la ley y se incorpora a ella. En otras palabras, no hay ámbito de la política que no incluya la utilización de la violencia, así sea como última razón del arte de gobernar. Durante el período 1955-1976 esa violencia se exacerbó, se radicalizó y traspasó todos los ámbitos de la sociedad.

Este pasado, lejos de ser un período de la historia nacional acabado y resuelto, aún hoy se encuentra abierto y en debate en el espacio público y en la producción académica. En efecto, las responsabilidades colectivas y las actitudes sociales, la represión estatal, la violencia política, el accionar de las organizaciones armadas son temáticas que, entre otras, aún generan debates, así como posiciones antagónicas y disímiles, tanto dentro como fuera de la academia.

A su vez, las configuraciones de la memoria colectiva dominante referida a la historia reciente se centró especialmente en las violaciones a los derechos humanos y el Terrorismo de Estado, a partir de tomar como punto de partida el inicio de la última dictadura militar argentina. Dicha memoria ancló en la construcción alfonsinista del período y, a su vez, dejó en un lugar gris y ambiguo a toda la violencia previa que atravesaba al conjunto de la sociedad. En paralelo, se consolidó una noción de sociedad como víctima de una violencia externa (Vezzetti, 2009; Feld y Franco, 2015). En este sentido, consideramos que estos años portan una carga valorativa que, desde la reapertura democrática, se instaló sobre ellos pero que, a su vez, los mantuvo ausentes en las construcciones de la memoria dominantes sobre el pasado reciente. En efecto, pensar dichos años y la violencia política que los atraviesa es redirigir la mirada a los diferentes sectores que participaron de dicha violencia, pero es, al mismo tiempo, considerar también a aquellos sectores que avalaron su utilización como mecanismo de acción política válido en un determinado momento de la historia nacional.

En relación a lo anterior, debemos considerar que, a partir de la asunción de Néstor Kirchner en 2003, comenzó una nueva etapa en materia de derechos humanos y la conformación de la memoria colectiva, lo cual incide en el tratamiento y elaboración social de los temas antes mencionados. En efecto, instaló en la agenda política nacional la condena al Terrorismo de Estado inaugurando una política oficial de proliferación de actos y gestos simbólicos que fueron centrales para ponderar memorias del pasado reciente y silenciar

otras. Así, a partir de actos y medidas de gobierno (como fueron recuperar y convertir en espacio de memoria a la ex ESMA, declarar la invalidez e inconstitucionalidad de las Leyes de Obediencia Debida y Punto Final por la Corte Suprema de Justicia en 2005, decretar el 24 de marzo como feriado inamovible, propiciar el nuevo prólogo del Nunca Más en 2006, entre tantos otros hechos simbólicos), se construyó una imagen condenatoria del terrorismo de Estado a la par que se reivindicó la militancia setentista, en donde las organizaciones peronistas fueron presentadas como antecedentes de su gobierno. De este modo, el gobierno buscó legitimarse a partir de la defensa de los derechos humanos (Lvovich y Bisquert, 2008). A su vez, dicha militancia se asoció a la defensa de la democracia, diluyendo la utilización de la violencia política que desplegaron las organizaciones armadas en el período previo a la instalación de la última dictadura militar.

En torno a esto, una polémica se abrió en el año 2004 a partir de la carta de Oscar del Barco, filósofo y ex militante, publicada en la revista *La intemperie*. Allí, del Barco él remite a la cuestión de la responsabilidad que les cabe a todos aquellos que hayan participado de la lucha armada. Así, señala que la responsabilidad ante la muerte no es sólo del que mata, sino también de los que apoyan y de todos aquellos que no reconocen el crimen. La carta originó un debate que incluye diversos testimonios y publicaciones que luego son recopiladas en el libro "Sobre la responsabilidad: No matar" (AA. VV, 2007). Este debate implicó una apertura a discutir este aspecto de la militancia de los años setenta que hasta ese momento no se había producido. Lejos de cerrarse, dicho debate presenta posiciones valorativas diversas frente a la violencia política y "lo decible", donde lo que predomina es la impugnación ética por sobre el análisis crítico. En este sentido, Andrea Raina (2016) señala que el auge de la memoria en el espacio social, así como la proliferación de estudios han contribuido a la construcción de una visión en la cual las memorias de las víctimas sustituyen a las memorias de la lucha, lo que contribuye a las fundaciones éticas de las democracias liberales. En consonancia con esto,

podemos suponer que estas memorias se colocaron como dominantes frente a otras, aunque las disputas en torno a la violencia del período previo a la instalación de la última dictadura militar no se encuentran resueltas en el conjunto de la sociedad, más aún durante los últimos años, a partir de modificarse los discursos, las prácticas y las políticas de memoria alentadas por el Estado Nacional durante los gobiernos kirchneristas.

En paralelo, y en consonancia con dichas políticas de Estado, a la escuela secundaria se le demanda de forma prescriptiva la enseñanza de dicha historia reciente, con particular énfasis en la condena de los regímenes autoritarios y la defensa del sistema democrático. Así, podemos rastrear que, en concordancia con los cambios culturales, la centralidad de la memoria y el desarrollo de un campo académico específico, la enseñanza de la historia argentina de la segunda mitad del siglo XX se transformó sustancialmente en las últimas décadas. A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación 24195 del año 1993 y, fundamentalmente a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación 26206 del año 2006, la historia reciente argentina, la construcción de la memoria colectiva, los derechos humanos y la defensa de la democracia cobraron una relevancia significativa tanto en la normativa educativa que rige los diferentes niveles del sistema educativo como en los materiales educativos producidos desde diferentes niveles del Estado y las editoriales. Muestra de esto es su mención y tratamiento en la cultura normativa: leyes educativas, diseños curriculares, efemérides (como son las del 24 de marzo y 16 de septiembre); en la cultura pedagógica (como pueden ser libros de textos escolares, materiales educativos oficiales digitales y audiovisuales); y en la cultura práctica (como son experiencias escolares cotidianas en actos, carteleras y clases de historia). Afín a la política educativa impartida desde el Estado Nacional la provincia de Buenos Aires también reformuló los contenidos a ser abordados en la Escuela Secundaria. En este sentido, encontramos presentes contenidos de historia reciente argentina, particularmente del período 1955-1976, en quinto año para

todas las modalidades y en sexto año (en las orientaciones Arte y Ciencias Sociales).

Aquí, cabe señalar que, predominantemente durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015), se desarrollaron e impulsaron políticas de la memoria vinculadas a la condena al Terrorismo de Estado implementado por la última dictadura militar, así como también se consolidó la valorización democrática como valor aglutinante de la sociedad, otorgándoles mayor presencia en el espacio público y en la cultura escolar. Durante el transcurso del gobierno encabezado por Mauricio Macri (2015-2019) el contexto político cambió y se habilitaron otras voces e intervenciones en torno al pasado reciente nacional y la violencia de aquellos años. En este sentido, se instalaron relatos desde diferentes ópticas y posiciones éticas en el espacio público. Así, entraron en el debate diversas voces y actores que intentan dar explicación a la escalada represiva, la emergencia de organizaciones armadas y la conflictividad social de aquel momento en detrimento de las reflexiones en torno a la última dictadura militar argentina. Sin embargo, tal como se desprende de esta investigación, esto no impactó de modo alguno en las políticas normativas, las cuales continuaron vigentes sin modificaciones. Lo mismo podríamos señalar para el gobierno presidido por Alberto Fernández desde el año 2019, donde, si bien se condena públicamente al Terrorismo de Estado, no se generaron políticas públicas equiparables a las desplegadas durante los años kirchneristas.

A partir de esta breve reseña, a primera vista, parecería que la enseñanza de la historia reciente argentina de la segunda mitad del siglo XX se encuentra instalada y sin fisuras en los espacios educativos. Se prescribe y se enseña. O, al menos, en principio, se supone que sería así. Sin embargo, durante el año 2013 (durante el transcurso de una clase de sexto año en una escuela secundaria del partido de San Miguel, provincia de Buenos Aires, donde se trabajaba la violencia represiva durante la última dictadura militar), una alumna mencionó *“No digo que esté bien lo que hicieron los militares porque estuvo mal, desaparecieron a un montón de gente, pero todos se acuerdan de lo que*

hicieron los militares, pero no de las víctimas de la guerrilla (...)". Tal afirmación, sostenida también por sus compañeros de clase, fue acompañada de interrogantes que cuestionaron el poco tratamiento de "lo que pasaba antes". Tal cuestionamiento lo dirigían al interior de la institución, pero también (y en mayor medida), la esfera pública en su conjunto. En ese momento la escena nos remitió a los dichos de Sergio Guelerman quien afirma que "la compulsión a enseñar el genocidio, que se ha extendido por todo el sistema educativo argentino, corre serio peligro de congelar significados que eluden el análisis y con él la posibilidad de apropiación de la historia [...]" (Guelerman, 2001: 45). Esos estudiantes, doce años después de los dichos de Guelerman, inmersos en el contexto de las políticas de memoria vinculadas a la historia reciente reclamaban aquello que este autor advertía a comienzos de los años dos mil. En efecto, esos estudiantes evidenciaban el énfasis colocado en la condena a la violencia desatada por la última dictadura militar (y acordaban con su condena) pero, a su vez, reclamaban más información vinculada a los hechos ocurridos años antes. En esa misma clase, la profesora les recordó que habían trabajado algunos de estos contenidos. Sin embargo, los estudiantes continuaron sumando voces que indicaban el poco tratamiento del período previo. Dicha escena puede ser sólo una anécdota o, por el contrario, puede ser un destello que nos permite hilvanar más fino a través de los caminos que recorre la enseñanza de la historia reciente en la cultura escolar y las narrativas escolares que construye. En efecto, esta cultura asume las demandas sociales que se le imponen, las traduce y genera sus propias respuestas. En dicha acción incluye, pero, a su vez, desbordan los conocimientos circulantes en el debate público y los producidos en el campo historiográfico, y elabora relatos y narrativas particulares portadores de memorias y elaboraciones propias del ámbito escolar, la cual no escapa a los debates y las controversias que rodean a los temas sensibles y socialmente vivos.

En este sentido, aquí nos encontramos lejos de aludir a deficiencias o falencias tanto en la historiografía como de las propuestas educativas vinculadas a este

período, dado que creemos preciso considerar que forman parte de los saberes socialmente vivos y que se encuentran aún en proceso de elaboración social.

Ahora bien ¿Qué implica hablar de saberes sensibles y socialmente vivos? Benoit Falaize (2010) sostiene que son temas sensibles que abarcan temas vinculados a culpas, vergüenzas y varían en función de los contextos locales. En este sentido, responden a demandas sociales diversas y se encuentran en pleno desarrollo en el presente. Por lo mismo, sostiene que son cuestiones cargadas de incertidumbre, divergencias, controversias, disputas y conflictos, en donde se enfrentan valores e intereses diversos. Inmerso en estos contextos, el universo escolar no es ajeno, sino que, por el contrario, es una caja de resonancia de los debates que se dan en la sociedad. Para el caso francés, Falaize identifica a la Shoa, la esclavitud, la inmigración como temas que hoy son socialmente vivos que irrumpen en la escuela y en los cuales intervienen emociones y cuestiones vinculadas al presente y al futuro.

Los saberes socialmente vivos y sensibles no pueden pensarse de modo escindido de la cultura escolar y los saberes y prácticas docentes. En efecto, en el mundo educativo, estos saberes sensibles y vivos se entrecruzan con las características propias de la cultura escolar y los saberes y prácticas cotidianas a través de los cuales los profesores los abordan en las aulas.

Planteo del problema

A partir de lo anterior, el tema de esta investigación es el abordaje escolar de la historia reciente argentina de la segunda mitad del siglo XX. Puntualmente, el interés versa en comprender cómo la cultura escolar y las narrativas que elabora procesan la violencia política plasmada en la represión estatal, la inestabilidad institucional y la radicalización política de los años 1955 a 1976, en la cultura escolar que atraviesa a las escuelas secundarias del conurbano bonaerense. En paralelo, el foco también se coloca en los modos en que esta misma cultura, calada por el imperativo de la defensa de la democracia como valor absoluto e

incuestionable, procesa y elabora las debilidades de la democracia en el período mencionado.

Para tal fin, indagamos las narrativas de la cultura escolar a partir de considerar tres aristas en su interior: los debates públicos y las elaboraciones propias del campo académico acerca del período 1955 a 1976 y su vínculo con la cultura político normativa escolar; la materialidad en la enseñanza de la historia y la cultura pedagógica (libros de textos escolares, materiales educativos oficiales digitales y audiovisuales); y la cultura práctica y las voces de los profesores de historia (entrevistas a profesores de historia y carpetas de estudiantes secundarios) que se desempeñan en quinto y sexto año en escuelas secundarias del conurbano bonaerense. En relación a esto, consideramos que la escuela no es un mero receptor de aquello que se elabora por fuera de ella. Por el contrario, elabora su propia lectura, interpretación y traducción en nuevos elementos culturales propios del cotidiano escolar y el intercambio entre adultos y alumnos. Por lo mismo, es central ponderar la voz de los profesores de historia inmersos en un determinado contexto de emplazamiento de las instituciones educativas donde desarrollan su práctica laboral, ya que esto también daría cuenta del modo en que procesan las disputas en torno a la historia reciente argentina y elaboran sus propias propuestas áulicas.

Partiendo de dicha base los interrogantes que nos guían son ¿qué saberes y prácticas circulan en la cultura escolar y las narrativas escolares en torno al período previo a la instalación de la última dictadura militar? ¿Cómo el sistema educativo elabora la violencia política que atravesó el período 1955-1976? ¿Cómo interpreta y transmite la cultura escolar un período frente al que aún hay posicionamientos completamente disímiles en la esfera pública y que chocan con la concepción actual de lo que debe ser una democracia? La actual oposición democracia- dictadura, ¿posibilita u obtura el análisis crítico de los años previos a la instalación de la última dictadura militar?

En paralelo a los interrogantes mencionados surgen otros vinculados a la democracia dado que la violencia traspasó en el tiempo tanto gobiernos

dictatoriales como democráticos entre los años cincuenta y setenta. Por lo mismo, también nos preguntamos: ¿Cómo la cultura escolar y las narrativas que elabora, bajo el imperativo de la defensa de la democracia, procesan el derrotero ambiguo de la democracia de aquellos años? ¿Cómo explican dichos años sin cuestionar la sacralización actual que gira en torno a la democracia como valor absoluto?

Este conjunto de interrogantes, los cuales podría parecer que se transitan por dos carriles paralelos, confluyen en dos grandes interrogantes a dilucidar cómo son: ¿Cuáles son las definiciones de la violencia política y la democracia presentes en las narrativas que produce la cultura escolar? ¿Cómo dicha cultura procesa el pasado violento y las responsabilidades sociales cuando la narrativa preponderante en el espacio público contrapone dictadura y democracia? En este espacio, a partir de la reapertura democrática, se marcó un quiebre y una línea divisoria entre el pasado dictatorial y “lo nuevo” que llegaba de la mano de la democracia, pero que, a su vez, se invisibilizó y ocultó toda discusión en torno a las responsabilidades sociales que confluyeron en el pasado dictatorial. Es inmersa en este escenario de fondo que la cultura escolar debe transitar la enseñanza de la historia reciente de la segunda mitad del siglo XX.

Como ya se mencionó, hace ya algunos años, Sergio Guelerman (2001) alertaba acerca de la peligrosidad de congelar significados que eludan el análisis de los hechos vinculados a la historia reciente. En línea con su preocupación, la presente indagación pretende comprender cómo la cultura escolar responde a la demanda curricular y social de transmitir la historia reciente argentina de un pasado aún abierto, sobre la cual advertimos que las bases de consenso son menos sólidas que al abordar los años de la última dictadura militar.

En términos temporales, el recorte temporal que proponemos para el análisis abarca desde de la sanción de la Ley de educación nacional del año 2006 hasta la actualidad. Dicho recorte parte del supuesto de considerar que la ley educativa del 2006 consolidó las premisas de la ley del año 1993, como es la condena a la última dictadura militar y la defensa de la democracia, a la vez que

sentó las bases para el abordaje de la memoria colectiva y los derechos humanos sobre el pasado reciente. En paralelo, en dicha ley se reforzó y consolidó el valor absoluto otorgado a la democracia a partir de la construcción realizada desde la reapertura democrática, escindiéndola y contraponiéndola a la utilización de la violencia con fines políticos, ponderando y potenciando la tolerancia y el debate.

Es a partir de dicha ley que se redefinen contenidos a partir de alcanzar mayor profundidad y definición conceptual, así como también nuevos materiales y propuestas para el abordaje de la historia reciente argentina. Al mismo tiempo, nos resulta interesante pensar la cultura escolar en relación a las narrativas del período 1955 a 1976 en función de la continuidad del signo político de gobierno hasta el año 2015, los cuatro años de un gobierno de oposición y las políticas desarrolladas entre 2019 y la actualidad. Es factible suponer que el trasfondo político y sus posicionamientos ante la violencia política de los años cincuenta a setenta atraviesa la cultura escolar e influye también en las interpretaciones que allí se generan. Por lo tanto, tomaremos el contexto político y social en consideración durante este trabajo. Intentaremos rastrear allí los cruces entre políticas de estado, sistema político (el cual pondera al sistema democrático) y las elaboraciones propias de la cultura escolar.

Hipótesis

En función de lo anterior, inferimos que el período 1955-1976, y la violencia política ejercida durante esos años, es aún un debate abierto socialmente el cual puede rastrearse en los debates públicos y la prensa nacional. En dicho marco, como hipótesis inicial en esta investigación sostenemos que, a diferencia del amplio consenso que existe a la condena del Terrorismo de estado entre 1976-1983, el período previo es aún una zona gris y poco explorada, en la cual los posicionamientos políticos e ideológicos se presentan de modo más atomizados y en disenso. Dicha atomización permea a la cultura escolar y las propuestas que se generan para enseñar este período, colocando más énfasis en la violencia

represiva desde gobiernos dictatoriales que en otras violencias de la época. De esta hipótesis se desprenden otras subsidiarias:

-La narrativa que recorre a la cultura escolar elabora una identidad nacional democrática encapsulada como un valor absoluto, impoluto e incuestionable que reemplaza al nacionalismo patriota. Dicho reemplazo basa sus fundamentos en la condena moral a la violencia ejercida desde los gobiernos dictatoriales en su conjunto desde 1955 y, más aún, durante la última dictadura militar. Por tal motivo, el tratamiento de la violencia que recorre todo el período 1955-1976 se torna complejo para la cultura escolar ya que se descarta a la violencia como una forma de accionar político avalado por diferentes sectores sociales (considerada para muchos como legítima en un contexto de fuerte movilización social) y, a su vez, se la condena enfáticamente sólo cuando es aplicada desde el Estado durante gobiernos dictatoriales.

- El conflicto y la violencia como acción política considerada legítima como forma de transformación social por parte de las organizaciones armadas es presentada de manera matizada y asociada a la memoria que las presenta luchando en defensa de la democracia (y no en contra de ella). Esto mismo genera una mirada romántica de dichas organizaciones antes que un análisis crítico de su accionar y objetivos.

-El mismo valor absoluto colocado en la democracia obtura la posibilidad de elaborar en la escuela la violencia represiva ejercida desde gobiernos democráticos de la época (como la desplegada durante los años del gobierno de Frondizi o el gobierno peronista de los años setenta). En dichos casos se justifica su violencia apelando a los condicionamientos impuestos desde las Fuerzas Armadas, restando agencia a estos gobiernos y los sectores civiles y políticos que apoyaron la aplicación de medidas represivas.

- En el conjunto de saberes y prácticas de los profesores existe de fondo un registro político e ideológico vinculado a su propio posicionamiento frente a la democracia, que influye en su elaboración y tratamiento de la historia reciente y fundamentalmente del período 1955- 1976, al ser un período que aún no

encuentra consensos en el plano público. Es en función de dicho posicionamiento que explican la violencia que atravesó el período como la confluencia de dos violencias: una violencia represiva y otra violencia social (la cual surge en respuesta de la violencia ejercida desde el Estado).

Objetivos

El objetivo principal de la investigación es analizar las narrativas escolares de la violencia política de los años 1955-1976, considerando la violencia represiva, la inestabilidad institucional y democrática y la radicalización política, partiendo de las consideraciones que actualmente se atribuyen a la democracia argentina. Con relación a esto, nos planteamos también una serie de objetivos específicos, como son:

- Analizar las narrativas que construyen los debates académicos, las memorias sociales y que porta la normativa educativa (tanto de carácter nacional como de la provincia de Buenos Aires), en torno al período 1955 a 1976.
- Analizar las narrativas que se plasman en los libros de textos escolares y los materiales educativos oficiales digitales y audiovisuales elaborados con el fin de abordar en las escuelas secundarias el período 1955-1976.
- Analizar las narrativas que traducen y producen los saberes y las prácticas docentes para la transmisión de contenidos vinculados a una historia abierta y aún en debate como son los años 1955 a 1976.
- Analizar las narrativas escolares de la violencia política del período 1955-1976, que se plasman en carpetas de estudiantes de secundarias de la provincia de Buenos Aires.

Estructura de la tesis

La tesis se organiza en cinco capítulos y cierra con un apartado de conclusiones. **En el primer capítulo** presentamos el abordaje teórico y metodológico que enmarca y sustenta esta investigación. Así, en la primera parte, retomamos

perspectivas teóricas a partir de las cuales ponderamos conceptos tales como violencia política, memoria o memorias, cultura escolar, saberes y prácticas docentes. En la segunda parte, presentamos la metodología implementada en la investigación (la cual combina una metodología cualitativa y una estrategia exploratoria), junto con las características de las fuentes consultadas. En una tercera parte, exponemos un estado del arte de las investigaciones que abordaron problemáticas similares a la presente tesis.

En el segundo capítulo analizamos la construcción de la actual concepción de la democracia a partir de considerar cómo se erigió en contraste con la última dictadura militar. En principio, en este capítulo retomamos los debates públicos y los abordajes académicos del período 1955-1976 vinculados puntualmente al análisis de la violencia política de aquellos años en sus diferentes manifestaciones. Luego, indagamos las memorias de la violencia política y el pasado reciente. Finalmente analizamos la normativa educativa y las efemérides referidas ambas a dicho período, observando particularmente los modos en los cuáles se refiere a los procesos violentos y los gobiernos democráticos de dicho momento.

En el tercer capítulo analizamos las narrativas presentes en materiales educativos para la enseñanza de la historia argentina 1955-1976. Aquí remitimos a libros de textos escolares de actual circulación en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, el portal *Educ. ar* y las Secuencias didácticas para historia (desarrolladas en el marco del Programa Conectar Igualdad) y producciones de dos programas de Canal Encuentro. En este sentido, analizamos materialidades diversas que portan y transmiten relatos del pasado reciente a través de diferentes recursos, fuentes y actividades.

En el cuarto capítulo analizamos las narrativas vinculadas a los saberes y prácticas de profesores de historia de la provincia de Buenos Aires en torno a la enseñanza de la violencia política y la democracia en torno al período 1955-1976. Aquí particularmente recurrimos a entrevistas a profesores de historia de quinto y sexto año donde los consultamos acerca de su opinión de los diseños

curriculares, el período en particular, sus propios recortes temáticos, materiales y lecturas de la violencia y la democracia.

En el quinto capítulo analizamos las narrativas escolares de la violencia política que emergen en las carpetas estudiantiles. En este sentido, nos avocamos al análisis de las actividades y consignas presentes en carpetas de historia de estudiantes de quinto y sexto año de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. En estas prestamos particular atención a la organización de los contenidos, las prácticas recurrentes, los materiales con los cuales se proponen actividades y las consignas que permiten entramar las narrativas que se plasman en estas fuentes.

Finalmente, exponemos una serie de **conclusiones** que se desprenden del cruce de los análisis realizados en cada uno de los capítulos y los hallazgos que surgen del recorrido propuesto.

1. Abordaje teórico y metodológico

1.1. *Perspectivas teóricas*

En esta investigación retomamos perspectivas teóricas claves para pensar las narrativas que atraviesan la enseñanza de la historia reciente y los saberes y prácticas. En este sentido, el análisis parte de considerar los aportes de los estudios de la violencia política, la memoria, la cultura escolar y los saberes y las prácticas escolares.

- *Violencia política*

Julio Aróstegui (1994) sostiene que la violencia contiene y responde a factores etológicos (biológicos), psicológicos (mentales), psicosociales, simbólico-culturales, políticos, éticos e históricos, lo cual lleva a que muchas disciplinas intentan definirla. Al mismo tiempo, sostiene que no hay una disciplina o ciencia de la violencia y que sólo puede ser comprendida en tanto se consideren un número de variables y circunstancias, ya que es, ante todo una relación. Para este autor, pensar la definición de la violencia debe contemplar principalmente que “es una acción, o estado o situación - que se genera siempre, y se cualifica de manera exclusiva, en el seno de un conflicto” (Aróstegui, 1994: 29). En este sentido, la violencia sería el resultado de los intentos de resolución de conflictos por medios no consensuados. Al mismo tiempo, Aróstegui define también a la violencia política en particular, diferenciándola de la violencia social. Según este autor, ambas violencias corresponden a dos tipos diferentes. Mientras que la violencia social se refiere a la violencia que se genera a partir de conflictos entre partes iguales o equiparables, (donde no se puede decir de antemano que haya una imposición de uno de los dos bandos), la violencia política es aquella que se genera entre partes desiguales o no equiparables (donde se emplean medios desiguales y disputan sobre el orden social, el poder, los derechos). Según Aróstegui, es la violencia que se deriva de los conflictos entre gobernantes y gobernados, entre dominadores y dominados, entre clases donde

siempre es una violencia «vertical», pero que tiene una doble dirección (Aróstegui, 1994: 36). En este sentido, dicha violencia puede ser impartida desde arriba, por sectores en el poder, o desde abajo, por sectores que detentan el control de dicho poder. Al mismo tiempo, considera que es incorrecto asociar la violencia política sólo a aquella desplegada por las guerrillas o diversas formas de lucha armada, ya que la asocia a “toda acción no prevista en reglas, realizada por cualquier actor individual o colectivo, dirigida a controlar el funcionamiento del sistema político de una sociedad o a precipitar decisiones dentro de ese sistema” (Arostegui, 1994:44), donde no sólo operan estos grupos. A su vez, Aróstegui (1994) considera que la violencia no puede ser pensada en abstracto, independientemente de quienes la definen, los propósitos que estos tienen, el contexto en el cual utilizan el término se utiliza y su relación con el poder político establecido.

Otro aporte sustancial del mismo autor es su definición asociada a los cambios estructurales en la formalización de las acciones violentas. En ese sentido, considera que la violencia está íntimamente asociada al cambio histórico y, por lo tanto, nuevas estructuras sociales se vincularon a nuevas formas de violencia y esto debe tenerse en cuenta a la hora de analizar las instrumentalizaciones de la violencia (Aróstegui, 2002).

Eduardo Grüner (1997), sostiene que la violencia es constitutiva de la política, en tanto la violencia forma parte de la ley y, por lo tanto, violencia y política no son términos opuestos. En otras palabras, no hay ámbito de la política que no incluya la utilización de la violencia, así sea como última razón del arte de gobernar. Grüner (1997) nos permite reparar en que, en el Estado moderno, se oculta su violencia originaria para privilegiar las nociones de consenso y representatividad. Aquí, la violencia ya no aparece como fundamento sino como recurso extraordinario. La violencia pasa a estar institucionalizada, utilizada y avalada dentro de los márgenes de la ley. Además, este Estado también oculta la violencia popular en tanto requiere para su estabilización que el súbdito-ciudadano olvide que originariamente ejerció su autonomía para

fundar el Estado. En efecto, la violencia de ese poder en sí mismo debe ser borrado de la memoria colectiva, así como también el componente de la fuerza debe quedar disuelto en el consenso a través de ese olvido social.

Aquí también retomamos los aportes de Eduardo González Calleja (2012), quien sostiene que no se puede estudiar la violencia al margen de las estrategias de control de la protesta implementadas por los diferentes regímenes políticos. A partir de retomar los aportes de diferentes autores, González Calleja considera que los regímenes políticos emplean la represión como una opción más de intervención en los asuntos públicos, en función del nivel de movilización que marcan las trayectorias posibles de la contienda política.

Pensando la violencia en términos más amplios, aquí también propongo considerar que el período 1955-1976 de la historia argentina estuvo signada por violencias en plural más que por una única violencia pensada en abstracto. En efecto, si observamos el plano regional advertimos que las violencias atravesaron la vida política de la segunda mitad del siglo XX de diferentes países, tal como se señala en el trabajo compilado por Waldo Ansaldi y Verónica Gordillo (2014). Allí, identifican que la violencia política entre 1954 y 1989 se desarrollaron diferentes experiencias latinoamericanas donde la violencia fue utilizada en situaciones de dictaduras, pero también en momentos en que el régimen democrático se mantuvo estable a lo largo del siglo XX. A partir de esto, ellos proponen pensar la violencia y su implementación a partir de contemplarse por quién fue implementada, contra quiénes, dónde, cuándo, cómo y por qué (Ansaldi y Giordano, 2014). Para el caso argentino, Gabriela Águila (2013) señala que no se puede estudiar la violencia sin contemplar los procesos históricos determinados. Así, señala que el creciente proceso de estudio de la violencia es insuficiente si no es acompañado con la descripción y análisis de sus características, modos de ejercicio, actores, etcétera. En efecto, la violencia insurgente o revolucionaria debe ser diferenciada de la represión y de los mecanismos utilizados por parte del estado para eliminar o debilitar la acción de diversos actores sociales y políticos. Para el caso del período 1955-

1976 encontramos diversos actores que emplean la violencia con fines políticos, buscando generar cambios e incidir en el espacio público.

- *Memoria/memorias*

La centralidad del concepto ha sido analizada ya desde principios del siglo XX. En este sentido, desde el campo de los estudios filosóficos, puntualmente desde la filosofía fenomenológica, Henri Bergson (1999[1896]) plantea que la memoria tiene por función evocar todas las percepciones pasadas análogas a una percepción presente. En este sentido, la memoria escoge entre los recuerdos semejantes ciertas imágenes en lugar de otras y así genera las primeras nociones generales. Al mismo tiempo, señala que la memoria es algo diferente de una función del cerebro y se vincula al espíritu. Esta aproximación al concepto, confina a la memoria a una función puramente subjetiva, motivo por el cual no sería relevante el vínculo con el entorno ni con las personas que comparten experiencias con el sujeto.

Años después, Maurice Halbwachs, discípulo de Emile Durkheim, retoma y complejiza las inquietudes de Henri Bergson y las reelabora en sus dos obras principales: *Los marcos sociales de la memoria* 2002 [1941] y *La memoria colectiva* 2011[1950]. Allí, Halbwach retoma y amplía los interrogantes en torno a la memoria, pero esta vez desde una perspectiva sociológica, dejando de lado la premisa de pensar a la memoria en la soledad del sujeto. Así, este autor considera que la memoria no está determinada por los individuos sino por los grupos a los cuales estos pertenecen. En este sentido, *Los cuadros sociales de la memoria* es una obra emblemática que analiza los vínculos entre individuo y memoria colectiva. Allí, Halbwachs propone pensar la memoria no en función del espíritu individual (tal como planteaba Bergson) sino, por el contrario, a partir de la existencia de marcos sociales de la memoria. Dichos marcos, en tanto se construyen con los otros, son los que posibilitan la aparición de un recuerdo. Así, buscar una imagen del pasado y traerla al presente sólo podría hacerse desde el presente a partir de los recuerdos colectivos. De esta manera,

existiría una dependencia del individuo al grupo al que pertenece, de modo tal que, si cambia de grupo, cambiarán sus recuerdos del pasado.

A partir de la intención de justificar sus dichos Halbwachs analiza las principales instituciones sociales que proporcionan interpretaciones sobre el pasado: la familia, la religión, las clases sociales, las tradiciones. De su análisis podemos advertir cómo los individuos insertos en una sociedad se adaptan a las circunstancias y se representan el pasado de diversos modos en función de los diferentes grupos de pertenencia. De aquí la relevancia de considerar los cuadros sociales de la memoria.

Años más tarde, Halbwachs en su segunda obra de relevancia *La memoria colectiva*, amplía su definición del concepto de memoria, al tiempo que desarrolla la relación entre la memoria colectiva y la memoria histórica, el tiempo y el espacio. Al respecto señala que es posible distinguir dos memorias: una personal o memoria autobiográfica y una memoria social. En tal distinción de memorias, sin embargo, apunta que la primera se serviría de la segunda, ya que nuestra memoria está limitada en el tiempo, el espacio y por los grupos sociales a los cuales se pertenece. En este sentido afirma que “los marcos colectivos de la memoria no se reducen a fechas, nombres o fórmulas, sino que representan corrientes de pensamiento y de experiencias en las que hallamos nuestro pasado por haberlo vivido” (2011[1950]: 113). Así, para este autor, reconstruir recuerdos implica tomar datos del presente que, a su vez, se vinculan con otras reconstrucciones hechas con anterioridad en el vínculo con otros. De no tener estos vínculos, posiblemente habría recuerdos que se olvidarían de manera parcial o incluso completa.

En relación también al concepto de memoria colectiva, Josef Yerushalmi (1989), considera que es lo que se recuerda por haberse transmitido de una generación a otra, es una tradición donde lo que se recuerda está integrado en un sistema de valores. Además, este autor habla de una memoria dentro de una comunidad y no de memorias, como si hacen otros autores. Lo que comparte

con ellos, es el considerar que el recuerdo está atravesado por las vivencias del presente y los valores que imperan en él.

También Paul Ricoeur (2004 [2000]) brinda elementos para complejizar y elaborar el concepto de memoria. Este autor, al igual que Maurice Halbwachs, se remite a la obra de Henri Bergson y los análisis fenomenológicos vinculados al concepto de memoria. Colocándose en una postura intermedia entre ambas propuestas (Bergson- Halwachs), propone integrar entre la memoria individual y la memoria colectiva en una memoria diferente vinculada a los allegados. Este sería un plano intermedio entre ambas memorias, en el que se realizan los intercambios entre la memoria viva de las personas individuales y la memoria pública de las comunidades a las cuales pertenecen. En otras palabras, para este autor, es en el acto de rememoración personal donde se busca la marca de lo social, sin negar la existencia de la memoria colectiva, donde son fundamentales los allegados. En este sentido, considera que son claves las personas que cuentan para nosotros y para quienes contamos nosotros. Al mismo tiempo, sostiene que a la memoria se vincula la ambición de ser fiel al pasado. En este sentido, no tenemos nada mejor que la memoria para significar que algo tuvo lugar y ocurrió antes de declarar que lo recordamos.

En otro orden de análisis, Andreas Huyssen (2002) también reflexiona acerca de la memoria y sus alcances. Este autor considera que se ha globalizado la memoria, colocando al Holocausto como una metáfora de otras historias traumáticas perdiendo así, en parte, su calidad de índice del acontecimiento histórico específico. Además de postular la globalización de la memoria, señala la obsesiva musealización, la escritura de memorias, de escrituras, de autobiografías, la difusión de prácticas de memoria vinculadas al arte (fundamentalmente la fotografía), entre otras. En la obsesión por la memoria, identifica que la meta parece ser el recuerdo total. Ante tal afirmación, sostiene que en el contexto de obsesión contemporánea por la memoria es mayor la posibilidad del olvido. Hay un culto al pasado que se vincula de manera directa con lo que el sujeto puede o no puede recordar.

En el caso argentino, Elizabeth Jelin (2002) aborda el concepto de memoria desde una perspectiva plural ya que propone no hablar de memoria sino de memorias. Según esta autora, “hay una tensión entre hablar de lo que *la memoria es* y proponer pensar en procesos de construcción de memorias, de memorias en plural” (2002:17). Para Jelin, hablar de lo que la memoria “*es*” se refiere a una definición única y unívoca del significado de la palabra que no permite complejizarla ni ver las disputas sociales acerca de la memoria.

Retomando los aportes de Halbwachs, Jelin afirma que las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente, son producto de interacciones múltiples y superpuestas, al tiempo que se encuentran atravesadas por relaciones de poder. En ese sentido, los individuos no están solos o aislados. Por el contrario, estos están siempre inmersos en contextos grupales y sociales, inmersos en una cultura y formados en determinados valores. Si bien poseen una memoria individual, esta se encuentra muy influenciada por lo que es la memoria colectiva de la sociedad a la que pertenecen. Es en el diálogo con quienes conforman dicha sociedad, en la confrontación de ideas y en la constante interacción con otros, que se dan los procesos de construcción de la memoria. A su vez, la misma puede entrar en tensión con otras memorias contemporáneas en el tiempo, lo que deriva en luchas por la memoria, donde unas intentan imponerse a otras.

Para otro autor, Enzo Traverso (2011), la memoria es una construcción del pasado, un “retorno de lo oprimido”, que siempre está mediada por el presente, por experiencias posteriores que modifican el recuerdo. En este sentido, la memoria no recuerda los hechos tal cual ocurrieron en el pasado, sino que se encuentra atravesada por las experiencias vividas de los que recuerdan. Sólo en función de ellas los “episodios olvidados” son recuperados y adquiere sentidos diferentes. Traverso divide a las memorias en dos grupos: memorias fuertes y memorias débiles. Las primeras son las memorias hegemónicas, que logran imponerse por consenso a la sociedad y son mantenidas por instituciones, organizaciones e incluso Estados; las segundas son las que permanecen ocultas,

prohibidas o no cuentan con la suficiente fuerza para cobrar visibilidad y ser reconocida. Distintas memorias intentan otorgar sentido al pasado y es a través de las confrontaciones entre actores, experiencias, percepciones, que una memoria se impone por sobre las demás.

A partir de todos los autores aquí referenciados podemos esbozar algunas reflexiones a modo de síntesis. En primer lugar, advertir que, cuando hablamos de memoria, nos referimos a una construcción colectiva, siempre selectiva, donde el pasado cobra sentido y se resignifica a partir de las experiencias y vivencias del presente. Ésta *práctica social*, como llama Hugo Vezzetti (2002) a la memoria colectiva, requiere de actores, prácticas y marcos institucionales que la vuelvan significativa. Siguiendo a este mismo autor, debemos considerar que “no hay memoria plena ni olvido logrado, sino más bien diversas formaciones que suponen un compromiso de la memoria y el olvido; y es preciso reconocer que la memoria social también produce clichés y lugares comunes, es decir, sus propias formas de olvido (Vezzetti, 2002: 23)”. Así, con el objetivo de mantener un lazo y sentirse parte de lo mismo, toda sociedad necesita estar de acuerdo en torno a determinadas cuestiones donde determinados elementos serán privilegiados por sobre otros (Jelin, 2002).

En segundo lugar, lo que se recuerda mediante esta memoria colectiva no siempre es lo mismo, hay una lucha entre memorias, por imponerse una por sobre el resto, donde sus valores sean los que articulen al grupo y les den identidad. En dicha lucha por imponer una memoria dominante, van a existir acontecimientos que serán recordados, otros que serán olvidados, y otros que serán reconstruidos completamente en función de mantener un consenso compartido colectivamente.

Ahora bien, ¿Cómo pensar el vínculo entre estas memorias y la cultura escolar? Aquí retomo los aportes de Sonia Regina Miranda (2004: 58), quien (referenciando a Decca, 1992) propone pensar las complejas relaciones entre historia y memoria al interior del espacio escolar. Ya que, por un lado, la historia como disciplina escolar se vincula con la construcción de una identidad

al servicio de la nacionalidad, y, a su vez, por otro lado, porque la escuela no sólo congrega memorias sociales, sino que también puede funcionar como mecanismo de transmisión, reproducción y reactualización de memorias históricas oficiales. Al mismo tiempo, esta autora apunta como relevante considerar que la escuela valoriza y reproduce elementos de la cultura y, de ese modo, elabora una memoria escolar capaz de sustentar saberes y prácticas socialmente legitimados, una memoria colectiva (Miranda, 2004).

En un sentido similar, estrechamente ligado al concepto de memoria, es igualmente relevante referir al concepto de transmisión. Al respecto, Jacques Hassoun (1994) sostiene que transmitir una tradición es un acto simbólico, una construcción que inscribe al que vendrá en una sucesión significativa. En este sentido, la transmisión permite reconocerse en una historia compartida con los que se encuentran alrededor. A lo anterior agrega que la transmisión aporta a las nuevas generaciones un “saber vivir” (Hassoun, 1994: 148), el cual permite realizar un trabajo de identificación y diferenciación de los que poseen una historia similar.

- Cultura escolar y disciplinas escolares

Con el objetivo de analizar las narrativas de la historia reciente, particularmente el período 1955-1976, en la cultura escolar, aquí considero central el concepto de cultura escolar. En relación a este concepto retomo diferentes aportes teóricos que brindan elementos significativos para su definición.

En relación a la escuela y la cultura, Jean Claude Forquin (1993), señala que la cultura es un contenido sustancial de la educación. En efecto, esta última siempre transmite algo de la cultura, aspectos idealizados que transmite y que pueden provenir de fuentes diversas pero que se conjugan en el mundo social de la escuela, la cual posee características propias como ritmos, ritos, lenguajes, generación de símbolos.

En un sentido similar, Dominique Julia (2001) considera a la cultura escolar en tanto “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los

comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 2001: 9). Para este autor, la cultura escolar no es solamente un lugar de transmisión de conocimientos, sino que, al mismo tiempo, es un lugar de inculcación de comportamientos y de hábitos.

En relación a este concepto, aquí también retomo los aportes de Diana Vidal (2005) quien, a partir de investigar las prácticas escolares en San Pablo en la primera mitad del siglo XIX, identifica en las prácticas docentes un nuevo método que no se encontraba regulado por el marco normativo ni la cultura pedagógica de aquella época. Así, esta autora propone repensar las culturas escolares entre la regulación y el cambio. Es decir, insta a identificar como en determinadas oportunidades las prácticas escolares muchas veces anteceden a las normas, regulaciones y propuestas desarrolladas en instancias por fuera de las instituciones escolares y, por lo tanto, son propias de la cultura escolar.

Hasta aquí, y siguiendo a estos autores, consideramos a la cultura escolar como todas las voces que intervienen en la determinación de los contenidos a enseñar redefinen y negocian, en diferentes escalas y en muchos campos, lo que es considerado socialmente relevante para ser transmitido en el campo educativo. En este sentido, todas estas voces, las normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a transmitir, y las prácticas de profesores y alumnos, conforman la cultura escolar.

En relación a este concepto, Agustín Escolano (1999) propone pensar en culturas de la escuela, a partir de considerar tres dimensiones diferentes pero complementarias de esta cultura. En primer lugar, se encontraría una cultura política normativa vinculada a los discursos administrativos y normativos. En segundo lugar, la cultura pedagógica del conocimiento experto y académico. En tercer lugar, la cultura práctica, producto de las experiencias que los docentes construyen en el ejercicio de su trabajo y la cual posee una lógica propia. Al respecto, Antonio Viñao (2002) señala que esta triple distinción “resulta extremadamente útil siempre y cuando no se olviden las alianzas temporales

que suelen establecerse entre la cultura de los expertos y la de los reformadores y gestores” (2002: 78). En este sentido, este autor propone pensar a la cultura escolar como un conjunto de prácticas, normas, ideas y procedimientos que se expresan en modos de hacer y pensar el cotidiano escolar que, a su vez, no son puestos en cuestión y son interiorizados por los docentes para desempeñar sus tareas diarias, entender el mundo académico y hacer frente a las exigencias administrativas (Viñao, 2000). Al mismo tiempo, prefiere utilizar el concepto de “culturas escolares”, las que constituyen un producto histórico, combinación de tradición y cambio. En este sentido, sostiene que “puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares” (Viñao, 2002: 64). Sin embargo, también agrega que dichas culturas actúan dentro de un marco legal y de una política determinada que tiene su propia cultura (Viñao, 2002: 65). Este autor también considera que la cultura escolar genera productos específicos como son las disciplinas escolares (Viñao, 2002).

En relación a las disciplinas escolares y los saberes que allí se transmiten existen diferentes posiciones. Por una parte, aún persisten voces que sostienen que los saberes a transmitir en la escuela son producto de la “transposición didáctica” (Chevallard, 1997). Así, los saberes transmitidos al interior de las escuelas son considerados objetos de enseñanza que se derivan necesariamente de los aportes de sus disciplinas de referencia y que atraviesan por procesos de transformaciones adaptativas. En esta concepción, los agentes externos a la escuela (responsables del curriculum, autores de libros didácticos, inspectores, técnicos educacionales, entre otros) son los responsables de llevar adelante dicha adaptación, la cual deforma los objetos de saber provenientes de las producciones académicas para volverlos saberes enseñables. Los vulgariza con el fin de alcanzar sus objetivos de enseñanza. Por lo tanto, el concepto de transposición didáctica permite advertir que aquello que se investiga en el

campo académico y los saberes que se enseñan en la escuela no es lo mismo. Sin embargo, esta concepción coloca a la escuela como un lugar de reproducción de conocimientos elaborados por fuera de ella, donde los profesores ocupan un lugar marginal al ser sólo intermediarios y reproductores de dicho saber.

En contraposición, André Chervel (1991) propone pensar a las disciplinas escolares desde una arista completamente opuesta, invirtiendo la propuesta de Yves Chevallard. En efecto, Chervel considera que el conocimiento escolar no es expresión o producto de presuntas ciencias de referencia, sino, por el contrario, es una “creación histórica de la propia escuela, por y para la escuela, dato que bastaría para distinguirla de la vulgarización” (Chervel, 1991: 65). En ese sentido, este autor se opone a las posiciones que consideran a la escuela como un mero agente transmisor de conocimientos elaborados por fuera de ella. Por el contrario, reconoce la singularidad y originalidad de la cultura escolar, donde considera central la propiedad de las disciplinas escolares. En efecto, enfatiza en el hecho de que estas ponen de manifiesto el carácter creativo del sistema escolar. Al mismo tiempo, podemos rastrear en este autor que la escuela proporciona a la sociedad una cultura constituida de dos partes: los programas oficiales y los resultados efectivos de la acción de la escuela. Todo esto en conjunto se desprende de la cultura general de la sociedad, cobra cierta autonomía y se convierte en un objeto cultural en sí mismo y “a pesar del descrédito que le rodea por su origen escolar, consigue finalmente introducirse subrepticamente en la cultura de la sociedad global (Chervel, 1991: 86).

Esta cuestión también fue abordada por Ivor Goodson (1991, 1995 y 1997) pero atendiendo particularmente a la construcción social del currículum. Según este autor son diversos ámbitos y niveles en los que se produce, negocia y reproduce el currículum. A su vez, considera al currículum como la selección de contenidos socialmente acordados para ser enseñados en las escuelas producto de diferentes intervenciones. Así, identifica, por un lado, la prescripción y, por otro, las posibilidades de transformación en contextos escolares específicos

(Goodson, 1997). En efecto, el curriculum es producto de relaciones externas e invenciones internas a las propias instituciones escolares, donde muchas de las materias escolares no se derivan de los campos de conocimiento académicos, sino que son producto de luchas sociales y políticas y combinan elementos de diferentes campos de investigación.

En cuanto a las relaciones externas, el currículum es configurado por eruditos, pedagogos, politólogos, administradores, en fin, público en general que opera sobre los contenidos a enseñar por fuera del ámbito escolar cotidiano. En cuanto a las relaciones internas, un contenido nuevo, una “invención”, puede derivar de ensayos de los profesores, demandas de los estudiantes o estados de opinión de las propias comunidades educativas, las cuales trasladan sus intereses a las agendas educativas. Todas estas voces, externas e internas al sistema educativo, redefinen y negocian en diferentes escalas y en muchos campos, lo que es considerado socialmente relevante para ser transmitido en las escuelas.

Los aportes de los estudios de la cultura escolar, las disciplinas escolares y el currículum nos permiten considerar que la escuela no es sólo un mero agente transmisor de contenidos elaborados fuera de ella. Por el contrario, las instituciones educativas, y las disciplinas escolares al interior de ellas, generan un amplio conjunto cultural original que incide, transforma y se transforma a partir de la cultura presente en el contexto social donde se encuentra inserta. En relación a esto, a partir de los dichos de Hassoun (1994), podemos afirmar que la transmisión nunca será completa ya que los relatos se completan en las mentes que lo heredan y cuestionan, en este caso, los propios alumnos de dichas instituciones.

- Saberes y prácticas

Si consideramos a la cultura escolar y las disciplinas escolares como productos originales con carácter productivo, no podemos dejar de considerar los saberes y prácticas que implican.

Sonia Regina Miranda (2004) retomando los aportes de Moniot (1993) señala que la disciplina histórica presente en la escuela es una entidad específica cualitativamente distinta de la matriz de referencia. A su vez, señala que este saber se mezcla no sólo con distintas formas de reescritura de la historia, sino también con la memoria, ya que no sólo congrega memorias, sino que también funciona como un mecanismo de transmisión de memorias, donde también hay espacio para el ocultamiento y silenciamiento de varias memorias sociales (Miranda,2004).

En relación a esto, González (2018) sostiene que el saber histórico escolar se nutre de muy diversas fuentes, aunque también tiene su especificidad. En este sentido, plantea que es preciso tener en cuenta una serie de dimensiones que hacen a la especificidad y singularidad de los saberes y las prácticas escolares, como son: la intencionalidad pedagógica; el contexto en que se desarrolla; las referencias y materialidades con las que trabaja, así como los diálogos que establece; las formas que despliega; sus destinatarios y sus autores.

En relación a los saberes docentes, Maurice Tardif (2004) propone pensarlos a partir de considerar que son plurales y heterogéneos en función de la temporalidad. Así, dichos saberes son adquiridos a partir de procesos de aprendizaje y de socialización que atraviesan la historia de vida y carrera de los profesores. Al mismo tiempo, Tardif también considera que son temporales dado que son abiertos, porosos y cambiantes a lo largo de su socialización e incorporación de nuevas experiencias y situaciones de trabajo. Por tal motivo, comprender la identidad de los profesores y sus saberes es imposible sin considerar su propia historia personal; sus vínculos e interacciones con otros actores sociales; sus acciones, proyectos y desenvolvimiento profesional. Dichos saberes movilizan emociones que, a partir del lastre de su propia historia, contribuyen a comprender e interpretar las nuevas situaciones (Tradif, 2002).

Avanzando en esa perspectiva, Ana María Monteiro (2007) considera que los saberes docentes son resultado de elaboraciones personales de autonomía

relativa, producto de un cuadro de referencias sociales y culturales. En este sentido, sostiene que los profesores realizan diferentes lecturas de los textos curriculares oficiales lo que repercute en su trabajo cotidiano.

En un sentido similar, Ana Zavala (2012) al analizar los saberes movilizados en la acción de enseñar historia, propone considerar los saberes del discurso historiográfico, los saberes pedagógicos, las experiencias propias y ajenas y lo que ella denomina “los innombrables” como son la ideología, los valores y los credos. A partir de considerar estos saberes de diverso origen, dicha autora considera que en la práctica docente hay una carga de elementos inconscientes que se manifiestan a diario.

En relación a las prácticas retomo desde el campo de la historia cultural el análisis de las prácticas y lo cotidiano desarrollado por Michael de Certeau (2000 [1980]), trasladado luego al análisis de las prácticas escolares por Nancy Romero (2011 y 2016) y María Paula González (2014 y 2018), entre otros. Este autor plantea que, en la vida cotidiana, los grupos e individuos realizan prácticas, “maneras de hacer”, con las que se reapropian de aquello ofrecido por la producción sociocultural sin permanecer pasivos ante ella. Así, diseñan diferentes estrategias o tácticas en función del poder que ejercen en un determinado tiempo o espacio, o las pequeñas acciones cotidianas que desafían al poder. En línea con esto, Chartier –quien retoma a De Certeau– afirma que “siempre existe una brecha entre la norma y lo vivido, el dogma y la creencia, las órdenes y las conductas. En esa brecha se insinúan las reformulaciones, los desvíos, las apropiaciones” (2007: 66). En este sentido, para este autor pensar las prácticas se traduce en considerar los diferentes modos de apropiación por parte de los sujetos. Dichas prácticas no son sólo acciones sino gestos y comportamientos, ideas y discursos. En este trabajo, este concepto es crucial para analizar y comprender las prácticas docentes cotidianas.

En relación a lo anterior, retomo también los aportes de Ann Marie Chartier (2000) y el concepto de ““haceres ordinarios”. Dicha autora señala que las prácticas cotidianas de un sistema escolar permanecen impensadas o

consideradas insignificantes. Por el contrario, ella considera que atender a dichas prácticas cotidianas es crucial ya que son elementos esenciales del saber hacer profesional pero que, por lo general, permanecen ocultos. Son en gran medida tácticas practicadas en las cuales las lógicas son colocadas en temporalidades múltiples que no son inmediatamente manifestadas en los comportamientos (Chartier, 2000: 161). A su vez, señala que estos haceres son prácticamente ignorados por las instituciones de formación docente, las que más abocadas a anunciar la renovación de las conductas pedagógicas o didácticas, desatiendo así los saberes de los docentes, a los cuales considera expertos a partir de sus saberes.

Al mismo tiempo, consideramos los aportes de Finocchio y Lanza (1993) quienes proponen acercarse a la práctica de los docentes al considerar que, aunque son condicionados por la realidad escolar, pueden realizar transformaciones en la misma. Al mismo tiempo, enfatizan que las posibilidades de innovación en la realidad escolar no dependen de los márgenes de libertad presentes en la propuesta oficial, sino que dependen de las condiciones sociales, políticas e institucionales que facilitan o dificultan esas transformaciones (Finocchio y Lanza, 1993: 104). Estas autoras identifican ocho ámbitos a los que recurren los profesores para obtener conceptos que les permitan armar su propio discurso. Estos son: la formación docente; la propuesta oficial; la conciencia de la historia; la concepción de la historia como modelo historiográfico; el universo de textos escolares; el campo bibliográfico propio; las exclusiones; el saber hacer docente a partir de la práctica. A esta conceptualización, María Paula González (2015 y 2018) suma la relevancia de considerar los diversos contextos (social, memorial, institucional, áulico), así como también una materialidad más diversa que influyen en los saberes y prácticas docentes.

1.2. Marco metodológico

La presente investigación aspira a analizar y comprender el modo en que la cultura escolar elabora narrativas escolares de la violencia de los años 1955-1976, considerando la violencia represiva, la inestabilidad institucional y democrática y la violencia política, partiendo de las consideraciones que actualmente se atribuyen a la democracia argentina. Para tal fin, en términos generales, la investigación adopta una metodología cualitativa y una estrategia exploratoria. En este sentido, se nutre de diversas fuentes a partir de las cuales trata de distinguir la singularidad y los atributos relevantes de las experiencias a las que refieren, sin dejarse influir anticipadamente por las teorías genéricas ya establecidas (Quintana, 2006). Al mismo tiempo, cabe resaltar que la metodología cualitativa que adopta se vincula a un pensamiento orientado más hacia el descubrimiento que hacia la comprobación (Mejía, 2003). Por lo mismo posee un carácter exploratorio que retoma diferente tipo de fuentes. En efecto, pretendo obtener una comprensión más completa del fenómeno a partir de la articulación y análisis de fuentes relevantes para tal fin (Forni, 2010).

En primer lugar, retomamos los debates públicos y los abordajes académicos del período 1955-1976 vinculados puntualmente al análisis de la violencia política de aquellos años en sus diferentes manifestaciones. Al mismo tiempo, en este capítulo también analizamos la normativa educativa referida a dicho período observando particularmente los modos en los cuáles se refiere a los procesos violentos y los gobiernos democráticos de dicho momento. En este sentido retomo la normativa para advertir qué de aquello que circula socialmente y de lo que produce el campo académico permea los documentos legislativos y curriculares vinculados a la enseñanza del período 1955-1976. Tal como señala Inés Dussel (1997) el curriculum “procesa de manera peculiar las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, los desarrollos científicos, tomando elementos de estas esferas y reubicándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos, materiales” (Dussel, 1997: 13). Siguiendo a esta autora, aquí no se trata de

medir correspondencias sino, por el contrario, ver qué es lo que se considera válido de ser transmitido socialmente a las nuevas generaciones en un determinado contexto social y político. En relación a esta fuente también retomamos los aportes de Ivor Goodson (1991), quien señala que el currículum escolar y los contenidos a enseñar son producto de tanto factores internos como externos al ámbito escolar. Así, este autor identifica que el currículum escrito establece casi siempre parámetros importantes para la práctica en el aula, por lo que su estudio nos permite en cierto punto comprender los parámetros para la interacción posible dentro del aula. Al mismo tiempo, consideramos relevante el relevamiento de las fuentes normativas ya que las mismas son producto de diversas luchas sociales y políticas (Goodson, 1995) que plasman en la norma un determinado enfoque particular a ser enseñado y transmitido.

En segundo lugar, analizamos las narrativas presentes en diversos materiales educativos para la enseñanza de la historia argentina 1955-1976. Para esto, partimos de considerar que, tal como plantea Roger Chartier (2005 [1992]) desde la historia cultural, necesariamente, la materialidad de una obra contribuye a la construcción de sentidos que construyen los lectores. Así, aquí retomamos una serie de materiales pensados para trabajar en el ámbito educativo y que circulan en las aulas de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires para el abordaje del período que nos ocupa.

En función de lo anterior analizamos:

- a)- Libros de textos escolares de actual circulación en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.
- b)- Las Secuencias diácticas 1 a 1, para historia disponibles en el portal *Educ.ar*
- c)- Producciones de dos programas del Canal Encuentro.

Para el análisis de estas fuentes escolares retomamos como referencia estudios que han analizado diversos artefactos y materiales que son utilizados por profesores y estudiantes. Así, abordamos los libros de textos escolares con la intención de rastrear las narrativas que allí se construyen. En efecto, estos

materiales son portadores de un discurso particular, síntesis que realizan los autores de las demandas sociales que incluyen y, a su vez, desbordan los conocimientos producidos en el campo historiográfico (Rocha, 2017a). En este sentido, estos libros, portadores de memorias que destacan unos aspectos por sobre otros, tienen un valor formativo (Rocha, 2017b) y su narrativa es una síntesis didáctica que busca contribuir al enseñar y aprender historia. Por lo mismo, deben ser vistos como objetos de disputa social por la narrativa considerada válida a ser transmitida en función de la naturaleza de los contenidos que presentan y no sólo a partir de la crítica por su distancia o cercanía con el campo de referencia y sus investigaciones más recientes. Cabe destacar que son uno de los objetos más explorados en el campo de estudios sobre la enseñanza de la historia reciente en Argentina. Fundamentalmente, estos trabajos concentran su interés en el tratamiento de la última dictadura militar argentina (Alonso y Rubinzal, 2004; Aquino, Bertone y Ferreyra, 2006; Born, 2010; Born y otros, 2010; Coria, 2006; De Amézola, 2006 y 2011; Kaufmann, 2006; Reta y Pescader, 2002, Zysman 2015, entre otros). La perspectiva compartida por estos trabajos es que si bien la historia reciente está incluida en los textos escolares la propuesta editorial destinada a estos temas no acompaña en todos los planos la tendencia innovadora que se produjo en la década del noventa en el campo educativo. Los autores observan marcadas diferencias entre los textos editados en distintos momentos, y entre textos editados dentro de un mismo período temporal y las construcciones del relato sobre la historia reciente también varían de un texto al otro al igual que los recursos propuestos para su abordaje.

Para esta investigación indagamos un corpus de seis libros editados luego de la Ley educativa del año 2006 y que responden a los actuales diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires. Los mismos fueron editados entre los años 2011 y 2013 y circulan tanto en escuelas de gestión pública como privada¹.

¹ Retomamos este período de tiempo porque fue entre estos años que se generó la mayor adecuación de los libros de textos escolares a los nuevos diseños curriculares. Identificamos

También remitimos a libros editados previamente para analizar cambios y continuidades entre ellos. Sin embargo, el foco está centrado en los libros que se editaron luego de la última reforma curricular de la provincia de Buenos Aires, los cuales fueron reeditados, pero no se generaron nuevas producciones. En relación a los audiovisuales retomamos aquí dos series televisivas producidas por Canal Encuentro entre 2007 y 2015. Aquí cabe aclarar por qué consideramos relevante analizar sus propuestas audiovisuales. De por sí, es sabido que convivimos cotidianamente con imágenes. En efecto, la televisión, las publicidades, el cine, los canales digitales -entre otros medios- se encuentran presentes en la vida diaria de jóvenes y adultos por igual. Somos consumidores de audiovisuales en nuestra vida cotidiana. Sin embargo, es preciso desnaturalizar los audiovisuales en general y mirarlos con extrañeza para rastrear cómo permean a la cultura escolar.

La pregunta en torno a las narrativas que transmiten los programas de divulgación histórica no es privativa del campo de la enseñanza. De hecho, los propios historiadores desde mediados de los años noventa comenzaron a utilizar el cine como fuente para la construcción de conocimiento histórico de la mano de los estudios culturales. Así, podemos identificar diferentes usos en función de lo que se intentaba reconstruir a partir del audiovisual. Por una parte, algunos historiadores proponen retomar el cine y los audiovisuales como otra escritura de la historia con un lenguaje propio (Ferro, 1998). Por otra parte, otros también proponen analizar los audiovisuales no sólo como reflejo del pasado sino también como un posicionamiento ante ese pasado. En otras palabras, consideran que los filmes pueden contribuir a generar un sentido acerca del pasado, pero también sirven para comprender el momento de su producción y las disputas por el sentido del pasado que las atraviesan (Rosenstone, 1997).

casos de reediciones, como el caso de un libro de Santillana del 2017, pero la información presente en el texto no se modificó respecto de la primera edición.

Por su parte, Hagemeyer (2012) considera que la división entre cine ficcional y documental no es tan relevante como comprender el discurso del film y el modo en cómo moviliza elementos sonoros e imágenes que construyen un mensaje. En este sentido, advierte que es preciso relativizar la verdad de aquello que se muestra ya que el modo en que se utilizan las imágenes, los sonidos, la edición, organizan una forma de narrativa que siempre será un argumento (Hagemeyer, 2012). Al mismo tiempo señala que, con el paso de los años, cada vez más investigaciones historiográficas retoman las producciones audiovisuales como otra fuente de análisis. En paralelo, también desde el campo educativo se comenzó a fomentar cada vez más su uso en las aulas, más aún desde de la difusión de la videocasetera. Así, fueron cada vez más las propuestas audiovisuales disponibles en las bibliotecas escolares, listados de películas que abordan contenidos históricos, programas educativos y canales televisivos que colocan a disposición de los profesores y docentes recursos audiovisuales y actividades relacionadas a sus contenidos (Hagemeyer, 2012).

Ante la proliferación de propuestas pedagógicas que retoman los audiovisuales, surgieron también intereses acerca de cómo trabajar con estos materiales en las aulas. Al respecto, Palmira Dobaño y otras (2000) señalan que los estudiantes repiten la estética estándar de los grandes medios ya que la exposición sistemática a los medios audiovisuales no produce por sí misma individuos capaces de decodificar los mensajes de forma crítica. Por lo mismo, señalan que es preciso enseñar a leer las imágenes y el lenguaje cinematográfico. En este sentido, consideran sustancial conocer las características del cine ficcional o argumental y del cine no ficcional o argumental. Al mismo tiempo, señalan que al momento de utilizarse como recurso didáctico se debe tener en cuenta el lenguaje cinematográfico (tomas, planos, ángulos, montajes, guión, secuencias, etcétera) y acompañar la proyección con propuestas de observación e interpretación adecuadas al grupo de estudiantes. De este modo, las autoras consideran que se capacitará a los alumnos para analizar la diversidad de discursos presentes en el audiovisual, así como también para identificar qué se

dice, cómo y para qué. En relación con estas fuentes recogemos los aportes de Abramovsky e Igarzabal (2011) quienes investigan los usos de las producciones del canal Encuentro y detectaron las características transversales para todas las asignaturas en relación al modo en que los docentes utilizan estos recursos en sus clases. Al mismo tiempo, vinculado a las apropiaciones particulares que realizan profesores de historia de estas fuentes, retomamos los aportes de Buletti (2019 y 2021). Esta autora señala que los profesores de historia se vuelven productores de sus propias actividades al trabajar con audiovisuales en sus clases, ya que piensan y proponen sus propias consignas de análisis de los materiales, además de favorecer y estimular la comprensión por parte de los estudiantes de la complejidad de los procesos históricos. De su investigación se desprende que, en mayor medida, los profesores de historia, al momento de abordar temas de historia reciente argentina utilizan en sus clases capítulos de las series Historia de un país, Argentina siglo XX y Ver la historia.

En tercer lugar, realizamos una serie de 27 entrevistas a profesores de historia partiendo de retomar los aportes de Bernard Lahire (2011), quien considera que al acercarse a los individuos aparece la pluralidad, la complejidad y la contradicción. Por lo tanto, al cambiar la mirada holística y acercarnos al cotidiano escolar a través de la cultura escolar, vemos las variables, las disposiciones heterogéneas y las propiedades propias del contexto particular analizado. De allí la relevancia de analizar los saberes y prácticas docentes (componente central de la cultura escolar con el fin de detectar las narrativas que construyen del período 1955-1976.

Es en función de detectar lo particular y advertir las disposiciones heterogéneas es que optamos por este tipo de metodología. Al mismo tiempo, porque aún son escasas las indagaciones que focalizan su interés en la cultura escolar y el ingreso de la Historia Reciente Argentina, puntualmente el período 1955-1976, previo a la instalación de la última dictadura militar en el poder. En efecto, en relación a la enseñanza de la historia reciente argentina podemos precisar que, en los últimos veinte años, el campo académico ha desarrollado un importante

caudal de investigaciones y reflexiones en torno a dicha historia y su transmisión escolar. En su enorme mayoría, dichos trabajos han focalizado sus análisis en el tratamiento de la última dictadura militar a partir de considerar la mirada puntual de diferentes actores dentro del sistema educativo (alumnos, docentes, autoridades, etc.). Sin embargo, cabe destacar también la vacancia existente en torno a investigaciones que centren su interés en la transmisión y elaboración del período 1955- 1976 y la construcción de narrativas escolares en torno al periodo previo a 1976. Al mismo tiempo, ninguna de ellas se abocó al análisis de las narrativas que se construyeron en torno a la democracia tanto de aquellos años como a su construcción actual (la cual remite al pasado para valorizarse en el presente). En efecto, la violencia política y la democracia previa a la instalación de la última dictadura militar se encuentran escindidas del foco de análisis de la mayoría de las investigaciones abocadas al estudio de la enseñanza de la historia reciente. Como un primer acercamiento contamos con el trabajo de González (2014) quien consulta a profesores de historia acerca de las causas del golpe de Estado de 1976. A partir de esta indagación, esta autora advierte el establecimiento de diferentes límites temporales para dar respuesta a este interrogante y también ciertas recurrencias: la imposición de un modelo económico como razón fundamental; la presencia militar regular en la escena política argentina del siglo xx; el peronismo o los conflictos derivados de su proscripción en la vida política por vía electoral, etcétera. En menor medida advierte referencias a la violencia política de las organizaciones político-militares (González, 2014: 106).

En función de lo anterior es que consideramos relevante advertir la importancia de las construcciones dialógicas. En primer lugar, porque compartimos con Bernard Lahire (2006) la afirmación de que no siempre somos conscientes de lo que somos, hacemos y sabemos. En este sentido, las entrevistas y las conversaciones con profesores de historia retroalimentan la visión y sentidos que se otorgan a las prácticas cotidianas. En segundo lugar, porque retomamos de Philip Jackson la idea de que “en la enseñanza, como en la mayoría de los

actos humanos, no es tanto lo que se “ve” como lo que “lee” (Jackson, 2002:115). Así, las palabras de Jackson nos instan a reflexionar acerca de las prácticas y saberes de los profesores donde sus acciones tienen sentido para mí a partir de un determinado marco interpretativo. Por lo mismo, alerta acerca de la importancia de cuestionar nuestra forma habitual de interpretar el mundo con el objetivo de comprender mejor cómo los actores interpretan lo que ocurre a su alrededor. En efecto, al describir y analizar proyectamos representaciones y proponemos tentativas de entendimiento de la realidad a la cual nos referimos (Miranda, 2004). En relación a estas fuentes en particular analizamos 27 entrevistas a profesores de historia que se desempeñan en materias de historia de quinto y sexto año de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires². Dichas entrevistas fueron realizadas entre 2018 y 2021³. En el caso de las entrevistas realizadas durante los años 2018 y 2019, las mismas fueron de modo presencial, mientras que las entrevistas concretas durante el 2021 fueron realizadas a través de la plataforma *Meet* dado el contexto de pandemia por covid19. Realizar dichas entrevistas implicó un desafío por el contexto, pero también nos permitió advertir la intensificación de materiales digitales y audiovisuales en las clases de historia.

Al mismo tiempo, en relación a los saberes y prácticas, aquí retomamos los aportes de Gvirtz (1999) y Finocchio (2005) quienes han analizado cuadernos

² En todas las transcripciones –tanto de entrevistas como de clases– utilizadas en esta tesis se utilizan una serie de convenciones para reponer algunos rasgos de la oralidad tales como: xxx para fragmentos inaudibles, (...) para marcar el recorte de la transcripción, = = para señalar la simultaneidad en el habla, <> para las pausas, y las mayúsculas para señalar el énfasis en el habla. Entre corchetes se colocan algunas aclaraciones o se describen actos no verbales.

³ El guion de las entrevistas a profesores giró en torno a los siguientes núcleos temáticos: concepción del diseño curricular y recorte temático; las planificaciones y traducciones docentes; los temas que considera claves del período 1955-1976; cómo explican la violencia del período; los materiales utilizados en clases; la mirada acerca de sus alumnos y su vínculo con la democracia. La cantidad de entrevistas realizadas se vincula a la saturación teórica necesaria para la presente investigación. Cabe aclarar que se modificaron los nombres de los profesores entrevistados con el fin de mantener su anonimato. Las entrevistas realizadas entre 2018 y 2019 respondieron a una prueba piloto, de allí volvimos a entrevistar a tres profesores. Estos responden a tres tipos de recorridos laborales diferentes (uno trabaja en gestión privada, otro en ambas gestiones y el último sólo en gestión pública).

de clase y Pappier (2005/2006), González (2017 y 2018) e Iglesias González (2019) quienes han explorado carpetas de secundaria. Estas indagaciones permiten establecer un marco de referencia y análisis de estos dispositivos escolares menos indagados por la investigación educativa. En estos trabajos el foco está puesto en reconocer a estos materiales como dispositivos que permiten percibir las continuidades y los cambios en las prácticas y los saberes que se generan en la escuela, así como también las reelaboraciones, los recortes y las selecciones. Las carpetas analizadas en esta investigación pertenecen a estudiantes de quinto y sexto año de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires y fueron reunidas a lo largo de varios años (2010-2019) por miembros del equipo de investigación del Programa de Enseñanza de la Historia (PEH) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), bajo la dirección de María Paula González. Este corpus de sesenta y nueve carpetas no incluye carpetas de los años 2020-2021 por la situación excepcional de la pandemia y la imposibilidad de acceder a dichas fuentes estudiantiles en este contexto. En relación a estas fuentes cabe resaltar que, como toda fuente de información debe contar con ciertos datos que permitan su interpretación. En este sentido, de cada una de las carpetas analizadas contamos con el año y el ciclo lectivo al que pertenece (para considerar con los diseños curriculares y normativas vigentes), el tipo de institución escolar (para saber en qué contexto se produjo esa carpeta), entre otras cuestiones.

Cabe resaltar que las carpetas permiten acceder al trabajo áulico cotidiano. En este sentido, son “dispositivos” que permiten advertir las prácticas “ordinarias”, las invenciones no atribuibles a un autor sino acciones que se sostienen por sus actores (Chartier, 2002). Por lo mismo, consideramos que es sumamente relevante su análisis ya que, tal como señaló Finocchio (2005), muchas veces las reconstrucciones de la enseñanza de la historia se realizan con fuentes producidas por fuera de la escuela.

En función de las diferentes fuentes analizadas la investigación se acerca a las narrativas de la cultura escolar y el saber histórico escolar para el período 1955-

1976, considerando las diferentes esferas y contextos que intervienen en esta construcción y donde el relevamiento y consideración de cada una permiten una mejor comprensión de lo que allí se genera como producto nuevo y propio de la escuela.

1.2.1. Cuadros de fuentes analizadas

<u>Documentos explorados:</u>	
*Leyes nacionales y provinciales vinculadas a la enseñanza de la historia.	-Ley Federal de Educación 24195 -Ley Nacional de Educación 26206 -Ley de Educación Provincial N° 13.688
*Normativas vinculadas a efemérides de la memoria	- Ley provincial 10671/1988 - Ley provincial 12030/1997 - Ley provincial 11782/96 - Ley provincial 12483/2000 - Ley provincial 13179/2004 - Ley provincial 14910/2017 - Decreto nacional 314/1998 - Ley nacional 25.633/2002 - Ley nacional 26085/2006
*Núcleos de aprendizajes prioritarios.	-Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 2006 -Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 2012
*Diseños curriculares vigentes para quinto y sexto año de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires.	-Historia, 5to año. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales 2011 -Historia, 5to año. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales 2012

<u>- Materiales analizados:</u>	
*Libros de textos escolares.	<ul style="list-style-type: none"> ● Alonso, María Ernestina y Vázquez, Enrique (2013). Historia Argentina. H 1955-1976. Buenos Aires: Aique. ● Andujar, Andrea; Giordano, Verónica; Grammático, Karin; Guevara, Gustavo; Morichetti, María; Scirica, Elena; Vissani, Guillermo-, Vissani, Victoria; Wahren, Cecilia (2011). Historia. Argentina y el mundo. La segunda mitad del siglo XX. Buenos Aires: Santillana. ● Eggers-Brass, Teresa (2012). Historia VI.. Buenos aires: Maipue. ● Eggers-Brass, Teresa (2011). Historia V. Historia reciente de la Argentina. Buenos aires: Maipue. ● Hochman, Nicolás (2011) De la polarización a la globalización, Buenos Aires: Longseller, ● Tato, María Inés; Bubello; Juan Pablo y Castello, Ana María (2011). Historia 5 ES: La segunda mitad del siglo xx. San Isidro, Estrada, Serie Huellas.
* Materiales educativos oficiales disponibles en los portales educativos de nivel nacional.	<p>Secuencias 1 a 1, Programa Conectar Igualdad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El levantamiento del General Valle y los inicios de la "Resistencia peronista" (1955- 1958); ● La toma del frigorífico Lisandro de la Torre y la "Resistencia peronista" (1959); ● "La noche de los bastones largos"; ● Raimundo Ongaro, dirigente sindical y líder de la CGT de los argentinos; ● Agustín Tosco, dirigente obrero cordobés; ● El Cordobazo

<p>*Programas televisivos de divulgación histórica.</p>	<p>Programa “Historia de un país, Argentina siglo XX”:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Revolución Libertadora y resistencia peronista” ● De Frondizi a Onganía ● El Cordobazo ● Sociedad y cultura en los años ’60 ● Las organizaciones armadas ● Regreso y derrumbe <p>Programa “Ver la historia”</p> <ul style="list-style-type: none"> ● De la resistencia al golpe de Onganía (1955-1966) ● Tiempos violentos (1966-1976)
---	--

<p><u>-Registros examinados:</u></p>	
<p>*Entrevistas a profesores de historia que se desempeñan en instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires.</p>	<p>27 entrevistas realizadas entre 2019 y 2021</p>
<p>*Análisis de carpetas de los alumnos de quinto y sexto año de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires.</p>	<p>41 carpetas de diferentes años de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires.</p>

1.2.2. Estrategias metodológicas y fuentes

Objetivo	técnica	Fuentes
<p>General: analizar las narrativas escolares de la violencia política y la democracia de los años 1955-1976, considerando la violencia represiva, la inestabilidad</p>	<p>cualitativa y exploratoria</p>	<p>Producciones historiográficas y debates en el espacio público; documentos</p>

<p>institucional y democrática y la radicalización política, partiendo de las consideraciones que actualmente se atribuyen a la democracia argentina.</p>		<p>normativos para la Escuela Secundaria; materiales de editoriales, portales educativos y programas de divulgación histórica; entrevistas a profesores de historia; carpetas estudiantiles.</p>
<p>-Analizar las narrativas que construyen los debates académicos, las memorias sociales y que porta la normativa educativa (tanto de carácter nacional como de la provincia de Buenos Aires), en torno al período 1955 a 1976.</p>	<p>Triangulación de fuentes</p>	<p>Producciones historiográficas y del campo cultural; documentos normativos para la Escuela Secundaria</p>
<p>- Analizar las narrativas que se plasman en los libros de textos escolares y los materiales educativos oficiales digitales y audiovisuales elaborados con el fin de abordar en las escuelas secundarias el período 1955-1976.</p>	<p>Triangulación de fuentes</p>	<p>Materiales de editoriales, portales educativos y programas de divulgación histórica.</p>

<p>-Analizar las narrativas que traducen y producen los saberes y las prácticas docentes para la transmisión de contenidos vinculados a una historia abierta y aún en debate como son los años 1955 a 1976. son los años 1955 a 1976 a partir del análisis de carpetas y entrevistas.</p>	<p>Triangulación de fuentes</p>	<p>Entrevistas a profesores de historia; materiales educativos mencionados por los docentes entrevistados.</p>
<p>- Analizar las narrativas de la violencia política y la democracia del período 1955-1976, que se plasma en carpetas de estudiantes de secundarias de la provincia de Buenos Aires.</p>	<p>Triangulación de fuentes</p>	<p>Carpetas estudiantiles y sus vínculos y relaciones con los diseños curriculares y las entrevistas a docentes.</p>

- Datos de las carpetas consultadas

	Código	Año	Tipo de gestión (privada o estatal)	Año/ curso	Partido	Región
1	03-PC2011-5	2011	PRIVADA	5	SAN MIGUEL	IX
2	05-ES2011-5	2011	ESTATAL	5	SAN MIGUEL	IX
3	06-ES2012-5	2012	ESTATAL	5	SAN MIGUEL	IX
4	09-	2008	PRIVADA	5	SAN	IX

	PC2008-5				MIGUEL	
5	13-ES2009-5	2009	ESTATAL	5	BERAZATEGUI	IV
6	14-PL2013-6	2013	PRIVADA	6	MALVINAS	IX
7	15-ES2013-5	2013	ESTATAL	5	JOSE C PAZ	IX
8	16-ES2012-6	2012	ESTATAL	6	MALVINAS	IX
9	19-PL2013-5	2013	PRIVADA	5	ESCOBAR	XI
10	20-PL2013-5	2013	PRIVADA	5	TIGRE	VI
11	21-ES2011-5	2011	ESTATAL	5	MALVINAS	IX
12	22-PC2013-5	2013	PRIVADA	5	SAN MIGUEL	IX
13	23-ES2013-5	2013	ESTATAL	5	MALVINAS	IX
14	24-PL2015-5	2015	PRIVADA	5	ESCOBAR	XI
15	29-PL2016-5	2016	PRIVADA	5	SAN MIGUEL	IX
16	31-PC2016-5	2016	PRIVADA	5	JOSÉ C. PAZ	IX
17	35-ES2016-5	2016	ESTATAL	5	SAN FERNANDO	VI
18	39-PL2016-5	2016	PRIVADA	5	GRAND BURG	IX

19	43- PL2016- 6	2016	PRIVADA	6	GRAND BURG	IX
20	44- PC2016- 5	2016	PRIVADA	5	SAN ISIDRO	VI
21	45- ES2016- 5	2016	ESTATAL	5	SAN ISIDRO	VI
22	51- PC2016- 5	2016	PRIVADA	5	SAN MIGUEL	IX
23	52- PL2016_ 5	2016	PRIVADA	5	SAN MIGUEL	IX
24	54- 2017ES- 5	2017	ESTATAL	5	SAN MIGUEL	IX
25	58- 2017ES- 5	2017	ESTATAL	5	SAN MIGUEL	IX
26	60- 2017ES- 5	2017	ESTATAL	5	SAN MIGUEL	IX
272	63- 2017ES- 5	2017	ESTATAL	5	SAN MIGUEL	IX
28	63- 2017ES- 5	2017	ESTATAL	5	SAN MIGUEL	IX
29	64- 2017ES- 6	2017	ESTATAL	6	SAN MIGUEL	IX
30	64BIS- 2017ES- 6	2017	ESTATAL	6	SAN MIGUEL	IX
31	66- 2017ES- 5	2017	ESTATAL	5	MALVINAS ARGENTIN AS	VI
32	67-2017- P- 5	2017	PRIVADA	5	SAN MIGUEL	IX
33	68- 2017PL- 5	2017	PRIVADA	5	SAN MIGUEL	IX

34	69- 2018PC- 5	2018	SIN DATO	5	SIN DATO	SIN DATO
35	70- 2018PC- 5	2018	PRIVADA	5	JOSÉ C. PAZ	IX
36	73- 2018PL- 5	2018	PRIVADA	5	MORENO	IX
37	74- 2018PL- 5	2018	PRIVADA	5	GRAND BOURG	IX
38	77- 2018PC- 5	2018	PRIVADA	5	TIGRE	VI
39	78- 2018PC- 5	2018	PRIVADA	5	TIGRE	VI
40	79- 2018PL- 5	2018	PRIVADA	5	DON TORCUATO	VI
41	80-2019- ES-5	2019	ESTATAL	5	ESCOBAR	XI

- Datos de profesores entrevistados

Número	Profesor	Antigüedad	Formación	Tipo de gestión en la cual trabaja	Curso	Año de entrevista
1	Soledad	7 años	Universidad Nacional	PRIVADA	5to y 6to	2018
2	Franco	Sin dato	Universidad Nacional	ESTATAL Y PRIVADA	5to	2018
3	Flavia	7 años	Universidad Nacional	PRIVADA	5to	2018
4	José	8 años	Universidad Nacional	PRIVADA	6to	2018
5	Laura	9 años	Universidad Nacional	PRIVADA	5to	2019
6	Natalín	8 años	Universidad Nacional	PRIVADA	5to y 6to	2019
7	Mariana	13 años	Instituto de formación docente de gestión privada	ESTATAL Y PRIVADA	5to	2019
8 y 9	Lisandro	3 años	Universidad Nacional	PRIVADA	6to	2018 2021
10 y 11	Mario	6 años	Instituto de Formación Docente estatal	ESTATAL Y PRIVADA	5to y 6to	2019 2021
12 y 13	Darío	20 años	Instituto de formación docente de gestión privada	ESTATAL	6to	2019 2021
14	Ximena	14 años	Universidad Nacional	ESTATAL	5to y 6to	2019
15	Santiago	27 años	Universidad privada	PRIVADA	6to	2021
16	Rubén	33 años	Sin dato	PRIVADA	6to	2021
17	Armando	26 años	Universidad Nacional	PRIVADA	5to y 6to	2021
18	Carla	2 años	Universidad Nacional	PRIVADA	5 to	2021
19	Celia	19 años	Sin dato	PRIVADA	5to y 6to	2021

20	Hugo	12 años	Sin dato	PRIVADA	5to	2021
21	Ivana	15 años	Universida d Nacional	ESTATAL	5to	2021
22	Lucía	2 años	Universida d Nacional	PRIVADA	5to	2021
23	Mara	13 años	Instituto de Formación Docente estatal	PRIVADA	5to	2021
24	Miguel	12 años	Instituto de Formación Docente estatal	ESTATAL	5to	2021
25	Máximo	7 años	Instituto de Formación Docente estatal	PRIVADA Y ESTATAL	5to	2021
26	Norbert o	Sin dato	Universida d Nacional	PRIVADA	5to	2021
27	Pamela	22 años	Universida d Nacional	PRIVADA	5to	2021

-Cuestionario de preguntas entrevistas 2018 y 2019

- 1)- ¿Cuál es tu apreciación de lo propuesto por el diseño curricular para los años 1955-1976?
- 2)- ¿Cómo organizaste la unidad o secuencia en la que trabajas el período?
- 3)- ¿Cuáles son los tres temas que considerarás centrales para comprender el período? ¿Qué es aquello que no se puede eludir?
- 4)- ¿Qué materiales y recursos utilizas para enseñar estos contenidos? (por ejemplo, libro de texto, dossier de fotocopias, videos, etc) ¿por qué? ¿Cómo los seleccionas?
- 5)- ¿Consideras que el contexto particular del ex partido de General Sarmiento influye, aporta herramientas o condicionantes para abordar los años 1955-1976? ¿Por qué?

6) ¿cómo los ves a los estudiantes en relación con estos temas? ¿Cómo crees que interpretan ellos la violencia que atraviesa el período? ¿Qué señalan en las clases y actividades que proponés?

- *Cuestionario de preguntas entrevistas 2021*

1)- ¿Cuál es tu apreciación del diseño curricular para los años 1955-1976? ¿Coincidís con los temas que propone?

2)- ¿Cómo organizás el trabajo de este período en tu planificación? ¿Establecés etapas? ¿Cuál es tu criterio para realizarlo?

3)- ¿Cuáles considerás que son los temas ineludibles del período? ¿Por qué? ¿Qué conceptos considerás centrales?

4)- ¿Qué materiales utilizás para trabajar estos temas? ¿Qué actividades proponés?

5)- ¿Desde dónde comenzás a explicar la violencia de estos años?

6)- ¿Cómo te resulta trabajar los años democráticos del período?

7)- Al abordar estos temas ¿Qué surge en las clases? ¿Realizan vínculos entre el pasado y el presente?

8)- ¿Cuál considerás que es el sentido de explicar este período?

1.2.3. Estado del arte

En torno a la cultura escolar y saberes y prácticas escolares la producción académica es sumamente amplia y rica en relación a los diferentes niveles del sistema educativo nacional, pero también en el plano internacional. Por lo mismo, aquí remitiré a producciones abocadas al estudio de la enseñanza de la historia reciente y las prácticas asociadas a los pasados violentos a nivel internacional y nacional. Sin ánimos de ser reduccionista aquí remito a algunos trabajos del plano internacional con los cuales particularmente dialoga la

presente investigación con el objetivo de descentralizar el diálogo sólo con la producción académica local. Así, de Colombia retomamos las investigaciones de Diego Arias (2018 y 2021) y Miriam Romero Castro (2021). Estos autores analizan desde dos aristas diferentes el pasado violento y el conflicto armado en Colombia. En el caso de Arias (2018) analiza la enseñanza del pasado reciente colombiano y el conflicto armado como tema de aula. Para ello coloca el foco en el análisis de las visiones docentes acerca del conflicto, las condiciones institucionales, el currículum y sus prácticas. Este autor también centra su interés en la subjetividad política de los docentes al abordar el pasado traumático colombiano (Arias, 2021). De sus investigaciones se desprende que es sumamente relevante conectar la historia personal de los profesores, y sus opciones ético-políticas propias, y los temas de la convulsionada historia reciente nacional colombiana, para comprender la enseñanza de la violencia política en Colombia. Desde otra óptica, Romero Castro (2021) focaliza en el análisis de los imaginarios sobre el conflicto armado colombiano en jóvenes adolescentes que han sido afectados de manera directa o indirecta por este conflicto. El principal hallazgo de su investigación es que la presencia directa o indirecta del conflicto armado no es garantía de relatos más complejos o de una comprensión y conceptualización reflexiva de lo vivido. Según ella, esto es resultado de los imaginarios colectivos que circulan socialmente en los medios de comunicación, la familia y –en menor medida– la escuela; con lo que la fuerza y contundencia de los conglomerados económicos y los medios de comunicación generan mayor impacto y visibilidad que otros espacios de socialización.

De Chile, dialogamos con los trabajos de Evelyn Palma Flores (2016), quien analiza el tratamiento de la historia reciente chilena en el nivel primario. Esta investigadora registra cómo docentes y miembros de los equipos directivos abordan la enseñanza del pasado traumático y elaboran propuestas particulares para el nivel antes mencionado. Esta autora advierte el consenso en la condena a las violaciones a los derechos humanos y al protagonismo de A. Pinochet en

los crímenes de Estado. También reconoce el valor positivo de la transición democrática, mientras que, al mismo tiempo, expresan resistencias a las versiones oficiales sobre el éxito del modelo neoliberal. De su investigación concluye que las discrepancias más relevantes están en las memorias sobre el gobierno de la Unidad Popular y la justificación del golpe de Estado. Aquí también retomamos los aportes de Rubio y Valle (2021) quienes abordan los trabajos de memoria en el aula para la comprensión de las políticas de terrorismo de Estado y de deshumanización en Chile. Estas autoras analizan el caso de tres estrategias didácticas de la memoria para la comprensión del terrorismo de Estado y la deshumanización en la historia reciente en Chile, y las prácticas docentes que las sustentan en un centro educativo entre 2015 y 2018. De su investigación concluyen que las estrategias implementadas para el trabajo de la memoria testimonial, las memorias sociales y emblemáticas, y la visita a sitios de memoria fortalecen en los jóvenes una visión historizada de las violaciones de los derechos humanos. Al mismo tiempo, afirman que el desarrollo de estas prácticas docentes aporta al fortalecimiento de equipos autónomos que se distancian de posiciones reproductivistas del currículum y promueven el pensamiento crítico de los estudiantes.

A este conjunto de trabajos podemos sumar algunos referidos a otros ámbitos geográficos (Carretero y Borrelli (2010) y Carretero (2007) y otros estudios, (por ejemplo, los compilados por Pagès y Gonzalez, 2009) que aluden a cómo se trabaja la historia y memoria en relación con el pasado reciente y los temas “socialmente vivos” en ámbitos europeos (Italia, Suiza, Francia) y latinoamericanos (Argentina y Chile).

En el plano nacional, desde fines de los años noventa, la enseñanza de la historia reciente argentina atrajo el interés y el análisis de diversos investigadores vinculados tanto al campo historiográfico como a la didáctica de las ciencias sociales. Entre las primeras aproximaciones se encuentra el trabajo de Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Gojman (1997). Obra en la cual las autoras proponen diferentes herramientas para abordar la historia reciente y la

lectura del *Nunca Más* en las escuelas, en un momento de aún escasa producción de materiales para el abordaje de la historia reciente. Otro temprano aporte es el trabajo de Gonzalo De Amézola (1999) quien trazó las primeras inquietudes que surgieron en el ámbito académico en torno a la incorporación a la currícula de la historia argentina reciente. Este autor, advertía tempranamente acerca del peligro latente que implica la banalización del pasado reciente si no se rompía con “la separación entre la historia sofisticada para unos pocos y una visión rudimentaria del pasado para la mayoría (...)” (De Amézola, 1999:159).

Luego de esta primera aproximación, a lo largo de la última década, el campo de estudios sobre la historia reciente se ha enriquecido por numerosos aportes. Dichos trabajos, centran su interés en diferentes problemáticas. De este modo, se pueden señalar grandes puntos de interés: reflexiones generales en torno a la escuela, la memoria y la historia reciente; al interior de la escuela: la construcción de la memoria; reflexiones centradas en los jóvenes y su representación del pasado reciente; los docentes y la enseñanza de la historia reciente, y, por último, el abordaje de la historia reciente/ presente en contextos específicos. A continuación, presentamos cada uno de estos:

a)- Reflexiones en torno a la historia reciente, la escuela y la memoria

Un primer conjunto de trabajos busca reconstruir un panorama de los sentidos, problemas y perspectivas sobre la historia argentina reciente en la escuela y en las aulas. De este modo, los trabajos de Carnovale y Larramendy 2010; Carretero y otros, 2006; Carretero y Borrelli 2010; De Amézola, 1999, 2003,2011; Dussel, 2001; Guelerman, 2001; Finocchio, 2007 y 2009; Jelin y Lorenz, 2004; Franco y Levín, 2007; Levín 2007; Raggio 2002 y 2004; Zisman, 2015, abordan de un modo amplio la irrupción del pasado reciente en la escuela. Entre dichos trabajos, es posible reconocer una serie de tensiones e inquietudes compartidas que los atraviesan.

En primer lugar, podríamos señalar el carácter controversial y reciente que implica el estudio de la historia reciente. A esta cercanía en el tiempo, algunos autores sumaban la escasa producción historiográfica sobre el tema. Al respecto, De Amézola (2009: 2), señala que para “los disconformes [con la enseñanza del pasado reciente], si lo que se quiere explicar es el presente, sería preferible recurrir a otras ciencias sociales mejor preparadas para hacer diagnósticos sobre lo actual, como la sociología, la ciencia política o la economía”. En otro trabajo, De Amézola (2011) señala la necesidad de una actualización académica en la formación de los profesores, ya que considera que la reforma educativa de los años noventa modificó los planes de estudio, dotando de mayor relevancia a la historia reciente, pero eso no resolvió otras problemáticas que se vinculan a dicha inclusión. Por ejemplo, señala que los libros de textos escolares describen el Terrorismo de Estado, pero no abordan la violencia revolucionaria. Lo mismo advierte al observar las normativas curriculares, donde encuentra que prima la memoria por sobre la historia. Esta temática la encuentra abordada en la academia, donde se está realizando una contribución que busca matizar y profundizar los problemas éticos vinculados al pasado reciente, pero no en la escuela donde afirma que “la historiografía escolar brinda una interpretación resistente a los cambios que provienen de la renovación historiográfica y sólo relativamente sensible a los impulsados por las políticas de la memoria” (De Amézola, 2011:16). En este mismo trabajo, señala la importancia de actualizar la formación de los profesores para evitar una mirada superficial. En ese sentido, De Amézola afirma que “la maldad de los dictadores está suficientemente probada y resultaría necesario reflexionar sobre algo que nos involucra a todos ¿Cómo fue posible que los militares ejercieran su poder discrecional sin que hubiera casi muestras de la resistencia - salvo de los organismos de derechos humanos- hasta la derrota de la guerra de Malvinas?” (2011:26).

Al mismo tiempo, otros trabajos señalan la condición abierta e inconclusa de este período. Así, Levín (2007:1), afirma que “el pasado cercano (...) es,

indudablemente, un pasado problemático, incómodo, que despierta temores y pasiones, y sobre el cual es muy difícil generar un discurso aséptico y monocorde”. Otro ejemplo es la investigación de Carnovale y Larramendy (2010: 242), quienes sostienen que el pasado reciente es un pasado presente, ya que “se trata de un ciclo aún no cerrado”. Del mismo modo, Franco y Levín, (2007) afirman que la historia reciente “se caracteriza por la convivencia del pasado con el presente (...) se trata de problemas y hechos ya pasados que se caracterizan por su presencia y actualidad en nuestro presente cotidiano como sociedad”.

En segundo lugar, también se advierte la naturaleza traumática del pasado reciente. En este sentido, los diferentes abordajes hacen eco de la dificultad que implica trabajar en las escuelas un pasado que socialmente se encuentra interpelado en busca de respuestas y certezas. De este modo, Carretero y Borrelli (2010: 115) afirman que “el tratamiento de los contenidos traumáticos de la historia reciente introduce en la escuela el desafío de trabajar sobre cuestiones socialmente controvertidas” que remiten a la violencia de Estado.

De lo anterior se desprende otro punto de interés para los investigadores: la carga política del pasado en cuestión. En este sentido, Franco y Levín, (2007) sostienen que la historia reciente posee “un carácter intrínsecamente político y polémico: las verdades de unos suelen ser negadas y confrontadas por las verdades de los otros”. Por su parte, Carnovale y Larramendy (2010) también señalan el carácter político que implica el análisis del pasado reciente.

En tercer lugar, también se encuentra presente la relación entre la escuela y la memoria. En este sentido, diversas investigaciones centran su interés en problematizar la historia reciente y la construcción de la memoria en la escuela y la preeminencia del recuerdo y la condena sobre la explicación (Lorenz, 2004; Raggio, 2002 y 2004; Levin, 2007). Por ejemplo, Lorenz (2004) plantea que existe una presión pública por tratar temas de la historia reciente. Ante dicha presión, frente a memorias conflictivas y ante temas tan cargados de un tono ético, a los docentes se les plantean situaciones que sólo podrían resolver si

podieran disponer de los recursos didácticos necesarios. Al respecto, Finocchio (2007) realiza un análisis de los recursos de los que se valen los docentes para abordar la cuestión de la memoria y la historia reciente. Dicho análisis, se centra en los lugares de memoria instalados en el ámbito educativo. Según ella, fue a través de tres lugares que las propuestas escolares avanzaron en la construcción de la memoria: las imágenes de Plaza de las Madres (presentes en los manuales escolares), la película “La noche de los lápices” y el libro Nunca Más. Tres lugares a los que suelen acudir profesores y alumnos para el trabajo sobre la historia reciente. De este análisis, la autora concluye que “queda la impresión de que la historia reciente que transmite la escuela a las jóvenes generaciones tiene una textura frágil, más frágil tal vez que las que transmiten otras instituciones sociales.” (Finocchio, 2007: 274). En un sentido similar, Guelerman (2001) señala que “la compulsión a enseñar el genocidio que se ha extendido por todo el sistema educativo argentino corre serio peligro de congelar significados que eluden el análisis y con él la posibilidad de apropiación de la historia”. (Guelerman 2001: 45).

Este primer conjunto de trabajos se acerca al tratamiento del pasado reciente a partir de reflexiones que intentan atribuir sentidos a la enseñanza de pasado cercano en las escuelas. Sin embargo, al tratarse de reflexiones generales, dejan de lado las preguntas acerca de lo que ocurre en las prácticas cotidianas al interior de las escuelas y cómo el pasado reciente se procesa y elabora en las aulas.

b)- Construcciones de la memoria y las conmemoraciones escolares

Un segundo grupo de investigaciones centra su interés en analizar cómo se gestionan escolarmente y dotan de contenido a las conmemoraciones en torno a las nuevas efemérides (De Amézola y D’Achary, 2009; Pappier y Morras, 2008).

De Amézola y D’Achary (2009) tomaron como objeto de estudio trece discursos leídos por maestros en distintas conmemoraciones escolares por el día

de la memoria en escuelas primarias del partido de Malvinas Argentinas en 2008. El objetivo fue analizar qué representaciones de la memoria colectiva estuvieron presentes en ellos. Del análisis de esos discursos, los autores concluyeron que predomina fuertemente la narración del Nunca Más: los desaparecidos son considerados como víctimas inocentes y se los caracteriza por su edad, género y ocupación, pero no por su militancia política. Asimismo, el papel predominante atribuido a la sociedad durante la dictadura es el de la denominada “teoría de los dos demonios”: la violencia que se propagó en Argentina durante los años 70 era resultado de dos terrorismos producidos por posturas ideológicas antagónicas, el de las Fuerzas Armadas y el de las organizaciones guerrilleras.

Por su parte, Pappier y Morras (2008) analizan las características que adopta el relato del pasado a partir de su construcción en el aula, centrando su mirada en las propuestas docentes diseñadas para abordar la conmemoración del 24 de marzo. Del análisis de las actividades plasmadas en las carpetas de clase de ocho cursos de escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, las autoras concluyen que, en la mayoría de los trabajos, el acercamiento a la última dictadura militar se realiza desde una visión “casi idílica, no histórica, ya que no hacen mención a las condiciones sociales, políticas y económicas que la precedieron ni las que se pueden identificar antes de su finalización (...) no hay una contextualización histórica.” (Pappier y Morras, 2008:182). Al mismo tiempo, identifican en los trabajos un rechazo moral a las violaciones de los Derechos Humanos, sin una reflexión acerca de por qué ocurrió.

Estas investigaciones brindan una puerta de entrada al tratamiento del pasado reciente en las escuelas; sin embargo, dichas aproximaciones giran en torno a la efeméride del 24 de marzo, lo cual dificultaría comprender el período en su conjunto, las causas del golpe de Estado de 1976 y el proceso de enseñanza y aprendizaje del mismo y del período comprendido entre 1955 y 1976.

c)- Representaciones del pasado reciente y los jóvenes

Un tercer conjunto de trabajos centró su interés en reconstruir las narrativas que los jóvenes adhieren o construyen en torno a la historia reciente y particularmente la última dictadura (Birgin y Trimboli, 2007; Dussel y Pereyra, 2006; Jabazz y Lozano, 2001; Levín y otros, 2008).

Birgin y Trimboli (2007) indagaron los modos en que jóvenes que transitan el último año de formación docente interpretan el pasado reciente. Basan su análisis en las cinco producciones distinguidas del proyecto “A 30 años del golpe” del Ministerio de Educación de la Nación. A partir del estudio de estos trabajos, las autoras señalan que los jóvenes subrayan la colaboración entre la sociedad y las autoridades del gobierno de facto. Según las autoras, en estos abordajes “un silencio (...) es resquebrajado” (Birgin y Trimboli, 2007: 28). En este punto, señalan una diferencia con la investigación llevada a cabo por Pereyra (2007). Esta autora señala que los estudiantes de educación media de la provincia de Buenos Aires si bien condenan el terrorismo de Estado colocan a la población al margen, como “una sociedad civil homogénea que desconocía el ejercicio de la represión”. Birgin y Trimboli atribuyen dicha diferencia entre ambas investigaciones a la diferencia entre niveles educativos. Mientras Pereyra centra su interés en estudiantes de escuela media, ellas lo hacen sobre trabajos monográficos redactados por estudiantes de nivel superior marcados por la formación docente. En la misma investigación, Birgin y Trimboli señalan que los estudiantes remarcan islas, zonas que permanecieron al margen del influjo de las políticas dictatoriales. Según las autoras, esto señala las transmisiones interrumpidas, cristalizadas o congeladas. Por último, advierten el fuerte peso que estos trabajos otorgan a los testimonios, al tiempo que remarcan en ellos la débil presencia de bibliografía especializada.

Dussel y Pereyra (2006) y Pereyra (2007) analizan también las representaciones de los estudiantes en torno al pasado reciente. A diferencia de Birgin y Trimboli, ellas centran su interés en estudiantes de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Dichas autoras se valieron de cuestionarios para luego

analizar las narrativas producidas por los mismos. A partir de este estudio, las autoras señalan que los estudiantes retoman la dimensión política pero sólo como criterio de periodización sin explicar los conflictos políticos previos al golpe ni el contexto latinoamericano. En estas mismas narraciones encuentran una fuerte condena a la represión, la desaparición de personas, la tortura, las violaciones a los derechos humanos. En términos generales, las autoras remarcan que, a partir de los relatos de los jóvenes, se puede advertir que “se fue configurando una suerte de “memoria oficial”, induce a una aceptación acrítica y formalista de la democracia y a una naturalización de la pasividad y de la actitud delegativa de la ciudadanía.” (Dussel y Pereyra, 2006: 271).

Por su parte, Jabbar y Lozano (2001), a partir de entrevistas realizadas a jóvenes de entre 14 y 25 años, arriban a conclusiones similares. Estas autoras señalan que los entrevistados no pueden inscribir lo que saben en un contexto explicativo macrosociológico; a la vez, los jóvenes presentan una amplia variedad de matices que pueden remitirse tanto a la incorporación de la “teoría de los dos demonios” como a la mirada descreída sobre la “democracia”.

Levín y otros (2008) también estudiaron las representaciones que los alumnos construyen sobre el pasado reciente. Dicho trabajo fue elaborado a partir del análisis de un conjunto de monografías de estudiantes de nivel polimodal en el marco del concurso “La dictadura militar. 25 años después del golpe”, impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Cultura y Educación. Entre las conclusiones a las que arriban, se destaca que los estudiantes, en su mayoría, presentan una visión simplista de los hechos, relatos anacrónicos y descontextualizados. Al mismo tiempo, advierten que los jóvenes adoptan visiones prejuiciosas, al tiempo que mantienen una postura acrítica frente a los acontecimientos del pasado reciente.

Las indagaciones señaladas en este punto nos permiten comprender mejor el proceso de aprendizaje y apropiación de contenidos por parte de los adolescentes. Centradas en las interpretaciones que hacen estos del pasado reciente, en su mayoría concluyen que los jóvenes poseen conocimientos muy

fragmentarios acerca del período, generalmente acrílicos muchos sólo reproducen la “memoria oficial”.

d)- Saberes y prácticas docentes en la enseñanza de la historia reciente

Un cuarto grupo de trabajos centran su interés en reconstruir los saberes y prácticas en torno a la historia argentina reciente en secundaria desde la perspectiva de los profesores (Alonso y Rubinzal, 2004; González, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2010; Jara, 2011).

Alonso y Rubinzal (2004), analizan aspectos de la práctica docente vinculadas con el tratamiento de la historia reciente, principalmente las marcas del pasado en el espacio educacional, las formas de utilización de los textos escolares y otros recursos en el aula. Basan este trabajo en el análisis de entrevistas realizadas a profesores de historia egresados de la Universidad Nacional del Litoral. En su investigación, estas autoras advierten la fuerte carga ética, valorativa y pasional que despierta entre los docentes el abordaje de la historia reciente. Remarcan un consenso básico en torno al valor de los principios democráticos como pilares de una nueva sociedad. Dicho consenso se evidencia en tres fundamentos: la memoria, las prácticas políticas y sindicales, y la crítica del conocimiento. También advierten una tensión generacional presente entre los docentes que vivieron su adolescencia- juventud durante los años de la dictadura, donde identifican diferentes marcas del pasado traumático, sobre todo entre quienes sufrieron personalmente la represión durante la dictadura. Por último, las autoras señalan que la recepción de textos escolares no es uniforme. Sin embargo, pueden advertir que la gran mayoría de los docentes entrevistados no utilizan con demasiada intensidad los textos escolares. Por el contrario, privilegian otro tipo de recursos, como películas, testimonios o artículos de prensa.

Por su parte, González (2005, 2007, 2008a, 2008b, 2010) también basa su indagación en el análisis de entrevistas realizadas a docentes que, en este caso, ejercen en escuelas del área metropolitana de Buenos Aires. A partir de ellas,

analiza la lectura y traducción que los profesores realizan del “deber” de enseñar historia reciente y de transmitir/construir memoria en la escuela. En este sentido, centra su atención en la relación que los docentes establecen con ese pasado cercano y abierto, y trae a la superficie sus malestares, preocupaciones, selecciones, omisiones y tácticas que despliegan frente a la historia reciente (González, 2008a). De su investigación, se desprende que la escuela mayoritariamente, es entendida como un lugar para la enseñanza de la historia reciente y la transmisión / construcción de la memoria sobre ese período. En este sentido, ningún profesor expresa abiertamente un rechazo por enseñar la historia reciente: las controversias que pudieran existir se encuentran encubiertas por la selección de contenidos (se evita el tema) o el recorte temporal (no se alcanza a estudiar el período). Estos leen, interpretan y traducen el trabajo en torno a la historia reciente según su biografía, sus experiencias vitales, su memoria del pasado reciente, sus compromisos políticos y sociales, su concepción de la historia, aquello que creen deben enseñar y sus alumnos aprender. Las prácticas docentes pueden ser entendidas como tácticas situadas de acuerdo a las tensiones y posibilidades del currículum y del contexto. A su vez, esta autora afirma que las tradiciones escolares y las culturas institucionales moldean la transmisión de la historia argentina reciente, dado que los docentes se mueven en diferentes “atmósferas de transmisión” (Gonzalez, 2008a) de aliento, rutina, tolerancia o resistencia al tratamiento del pasado reciente.

Por último, la investigación desarrollada por Jara (2011) centra su mirada en el tratamiento de la historia reciente que realizan estudiantes del último año del profesorado de historia de la universidad Nacional del Comahue y profesores ya recibidos que transcurren su primer año como docentes. En este caso, Jara basa su investigación en el análisis de entrevistas, observaciones de clases y las propuestas didácticas diseñadas tanto por los estudiantes como por los profesores en ejercicio. De tal investigación concluye que los estudiantes del profesorado consideran que los acontecimientos del pasado reciente/presente

son históricos, reconocen que es importante su enseñanza, así como también su incorporación curricular en la escuela secundaria y en la formación inicial del profesorado.

En cuanto a las planificaciones de los estudiantes, señala que los contenidos y categorías empleados son indistintamente utilizados, según los periodos históricos de referencia. No se toman los recaudos teóricos y epistemológicos de las perspectivas historiográficas enunciados en sus fundamentos. Por último, señala que el presente, lo cotidiano, lo actual, aparece de manera permanente e indistintamente en los escritos y en el discurso de los profesores, pero no son trabajados en clase.

Las investigaciones reseñadas en este apartado, al cruzarlas con las miradas de los jóvenes respecto del pasado cercano, nos brindan un panorama más amplio de lo que ocurre en las escuelas al abordar la historia reciente argentina.

e)- Estudios de caso acerca de la enseñanza de la historia reciente argentina

Otros trabajos analizan el tratamiento de la historia argentina reciente en algunos contextos específicos, sean institucionales (Higuera Rubio, 2008 y 2010, Billán 2018 y 2021, Pappier 2017 y 2021, González 2021) o regionales (Funes, 2006; Geoghegan, 2008).

En relación al tratamiento de la historia reciente en contextos específicos, Higuera Rubio (2008 y 2010) afirma que el pasado reciente es incorporado según las características propias de cada institución educativa. En este sentido, centra su interés en la transmisión de la historia reciente al interior de dos escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. A partir de una perspectiva etnográfica, observa actividades en las aulas, actos escolares y patios. Al mismo tiempo, realiza entrevistas a docentes y alumnos. Del análisis y la triangulación de estos datos, concluye que cada institución genera diferencias relevantes en la transmisión del pasado reciente. En ambas instituciones detecta que las memorias colectivas que circulan en estas escuelas, han sido incorporadas por jóvenes. Al mismo tiempo, manifiesta que, más allá de un mayor tratamiento de

contenidos de historia reciente en una de las escuelas, los conocimientos de los jóvenes de ambas instituciones se encuentran ligados al sentido común.

En relación también a contextos específicos, de los trabajos de Billán (2018 y 2022) y Pappier (2016 y 2021) se desprende la relevancia de analizar las prácticas educativas en contexto, considerando no sólo el contexto social y memorial a nivel nacional, sino también el propio contexto de emplazamiento de las instituciones educativas, sus trayectorias, comunidad educativa y cuerpo docente. En efecto, ambas investigaciones coinciden en señalar que las prácticas escolares son prácticas sociales situadas en un espacio y tiempo concreto.

Funes (2006) sostiene que en la vida cotidiana de las aulas los alumnos y profesores, al igual que el resto de las personas, ponen en acción un conjunto de concepciones sobre la realidad social y sobre la realidad escolar en particular. (Funes, 2006: 2). A partir de esta afirmación, pretende comprender-explicar el conocimiento de los profesores en historia, al mismo tiempo que procura conocer la relación entre los contenidos de historia reciente y la forma de enseñanza en escuelas medias de la ciudad de Neuquén. A partir de su investigación, advierte que la enseñanza de la historia reciente se reduce a explicaciones simplistas que, en algunas ocasiones, recontextualiza los temas de historia reciente sobre otros contenidos. Sólo se parte de lo reciente -como contenido motivador- pero en realidad el acento está puesto en procesos más antiguos. En otras instancias es un contenido efeméride. (Funes, 2006: 13). Al mismo tiempo, la autora señala que la presencia del presente y de la actualidad suele ofrecer dificultades para construir argumentaciones en términos históricos, mientras que otras veces la fortaleza de la opinión debilita la episteme ya que se parte y se llega a la opinión (Funes, 2006:15). Por su parte, Geoghegan (2008) centra su estudio en un conjunto de escuelas en Morón. En dichas instituciones, buscó detectar las actitudes docentes frente a la enseñanza de la historia reciente a partir del análisis de entrevistas. Para dicho estudio, tomó dos casos representativos: docentes de escuelas públicas y docentes de

escuelas privadas parroquiales de tinte tradicionalista. Entre sus conclusiones, afirma que, ante la falta del tratamiento de contenidos de Historia Reciente durante la formación docente (sumado a la escasa oferta de actualización docente por parte del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires), los profesores moldean y transmiten los contenidos a partir de su experiencia profesional, sus saberes, sus vivencias, su memoria, el contexto social y la institución escolar con sus tradiciones. Al mismo tiempo, sostiene que las prácticas docentes se encuentran atravesadas por la demanda social sobre los temas de la dictadura militar en el partido de Morón. La problemática del tiempo institucional es otra dificultad frecuente que Geoghegan advierte en las voces de los profesores, al tiempo que estos argumentan dificultades para incluir temas de Historia Reciente en el calendario oficial.

Estas investigaciones centradas en contextos particulares, aportan valiosas herramientas para pensar el cotidiano escolar y el tratamiento del pasado reciente ya que reflexionan acerca de la transmisión de la Historia Reciente a partir de considerar su estrecho vínculo con la última dictadura militar. Sin embargo, no reponen las disputas, los silencios y las interpretaciones divergentes en torno al período previo y la utilización de la violencia como herramienta política.

1.2.4. Vacancias

A partir del recorrido presentado en el estado del arte, cabe precisar que, en los últimos veinte años, el campo académico ha desarrollado un importante caudal de investigaciones y reflexiones en torno a la historia reciente argentina y su transmisión escolar. En su enorme mayoría, dichos trabajos han focalizado sus análisis en el tratamiento de la última dictadura militar a partir de considerar la mirada puntual de diferentes actores dentro del sistema educativo. Sin embargo, cabe destacar también la vacancia existente en torno a investigaciones que centren su interés en la transmisión y elaboración del período 1955- 1976 y la construcción de narrativas en torno al periodo previo a 1976. Los trabajos que

retoman elementos del período previo, como la investigación de Nadia Zysman (2015) por dar un ejemplo, lo hacen con el fin de analizar las representaciones de la última dictadura militar y no por la relevancia del período 1955-1976 en sí mismo. En el caso del trabajo de Gonzalo de Amézola (2011) encontramos que compartimos sus inquietudes frente a los saberes y prácticas en torno a la historia reciente y la necesidad de pensar cómo fue posible el accionar de los militares durante la última dictadura militar argentina. En este sentido, la presente investigación, pasada una década, busca ahondar en esta línea de investigación y profundizar en la comprensión de las narrativas que construye la cultura escolar en torno a la violencia política del pasado reciente vinculado fundamentalmente a los años 1955-1976. Al mismo tiempo, consideramos necesario destacar que ninguno de los trabajos referenciados se abocaron al análisis de las narrativas que se construyeron en torno a la democracia tanto de aquellos años como a su construcción actual (la cual remite al pasado para valorizarse en el presente). En efecto, la violencia política y la democracia previa a la instalación de la última dictadura militar se encuentran escindidas del foco de análisis de la mayoría de las investigaciones mencionadas y es aquí a donde pretendemos contribuir con la presente investigación.

2. La violencia política y la democracia en los debates los académicos, las memorias sociales y la normativa educativa

Desde algunas perspectivas teóricas, se considera que los saberes escolares se generan a partir de transformar un objeto de saber en un objeto de enseñanza. Dicha operación es denominada transposición didáctica (Chevallard, 1997, p. 45). En contraposición, tal como ya presentamos en el marco teórico metodológico, en esta investigación coincidimos con aquellos autores que afirman que los contenidos de enseñanza son producto de un complejo proceso donde la selección de conocimientos a enseñar no se agota en las consideraciones de orden epistemológico (Viñao, 2002; Chervel, 1991; Goodson, 1991). Por lo mismo, en este capítulo retomamos los debates del campo académico con el fin de advertir los derroteros del mismo en torno al análisis de la violencia política y los años 1955 a 1976, pero también remitimos a los debates de la memoria y aquellas cuestiones que aún se encuentran abiertas en el espacio público y generan diversos posicionamientos frente a los acontecimientos del pasado reciente. Es en función de considerar ambas aristas que luego presentamos el análisis de la normativa educativa y las transformaciones que operan en las traducciones que genera la normativa educativa frente a un período que, tal como exponemos a continuación, continúa aún abierto tanto en el campo académico como en los debates sociales más amplios.

Los **interrogantes** que entran en este capítulo son ¿Cómo lee el campo académico sus producciones en torno a contenidos de la historia reciente argentina, fundamentalmente de los años 1955-1976? ¿Cuáles han sido las narrativas y debates que fue construyendo el campo académico en torno a este período? ¿Cuáles han sido las memorias sociales que se fueron construyendo a lo largo del tiempo que remiten a la violencia y la democracia del período 1955-1976? ¿Qué lectura y traducción realizan las normativas educativas de las diferentes demandas sociales en relación a dichos años?

La **hipótesis** que atraviesa este capítulo es que para el período 1955-1976, las diversas posiciones sociales forman parte aún de un debate abierto socialmente el cual puede rastrearse en los debates públicos y la prensa nacional. A diferencia del amplio consenso que existe a la condena del Terrorismo de estado entre 1976-1983, el período previo es aún una zona gris en la cual los posicionamientos políticos e ideológicos se presentan de modo más atomizados y en disenso, tanto en el campo académico como en las memorias sociales. Dicha atomización permea a la cultura escolar y las propuestas que se generan para enseñar este período. En efecto, tal como presentamos a continuación, la escuela, además de vincularse a los debates académicos y los debates de la memoria colectiva, también posee sus demandas particulares vinculadas a la generación de ciudadanos democráticos que consoliden esta forma de gobierno. En relación con lo dicho, en este capítulo analizamos las narrativas que construyen los debates académicos y las memorias sociales, en torno a la democracia y la violencia ejercida durante los años 1955-1976. Al mismo tiempo, también analizamos las narrativas que porta la normativa educativa referida a ese mismo período.

Para el período que nos ocupa -tal como presentaremos más adelante- advertimos que la academia comenzó tempranamente a esbozar reflexiones que buscaban dotar de sentido a la conflictividad social que se sucedía por aquel entonces. Sin embargo, dichas aproximaciones se realizaron desde otras ciencias sociales antes que desde el propio campo historiográfico. En este sentido, se las deben considerar enmarcadas por las particularidades propias que implica abordar la historia reciente, así como los debates y los posicionamientos diversos que genera al interior del campo académico.

En función de lo anterior, en primer lugar, retomamos los aportes del campo historiográfico y los recientes avances que ahondan en la importancia de correr el eje del período 1976- 1983 (entre otros Pittaluga, 2010), con la intención de lograr nuevas aristas de análisis que permitan su comprensión y cómo se llega a dichos años. Por lo mismo, aquí remitimos a los autores del campo académico

desde dos dimensiones de análisis. Por un lado, presentamos trabajos que han buscado contribuir a la discusión historiográfica del campo de la historia reciente y esbozan reflexiones acerca de cómo pensar los debates y acercamientos realizados por el campo. Por otro lado, presentamos una serie de investigaciones y trabajos abocados directamente al análisis de la violencia política y la democracia, o a problemáticas vinculadas a ellas, y que han contribuido en la generación de narrativas respecto del período 1955-1976.

En segundo lugar, remitimos a los debates de la memoria social vinculados a la historia reciente desde los años setenta en adelante. En este sentido, no consideramos que dichas memorias deban ser leídas de modo lineal, como si cada una fuera superación de la anterior. Por el contrario, consideramos que estas memorias a medida que se desarrollan conviven con las anteriores y, en función del contexto social y político, logran mayor trascendencia social en determinados momentos.

En tercer lugar, analizamos las lecturas y traducciones que se plasman en la normativa educativa de carácter nacional y de la provincia de Buenos Aires desde la sanción de la Ley de Educación Nacional del año 2006 y las diversas definiciones curriculares que se derivaron de la transformación educativa iniciada a partir de la Ley Federal de Educación de 1993 (y potenciada por la ley de Educación Nacional del año). En este capítulo también remitimos a definiciones curriculares anteriores, pero sólo a efectos de analizar los cambios y las continuidades en dichas normativas.

2.1. Debates académicos

En la actualidad, la violencia política del período 1955-1976 se encuentra en debate en el ámbito académico presentando posiciones diversas y en ocasiones divergentes respecto de sus alcances, actores y modos de abordarla. En relación a esto, algunos autores analizan las obras vinculadas a la historia reciente y plantean modos de agrupar dichas producciones en función de algunos ejes temáticos. El primero de ellos es Luis Alberto Romero (2007) quien sostiene

que existe un cierto consenso acerca de la condensación de la violencia política a partir del fin del gobierno peronista en 1955. Según este autor, a partir de ese momento se combinó una violencia de corte insurreccional con una creciente represión estatal y paraestatal que marcó la historia nacional y fue antesala del accionar represivo inédito aplicado entre 1976 y 1983. Romero recorre las producciones que abordan estos años y las organiza a partir de su división en dos grandes períodos (1955- 1976 y 1976-1983) y ejes al interior de cada uno de ellos. Al interior del período 1955-1976, el primero de esos ejes es “Los procesos constitutivos de la violencia política” en donde identifica trabajos que se vinculan a cuestiones económicas y políticas que refieren a la presencia de capitales extranjeros en el país, el sindicalismo, la proscripción del peronismo, la democracia, los militares, las tradiciones ideológicas y culturales. Organiza dichos trabajos en sub-ejes que denomina como “El estado y las corporaciones”; “El sindicalismo peronista, entre el escenario corporativo y el representativo”; “El escenario representativo: democracia sin legitimidad”; “militares, dictaduras y represión”; “tradiciones ideológicas y culturales”. El segundo de esos ejes es “La violencia política 1968-1976” en donde señala que, a partir del 68 comenzó a desarrollarse un movimiento de contestación social que desborda las instituciones que tradicionalmente habían funcionado como mediadoras. Aquí, los sub- ejes que propone son “el Cordobazo”; “activismo sindical y clasismo”; “movilización social y política”; “las organizaciones políticas y sus propuestas”; “los partidos armados”; “interpretaciones de la violencia política”; “la coyuntura política 1971-1976”.

Unos años después, Omar Acha (2010) señala que existe una proliferación de trabajos en torno a la violencia política que la definen como el horizonte de experiencia característico de esa época y los coloca como fundantes de una "violentología" para las décadas del sesenta y setenta. En esta línea, propone advertir que, en su mayoría, estos trabajos se encuentran atravesados por tiempos generacionales y las inclinaciones ideológicas de sus autores. En este sentido, propone cuatro tipos ideales en los que identifica estas inclinaciones

ideológicas: en el primero, como respuesta desde abajo (o en nombre de los de abajo) a la opresión y la violencia sobre el pueblo o la clase trabajadora. En otras palabras, como respuesta a una violencia previa; en el segundo, como una dimensión de la experiencia de la clase trabajadora; en el tercero, se destaca a la confrontación y la guerra civil como aspectos de la lucha de clases; en el cuarto, se explica la violencia como resultado de la emergencia de una mentalidad condicionada por diversos procesos: la proscripción del peronismo, la radicalización de las doctrinas del cambio social y la represión militar del Onganiato, desencadenantes de un ciclo de violencia “desmesurada” que la dictadura de 1976-1983 extremó.

Al respecto de estas producciones, Gabriela Águila (2012) señala que es posible visualizar ciertos modos de abordaje de ese pasado que han caracterizado al campo académico durante la primera década de los años dos mil. Uno de ellos es la primacía de una Historia social que sitúa en primer plano a los sujetos, sus relaciones, prácticas y experiencias. En este sentido, afirma que la Historia reciente argentina es en gran parte la historia de individuos, grupos y organizaciones que habían sido insuficientemente analizados. También señala que otro de sus énfasis está colocado en el estudio de subperíodos, donde destaca aquellos abocados a los ‘60 y primeros ‘70 y la dictadura militar de 1976/83 por sus aportes renovadores. Para esta autora, no se debe escindir la tarea académica de muchos historiadores de su conexión con los recorridos de las memorias sociales. En este sentido, Águila (2012) señala que la Historia académica ha sido reclamada en el proceso de revisión del pasado cercano y muchos de los historiadores han sumado a su quehacer profesional la intervención pública y política en diversos espacios. Entre estos, destacan los medios de comunicación, el debate político, los recorridos de la justicia, los distintos niveles del sistema educativo, la gestión de archivos y la conexión con diversos movimientos sociales.

Por su parte, Marina Franco y Daniel Lvovich (2017) también analizan las obras vinculadas a la historia reciente, con el objetivo de definir las

características actuales del campo. Entre estas obras, los autores identifican que el campo de la Historia Reciente ha tenido una muy marcada expansión que se da en el contexto de transformaciones sociales y políticas desarrolladas a partir de la crisis de 2001, la expansión memorialista y testimonial desplegada desde fines de la década de 1990 y la transformación de las políticas de la memoria del Estado desde 2003. Dentro de este campo, señalan que los intereses fueron variando desde las primeras investigaciones en los años setenta (más vinculados a los procesos socioeconómicos) y la actualidad. En relación a los trabajos que abordan la violencia del período señalan que, en principio, el énfasis en la dictadura, la represión estatal y la radicalización política previa supusieron la sobrerrepresentación de ciertos temas como son el estudio de la historia de las organizaciones armadas y el estudio de la acción represiva clandestina, vinculada a los grandes centros de detención, la desaparición y sus denunciados, los familiares y la lucha por los derechos humanos. Al mismo tiempo, señalan que, a la par del desarrollo de trabajos que ahondan en el estudio de los fenómenos de radicalización política y Nueva Izquierda, también tomó impulso el estudio de las derechas, nacionalistas y católicas y sus transformaciones a la luz de las interpelaciones del peronismo y los cambios de la Iglesia Católica.

Al mismo tiempo, Franco y Lvovich (2017) advierten que en los últimos años ha adquirido vigencia la pregunta por el problema de cómo pensar la dinámica entre el “consenso” a favor del orden dictatorial y represivo y las disidencias y resistencias. En paralelo también indican que se vienen desarrollando trabajos que piensan el aparato estatal en su faceta productiva y como una articulación compleja de lógicas, agencias estatales y sujetos. Finalmente, en relación a la violencia también afirman que otro conjunto de trabajos piensa el terrorismo de estado en procesos de más largo plazo, lo que ha dado lugar a una comprensión más compleja del fenómeno dictatorial que permite salir del relato tradicional construido en la posdictadura.

Franco y Lvovich (2017) también sostienen la marcada expansión del campo de estudios de la Historia reciente argentina durante las últimas décadas. Así, señalan que a partir del cambio de siglo el campo se expandió, a su vez que se llevó a cabo un proceso de institucionalización que le otorga mayor visibilidad. Para sostener esto, realizan una presentación cuantitativa exhaustiva estos autores destacan la ampliación de congresos vinculados y jornadas vinculadas al estudio de la historia reciente (iniciando en el año 2002 con el primer coloquio Historia y Memoria, organizado por la Universidad Nacional de la Plata y la Comisión Provincial por la Memoria; la expansión de mesas referidas a la temática en las Jornadas Interescuelas/Departamentos de historia; el desarrollo de las Jornadas de Trabajo de Historia Reciente, desde el año 2003 a la actualidad, por mencionar sólo algunos eventos específicos). También en este trabajo detallan el crecimiento de tesis de posgrado defendidas a lo largo del país que refieren a problemáticas vinculadas a la historia reciente, así como también el incremento de investigadores del CONICET que se dedican a temáticas propias del mencionado campo de estudios⁴.

Del balance que realizan Franco y Lvovich (2017) se destaca que, en un principio, la preocupación esencial fue por los procesos socioeconómicos que parecían explicar la emergencia de los autoritarismos, luego, el interés se concentró en las violaciones a los derechos humanos durante la última dictadura militar. Así, estos autores destacan que los trabajos sociológicos y politológicos fueron los primeros en acercarse al análisis de pasado cercano y devinieron en clásicos. Mientras que fue recién hacia finales de los años noventa que la historiografía incorporó el pasado inmediato como horizonte de problemas

⁴ En relación a esto, también podemos destacar el desarrollo de redes de investigación entre las que destacamos a La Red de Estudios sobre Represión y Violencia Política (RER). Tal como se presentan en su página web, dicha red reúne a un grupo de más de sesenta investigadores - muchos de ellos del CONICET- provenientes de distintas disciplinas del campo de las humanidades y las ciencias sociales que trabajan en el estudio de diversos aspectos de las formas que cobraron la represión y la violencia política en la Argentina en la etapa previa al último golpe militar y durante los años que se prolongó la dictadura. La iniciativa de dicha red comenzó en el año 2014 y continúa hasta la actualidad. La información respecto de dicha red se encuentra disponible en <https://redestudiosrepresion.wordpress.com/>

abordables. Fundamentalmente asocian la emergencia de esta preocupación por el pasado a cambios en los discursos sociales y representaciones del pasado dictatorial y al impulso del campo de los trabajos de la memoria.

Estos autores señalan que el campo de la historia del pasado reciente quedó asociado a los estudios sobre la última dictadura militar y luego, paulatinamente, a los años setenta. En ese sentido, afirman que las producciones se movieron entre los polos: los trabajos vinculados a la dictadura y la violencia estatal, por un lado, y la radicalización política e insurreccional, por otro lado. Por lo mismo, señalan que el problema organizador confluye en torno a la violencia política. Sin embargo, también destacan que paulatinamente se han incluido períodos más tempranos como los años cincuenta y setenta; abordajes de género y de distintas geografías; estudios del aparato estatal destacando el estudio de las burocracias, los conflictos y las relaciones de poder; la historia de los trabajadores; así como el interés en los jóvenes, la familia y las diversas formas culturales de la época. Destacan que en menor medida se han desarrollado investigaciones interesadas en comprender al terrorismo de Estado en procesos de más largo plazo, así como actores civiles partícipes del proyecto autoritario. Al mismo tiempo, también señalan el poco avance en el desarrollo de trabajos vinculados a las actitudes sociales, las agencias estatales, los gobiernos de Arturo Frondizi y Arturo Illia, así como mayores desarrollos en relación al “Onganiato”.

En otro trabajo más reciente, Marina Franco y Ernesto Bohoslavsky (2020) revisan algunos supuestos historiográficos en torno al estudio de las formas de represión estatal en Argentina en el siglo XX. En este artículo, los autores proponen pensar las matrices historiográficas que subyacen en el estudio de la violencia estatal. Así, ponderan tres cuestiones: las escalas, las periodizaciones y la “cuestión peronista”. En torno al problema de las escalas, retoman diferentes trabajos que ahondan en formas de represión y prácticas de sujeción desplegadas en regiones periféricas. Aquí, a partir de estos, resaltan la importancia de correr el foco de análisis de la violencia estatal que la

historiografía reconoce como “nacional”, para atender a las particularidades regionales que escapan a dicha escala. Así, retoman investigaciones de casos provinciales que remiten a entramados represivos vinculados a intereses empresariales locales unidos a gobiernos locales, por un lado, y a prácticas represivas orientadas por criterios étnicos, por otro lado.

En relación al problema de las periodizaciones, estos autores señalan que las investigaciones que refieren a la violencia represiva tienden a colocar el acento en la alternancia de regímenes políticos (dictadura, democracia, nuevamente dictadura), considerando fundamentalmente el predominio de un actor: las Fuerzas Armadas. Así, señalan que esta matriz interpretativa ya estaba presente en los trabajos de los años ochenta y se terminó de conformar a partir del discurso refundacional con que se instaló la democracia en 1983. En este punto, remiten a autores que proponen abordajes que señalan continuidades entre 1955 y 1983 en la aplicación de medidas represivas, en las cuales las democracias no fueron garantía de menor coerción política.

En torno a los lugares del peronismo y del antiperonismo, señalan que, a excepción de muy pocos trabajos, la academia tiende a situar una frontera difusa en 1955. Así, la bisagra sería la violencia desplegada contra el peronismo, desdibujando la persecución política realizada por el propio gobierno peronista. A su vez, colocar el acento en peronismo vs antiperonismo, no permite advertir los vínculos con el contexto de Guerra fría o los procesos que exceden a esa dualidad como por ejemplo “el Cordobazo” o la “Nueva izquierda”.

En consonancia con los autores antes mencionados, Esteban Pontoriero (2019) presenta un estado del arte de dos aspectos vinculados que han sido objeto de una gran atención en los estudios sobre represión en la historia reciente Argentina: las políticas de defensa y la doctrina contrainsurgente del Ejército argentino entre 1955 y 1976. En este sentido, este autor recorre la bibliografía también referenciada por los anteriores trabajos mencionados, pero considerando particularmente cómo fue el abordaje contrainsurgente del

Ejército y las políticas de defensa desarrolladas por los diferentes gobiernos del período 1955-1976. De su análisis bibliográfico, concluye necesario profundizar en el estudio de las vinculaciones entre los actores políticos civiles y castrenses al momento de delinear una política de defensa con un enfoque contrainsurgente.

En función de lo anterior podemos esbozar algunas reflexiones. Por una parte, podemos señalar que, más allá de sus matices, estos autores dan cuenta de la multiplicación de trabajos que focalizan en el análisis del pasado reciente y la violencia que atravesó esos años. Por otra parte, estos autores advierten las complejidades y vacancias respecto del análisis de la violencia política. Problemáticas que no escapan al conjunto de la sociedad, la cual aún se encuentra elaborando dicho pasado.

Sin pretender aquí realizar un estado del arte sobre los debates académicos, porque ya están presentes en las propuestas de los autores antes mencionados, sí nos interesa presentar y analizar las narrativas que construyen aquellos que se volvieron clásicos dentro del campo y los debates académicos más actuales que contribuyen a repensar el período 1955-1976 y la violencia política de aquellos años. A su vez, también retomamos algunas investigaciones poco difundidas en el campo con el objetivo de pensarlas en relación a las narrativas dominantes que se impusieron en la academia. Para ellos, nos remontaremos a producciones realizadas desde los años setenta, es decir, desde las primeras aproximaciones al período 1955-1976, hasta la actualidad a partir de en tres períodos: décadas del setenta y ochenta, años noventa y primeras dos décadas de los años dos mil. Dicha organización se debe a las transformaciones propias del campo académico (las cuales se originaron en estos períodos), pero también a las transformaciones sustanciales que la historiografía fue realizando en cada uno de los momentos históricos, hasta llegar a la abundante bibliografía actual referida al período 1955-1976 y la violencia política que atravesó dichos años.

2.1.1. Aproximaciones de la academia al período 1955-1976

- Décadas del setenta y ochenta

Las décadas del setenta y ochenta albergaron los primeros trabajos centrados en analizar las problemáticas que atravesaron al país desde el golpe de Estado de 1955 en adelante. Aquí retomamos dichas obras con el fin de identificar sus dimensiones de análisis, objetos, sujetos, periodizaciones y posicionamientos frente al período 1955-1976.

Entre los primeros trabajos que centraron su interés en problemáticas del período 1955-1976 podemos mencionar los trabajos de Mónica Peralta Ramos, “Etapas de acumulación del capital y alianzas de clase en la Argentina, 1930-1970”, publicado en 1972 y de Juan Carlos Portantiero, “Clases dominantes y crisis política en la Argentina actual”, publicado en 1973. Ambos autores, desde trayectorias académicas diferentes, parten de considerar la teoría marxista y fundamentalmente los aportes teóricos de Gramsci para pensar, en el primer caso, hasta qué punto la relación de fuerzas sociales está vigorosamente ligada a la estructura. Mientras que, en el segundo caso, el análisis se centra en la coyuntura y el estudio de las reacciones de fuerza política en la sociedad argentina. Por diferentes vías, ambos autores arriban a conclusiones similares. En este sentido, mientras Peralta Ramos (1972) sostiene que es característica del escenario político argentino la incapacidad de las distintas clases y fracciones de clases dominantes para conciliar sus diferentes intereses, así como también el recurso sistemático de la coerción para solucionar este conflicto, Portantiero (1973) considera que en la época opera un “empate hegemónico” entre representantes políticos de las clases sociales y las Fuerzas Armadas, mediante el cual “cada uno de los grupos tiene suficiente energía como para vetar los proyectos elaborados por los otros, pero ninguno logra reunir las fuerzas necesarias para dirigir el país como le agradaría” (Portantiero, 1973:84). Para este autor, el punto de partida para el análisis de una sociedad y de una coyuntura es la lucha de clases. Ambos autores identifican en el gobierno iniciado en 1966 más que sólo un recambio de gobierno. En este sentido, ambos

señalan la ruptura del empate y la hegemonía del gran capital imperialista. Al respecto, Portantiero considera que el golpe de estado de 1966 se trata del intento más decidido realizado hasta hoy por la fracción dominante en el nivel económico-social, para superar a su favor una situación de crisis orgánica y transformar ese predominio en hegemonía⁵.

Desde el campo de la historiografía, pero desde un contexto intelectual externo a la Argentina, el especialista en historia argentina y latinoamericana, Daniel James (1976) tempranamente analizó el período posterior a 1955. Así, en el artículo “The Peronist Left, 1955—1975”, se centró en un análisis de la ideología política de las diferentes corrientes que conformaron la 'Izquierda peronista' desde 1955. En este sentido, ya en 1976, James señaló que dicha izquierda se convirtió en uno de los principales actores en el menudo violento drama de la política argentina a partir de la radicalización y peronización de amplios sectores de la juventud luego de 1969. En este trabajo, James destaca que luego de la proscripción del peronismo en 1955, el peronismo nunca estuvo institucionalizado, lo que generaba dos cuestiones. Por un lado, no existía un partido nacionalizado dentro del cual la izquierda y la derecha peronista podrían luchar por la dominación en una manera política formalizada sobre temas políticos específicos y concretos y programas. Por lo mismo, el movimiento, de hecho, no era esencialmente más que una conglomeración de diferentes grupos leales a Perón. Por otro lado, esta falta de institucionalidad, permitió a Perón manipular tanto la izquierda como la derecha mientras le permitía una cierta autonomía a cada uno.

Claramente James destaca que la izquierda peronista de 1973 a 1975 era muy diferente a la de una década antes, con mucho más potencial para el desarrollo separado. En efecto, según James, con la victoria electoral de 1973 se desvió la dicotomía Perón-anti Perón, al tiempo que se acrecentó la desilusión con el

⁵ Sobre estos autores, Luis Alberto Romero (2007) señala que elaboraron sus reflexiones sobre un campo virgen y fueron en un primer momento la única base para analizar la conflictividad posperonista.

proceso posterior a 1973, la cual se terminó por separar a izquierda y derecha peronista luego de la muerte de Perón. Concluye este artículo hipotetizando que la creciente represión y la semiclandestinidad de gran parte de la izquierda peronista, como ocurrió en período 1955-1973, tuvo el efecto de congelar el desarrollo político mientras se enfatiza la urgencia de una respuesta militante y militar a la represión. De este trabajo de Daniel James cabe destacar que nunca fue traducido al castellano, así como tampoco tuvo una amplia difusión en la región entre los investigadores abocados a este período⁶.

Otro autor que, tempranamente, también analizó el período fue el politólogo y sociólogo francés Alain Rouquié (1982), quien publicó el libro “Poder militar y sociedad política en la Argentina 1943-1973”. Dicha obra publicada en francés en 1978 se tradujo y publicó en castellano en 1982. Allí, este intelectual especialista en América Latina, analiza los vínculos entre el poder militar, sus intervenciones y lo que considera como una inestabilidad política crónica de la Argentina. En este trabajo, Rouquié planteaba que las intervenciones militares no se circunscriben sólo a los golpes militares, sino que actuaron también a partir de pronunciamientos y planteos. En dicho contexto, este autor plantea la existencia de un divorcio entre el sistema institucional formal y el sistema de poder, donde todas las fuerzas sociales y grupos de intereses defienden sus derechos y privilegios sin tomar en cuenta las reglas del juego institucional. Para este autor, dichos rasgos del sistema político configuran un “estado pretoriano moderno”, donde las Fuerzas Armadas se politizan tanto como se militariza la política.

También desde la ciencia política, Guillermo O’Donnell también analizó en diferentes trabajos la situación posterior a 1955. En 1972, retomando la tradición de los enfoques económicos, O’Donnell planteó la existencia de un “juego” entre los diferentes actores políticos de la época y las Fuerzas Armadas.

⁶ Al respecto cabe señalar que Liliana de Riz en su libro *Regreso y derrumbe* (1981) cita esta obra de Daniel James, pero luego no aparece entre los debates académicos orientados a abordar el período posterior a 1955.

Dicho “juego imposible” se debía a la polarización política entre peronismo y antiperonismo que se desplegó después de 1955. Así, si bien los sectores que llevaron al golpe de Estado de 1955 estaban de acuerdo en impedir el retorno del peronismo al poder gubernamental, al comenzar el “juego”, los diferentes actores debían moverse en función de los acuerdos o no a los que arribaban con los peronistas. En el contexto que proscribió al peronismo de las elecciones y donde los militares operaban como *referee*, hizo imposible para los partidos no peronistas jugar un juego que sólo acentuaba sus premisas excluyentes. A su vez, señala que, dado el contexto para la competición y la formación de coaliciones entre los partidos políticos, es la misma racionalidad de los dirigentes de los partidos y de los votantes la que lleva a la destrucción del régimen político existente. A su vez, afirma que, por el alto nivel de activación política del sector popular, al colocarles restricciones para participar democráticamente deriva en que se desnaturalice el “juego” que se supone deben jugar los partidos políticos. Finalmente, para este autor el “juego imposible” sólo llegó a su fin en 1966 cuando un actor, el sector militar, se asumió como único actor anulando a los viejos jugadores.

Manteniendo su interés en el mismo período, O’ Donnell (1977) presenta otro texto en el cual aborda la situación previa al golpe de estado de 1966 y señala que en el período se dan las condiciones para repetidas alianzas entre buena parte de las fracciones débiles de la burguesía urbana y el sector popular, que, aunque esporádica, es defensiva y en general exitosa. Al mismo tiempo, este autor considera central separar los intereses económicos y las metas políticas de corto plazo de la burguesía urbana (incluso de sus fracciones oligopólicas) y de la burguesía pampeana. En definitiva, esto compuso un mapa de cambiantes alianzas, que se halla en el origen de los "ciclos" económicos y políticos que caracterizaron a la Argentina. En este mismo trabajo, O’ Donnell suma el rol del Estado, presentándolo no sólo como un conjunto de instituciones (o "aparatos"), sino que también incluye el entramado de relaciones de dominación "política" (en tanto actuado y respaldado por esas instituciones en

una sociedad territorialmente delimitada), que sostiene y contribuye a reproducir la "organización" de clases de una sociedad. Así, sostiene que los péndulos de la gran burguesía y sus dificultades para subordinar al conjunto de la sociedad civil son indicación palpable de una continuada crisis de dominación política (O' Donnell, 1977:551).

Posterior a este trabajo, O' Donnell publicó la obra que se centra fundamentalmente en las características que adquiere el Estado a partir de 1966. Así, en el libro "El estado burocrático autoritario, 1966-1973", de 1982⁷, presenta una categoría que se instala como icónica centro del campo académico y del saber histórico escolar (como presentamos más adelante) al momento de abordar las características que adopta el Estado a partir de la llegada de Juan Carlos Onganía al poder. En este libro, O' Donnell presenta un primer capítulo conceptual mediante el cual delimita las características de lo que denomina Estado burocrático autoritario. Más allá de que allí señala que este Estado en particular es un tipo específico de Estado capitalista en el cual se disciplinará a los actores sociales que hasta entonces habían bloqueado su consolidación, destacamos aquí que este autor presenta su aporte con la intención de "contribuir al examen autocrítico del que no me parece nadie pueda autoeximirse en la Argentina" (O' Donnell, 1996:11). En este sentido, este autor busca con su trabajo no sólo contribuir al análisis académico del período, sino también "contribuir al aprendizaje político" como forma de recuperar una memoria con el fin de no volver a incurrir en errores. Cabe destacar aquí que bien este trabajo fue publicado por primera vez en 1982, ya en 1974 Guillermo O' Donnell contaba con la versión preliminar de dicho trabajo y, ante la llegada del golpe de Estado de 1976 postergó su publicación. Este dato es relevante si consideramos que su escritura, al igual que los trabajos de Perata Ramos y Portantiero son sumamente cercanos en el tiempo con sus temas de

⁷ Sobre el concepto de Estado burocrático-autoritario, O' Donnell presentó otros trabajos previos de menor envergadura (1974 y 1978). Este mismo autor señala que terminó de redactar este libro en 1974 pero no fue hasta la etapa final de la última dictadura militar argentina que logró concretar su publicación.

investigación. A pesar de esto, las obras de estos autores se volvieron clásicos dentro de la historiografía que analiza el período 1955-1976.

Desde el campo de la sociología, Liliana De Riz (1981) también analizó tempranamente el período, centrando su atención en el retorno del peronismo al poder en los años setenta. Así, en el trabajo “Retorno y derrumbe. El último gobierno peronista”, esta investigadora intenta comprender el proceso que se inició con el retorno del peronismo al gobierno y desembocó en la caída de este, nuevamente por parte de un golpe militar. En esta obra De Riz, intenta reconstruir las formas concretas que revistieron las luchas sociales, las distintas fuerzas en pugna, su organización y los objetivos que se planteaban. De su análisis del periodo concluye que el movimiento peronista fue incapaz de sobrevivir a la muerte de Perón y, con dicha muerte, también se clausuró su intención de reorganizar las relaciones entre el estado y la sociedad. En este trabajo también sostiene que la crisis de los años que analiza se desata por una doble desarticulación del aparato estatal y del campo de las fuerzas populares, lo que derivó en la intensificación de la violencia y el creciente divorcio entre la lucha social y la lucha política. Al mismo tiempo, De Riz afirma que la tensión entre las fuerzas de restauración y las fuerzas de ruptura dentro del peronismo es el aspecto principal, entre otros, para comprender el proceso en que se gestó el retorno, así como también la clave para comprender el desenlace final de esta etapa.

Al igual que en el caso de Guillermo O'Donnell (1982) encontramos en esta autora una aproximación al período desde una posición política que interpela el accionar propio, más allá del análisis académico del período. En este sentido, la autora finaliza la introducción del libro señalando que “El acercamiento al pasado inmediato puede ser una lección, por la vía negativa, para todos aquellos que no se contentan con exorcizar la intervención militar: esa reflexión puede contribuir a la difícil tarea de hacerse cargo, en un mismo movimiento, de la complejidad de los antagonismos presentes en la sociedad argentina y de la

necesidad de discutir con valentía viejas "certezas" de la izquierda, sin caer en el fatalismo" (De Riz, 1981: 14).

El politólogo alemán Peter Waldmann también analizó el período y en un trabajo coordinado por Alain Rouquié (1982), incluyó a la izquierda peronista en el conjunto de la "subversión". Señalando que dicha izquierda pretendía realizar un levantamiento de masas armado, glorificando una violencia extrema que, para este autor, no era producto de la represión de la época sino de la anomia social que atravesó el país, vinculada al debilitamiento de los canales institucionales y normativos.

También en el año 1982, el historiador inglés Richard Gillespie (1998) publicó el libro "Soldados de Perón. Los montoneros" en el cual presentó parte de los resultados de su tesis doctoral defendida en la Universidad de Liverpool, en 1979. En dicha tesis, Gillespie se abocó al análisis de la "Izquierda Peronista". En el libro publicado recién en 1987 en español, este investigador planteó una posición diferente a la sostenida por Waldmann, al plantear que la aparición de la izquierda peronista se vinculó a la dependencia de Perón y las coyunturas represivas. En este sentido, podríamos señalar que la posición adoptada por Gillespie se asemeja más a la ya postulada por James en 1976. Así, considera que la violencia de la izquierda, tanto peronista como no peronista, a partir de los años 60 fue esencialmente reactiva, (lo que permitiría entender el apoyo bastante extendido con el cual la guerrilla contaba en sectores de la sociedad argentina que habían conocido experiencias como la represión de los estudiantes después del golpe de Onganía en 1966). En dicho contexto, para este autor, la izquierda peronista redefinió al socialismo en clave nacional y, aunque fue relativo su peso en el movimiento peronista, fue perdurable en el tiempo.

Otro investigador de la ciencia política, Marcelo Cavarozzi (1999) en la obra "autoritarismo y democracia" de 1983, también analizó el período 1955-1976. En dicho trabajo, este autor plantea que lo que caracterizó a la sociedad argentina posterior a 1955 fue una suerte de equilibrio entre los diferentes

gobiernos entre los cuales distingue dos etapas. En primer lugar, una etapa de 1955 a 1966 donde señala que se estableció una fórmula política dual en la cual cada gobierno del período se caracterizó por estar en jaque desde el momento mismo de su inauguración. Así, el empate fue interno a cada uno de estos gobiernos débiles, en la medida que estuvo condicionado por presiones externas y limitado por la heterogeneidad interna de cada uno de ellos. En segundo lugar, Cavarozzi señala que, de 1966 en adelante, incluida la última dictadura militar, se origina una segunda etapa donde la característica principal de los gobiernos es que se auto definieron como “fuertes” y buscaron implementar transformaciones radicales en la política y la sociedad en su conjunto.

A su vez, plantea la disyunción dentro de la disyunción, que afectó al antiperonismo y marcó también al período. Así como también señala las oscilaciones pendulares de la posición liberal que, junto con los opositores al peronismo lograron implementar la proscripción de este último, pero no pudieron controlar el régimen semidemocrático que pretendieron fundar. En este mismo trabajo, Cavarozzi (1999) plantea también que la exclusión del peronismo post 1955 generó una disyunción entre la sociedad y el funcionamiento de la política en la Argentina, que derivó en la emergencia de un sistema político dual, donde los mecanismos parlamentarios coexistieron junto con modalidades extrainstitucionales de hacer política. En este contexto, afirma que los militares modificaron su patrón de intervención de las etapas anteriores a 1955 y se dedicaron a desarrollar un estilo de intervención tutelar del sistema político hasta la mitad de los años sesenta, donde llegaron a la conclusión de que el experimento semidemocrático debía darse por concluido. Así, a partir de 1966 comienza el predominio militar y la profundización del autoritarismo, donde se suplanta la política por la administración.

Desde el área de la sociología y la comunicación, Claudia Hilb y Daniel Lutzky (1984) publicaron la obra “La nueva izquierda argentina:1960-1980”. En dicho trabajo, estos autores coinciden con Waldman (1982) en la condena a las experiencias guerrilleras. Para ellos, frente a la profunda crisis de legitimidad

del sistema, la nueva izquierda emergió luego del golpe de Estado de 1966, ante la falta de respuestas sólidas de la izquierda tradicional. En un marco de crisis política, esta nueva izquierda consideró que la única vía posible de dirimir los conflictos era la lucha armada. Sin embargo, ante el retorno electoral esta izquierda no supo adaptarse y quedó aislada.

En relación también al discurso de izquierda y, más precisamente de la izquierda peronista, se encuentra el trabajo “Perón o Muerte” de los sociólogos Silvia Sigal y Eliceo Verón (1986). En este caso, estos autores se abocaron al análisis del discurso peronista y comprender el proceso político que culminó en el gobierno peronista de 1973-1974, y en particular el papel jugado por la llamada «izquierda» peronista, a través de la juventud y del movimiento Montoneros. Cabe resaltar de su análisis su interés por comprender la manera en que el discurso peronista construye su relación con el sistema político democrático en un contexto en el cual el sistema de creencias que fundan el lazo social se deshacía y se rehacía sin cesar.

A partir del recorrido realizado hasta aquí podemos señalar algunas cuestiones⁸. En primer lugar, las primeras aproximaciones del campo académico nacional al período 1955-1976 se realizaron desde disciplinas académicas del campo de las ciencias sociales, como son la sociología y la ciencia política. En estos casos, los autores centraron su interés en las pujas de poder entre las diferentes facciones y clases sociales, el rol de las Fuerzas Armadas y los partidos políticos del período. En relación a esto, Roberto Pittaluga (2010) precisa que el contexto de la transición democrática no fue propicio para las investigaciones críticas sobre el pasado reciente. En dicho contexto, los historiadores fijaron programas de investigación donde apuntaban principalmente a la problemática de la construcción de la tradición democrática argentina, focalizando su interés

⁸ Los mismos autores mencionados, así como otros del campo de las ciencias políticas, la sociología, la economía, presentaron otras publicaciones vinculadas a intentar dar respuestas a las crisis y los vaivenes políticos que siguieron a 1955. En aquellos trabajos la inestabilidad política era el objeto de estudio. Aquí remitimos a las obras generales que consideramos marcaron precedentes persistentes en las narrativas académicas del período 1955-1976.

entre los años 1880-1943, dejando de lado incluso a la emergencia del peronismo. A su vez, en la época se disociaba historia y política, argumentando la no colonización de la historia por la política, lo que, para Pittaluga, acarrea también pérdidas ya que dicha escisión formal desplazó la figura del intelectual por la del especialista y mantuvo ausente al pasado reciente en el campo académico de estudios históricos.

En segundo lugar, estas reflexiones eran abarcativas del período, por ejemplo, de 1955 a 1966, de 1966 a 1973. En ese sentido, los trabajos presentaban miradas globales que no focalizan su interés en una problemática al interior de esas etapas, sino que más bien revalorizan la dimensión democrática-parlamentaria y buscan dotar de sentido al período y dar respuesta a la inestabilidad política en su conjunto.

En tercer lugar, cabe señalar que la historiografía académica nacional de los años setenta y ochenta no retoma aún las temáticas vinculadas a la historia reciente como parte de sus interrogantes e inquietudes, manteniéndose al margen de las discusiones que se dan tempranamente en otras ciencias sociales. Por el contrario, la historiografía internacional sí se abocó al estudio tanto del período abierto luego de 1955 como a actores claves de la época como la izquierda peronista o las Fuerzas Armadas. En este sentido, podemos suponer que la lejanía les permitió abordar cuestiones que para la propia historiografía local eran aún temas sensibles y que se asociaban más a debates políticos que a investigaciones críticas del campo historiográfico.

- Década del noventa

La prácticamente ausencia de la historiografía académica local en los debates que abordaron problemáticas que atravesaron los años cincuenta a setenta de la historia argentina se mantuvo durante gran parte de la década del noventa. Al respecto, Gabriela Águila (2012) advierte que desde los inicios de la transición democrática -hacia la segunda mitad de los '80- y en el contexto de renovación académica post-dictadura, se establecieron no sólo los parámetros de

profesionalización de la disciplina, sino que se definieron agendas de investigación que privilegiaron o desarrollaron algunas áreas y temas en detrimento de otros. Así, se delinearon las fronteras entre lo que era y no era objeto de estudio para los historiadores profesionales, convirtiendo al pasado más cercano en un ámbito vedado, en tanto territorio de la política o de la pasión política. En relación a esto, cita una nota de opinión de Luis Alberto Romero publicada en el diario Clarín en 1996 en donde él señala que “La historia termina hace cincuenta años; lo que sigue es política. La historia debe atenerse a los hechos, a lo realmente ocurrido; lo demás es filosofía”. En dicho marco, se dio en el campo historiográfico un proceso de profesionalización que implicó el establecimiento de normas y reglas para un correcto funcionamiento del campo que continuó fuertemente limitado por tradicionales visiones históricas dominantes, especialmente en la historia política sin política. La cual, en la versión ya “clásica” de Luis Alberto Romero defendió la influencia de la historia social. Sin duda, posiciones como esta incidieron en la abstención mayoritaria de los historiadores profesionales para indagar sobre el pasado reciente.

En relación con lo anterior, Roberto Pittaluga (2010) señala que las incipientes investigaciones que se realizaron en esta década fueron a contracorriente y con un enorme esfuerzo de investigadores que no contaban con financiamiento de proyectos de investigación. Más bien, dichas investigaciones eran sostenidas por pequeños grupos de investigadores interesados en el pasado reciente. Para este autor, esto comenzó a revertirse a partir de la segunda mitad de la década del noventa, de la mano del origen del campo de los trabajos sobre memoria o en la producción de memorias. En este contexto fue fundamental la aparición de la agrupación HIJOS, así como la toma de la palabra de ex militantes que escriben sus autobiografías o acceden a ser entrevistados. Entre estos, Pittaluga señala como un caso notorio el éxito de *La voluntad*, de Eduardo Anguita y Martín Caparrós.

Retomando los aportes de Pittaluga, Gabriela Águila (2012) también matiza la ausencia de historiadores abocados al análisis del pasado reciente y afirma que, si bien en los '80 estas empresas eran aisladas y marginales, en los '90 emergieron con una mayor visibilidad. En estos casos, ya sea a título individual o como miembros de grupos localizados en distintas universidades y centros de investigación, comenzaron a estudiar esos períodos y problemáticas de la historia más contemporánea, discurriendo por fuera de las tendencias dominantes en la historiografía. En esta línea interpretativa podemos afirmar que la producción historiográfica local abordó de modo muy marginal temáticas vinculadas a la violencia política y la nueva izquierda. Pero, a contracara de esto, sí se abocó al desarrollo de trabajos orientados al análisis de la clase obrera y la represión estatal a este sector social.

Tal vez uno de los trabajos más clásicos y consolidados del campo historiográfico es el libro “Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina 1946-1976”, del historiador Daniel James (1990). En este trabajo, James combina el análisis de las fuerzas socioeconómicas y los factores políticos e ideológicos con una percepción de las experiencias vividas en el proceso de reconstrucción de la cultura de los trabajadores. James destina gran parte de esta obra a analizar los modos en que los trabajadores se resistieron o integraron a las propuestas de los diferentes gobiernos que se sucedieron en el poder hasta la vuelta de Perón en 1973, al tiempo que intenta desandar la relación entre clase trabajadora, burocracia sindical y el peronismo. En dicho derrotero, coloca al proceso de burocratización de los sindicatos en un contexto histórico social, y concluye en que la burocracia sindical es fruto de la propia injerencia de las bases obreras, donde cobra un papel relevante la figura del dirigente sindical Augusto Vandor⁹.

⁹ En una nota periodística, Daniel James señala que para él las organizaciones armadas y la Juventud Peronista en general provienen de afuera del movimiento peronista. Al mismo tiempo, afirma que sí lo que hacen es ocupar el vacío que deja la desmovilización de las bases obreras. Sin embargo, su interés principal se focaliza en entender la vida obrera en las fábricas y la cultura obrera más amplia, por lo que la violencia política del período no forma parte de sus

Desde la provincia de Córdoba, también surgieron importantes aportes para pensar al movimiento obrero y la movilización social durante las décadas del sesenta y setenta. En este sentido, estos trabajos colocaron su foco de interés en el llamado “Cordobazo”. Aquí cabe destacar que, si bien hay incipientes producciones previas, es en estos momentos que se comienza a analizar al cordobazo ya no desde la óptica de los movimientos revolucionarios sino a partir de las propias características del contexto corbobés. Entre las producciones en esta línea destacamos los trabajos de autoría individual y conjunta de los historiadores James Brennan y Mónica Gordillo, las cuales serán las de mayor alcance en las narrativas de escala nacional. Así, por ejemplo, desde la historia social, James Brennan (1992,1996, 1997, 1999, por sólo mencionar algunos trabajos), dedica gran parte de su producción académica al análisis del movimiento obrero cordobés entre 1955 y 1976. También en una línea de investigación similar se destaca la enorme producción de la historiadora Mónica Gordillo (1991, 1996, 1999, entre otros trabajos) analiza desde la historia social la protesta obrera, el sindicalismo combativo, el sindicalismo cordobés dentro de la estructura sindical. En sus trabajos, esta investigadora logra descentralizar la historia del sindicalismo para pensar y analizar sus particularidades propias a partir de contemplar el propio desarrollo local cordobés, sin reducirlo al derrotero del sindicalismo de alcance nacional¹⁰.

En esta década, aunque de modo incipiente, surgieron algunos trabajos orientados a analizar la formación de la nueva izquierda, por un lado, y el

inquietudes en este trabajo. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/17-23281-2011-10-23.html> [consulta realizada el día 5/02/2023].

¹⁰ Cabe destacar que esta autora considera al Cordobazo como un acontecimiento que marca un punto de inflexión en las movilizaciones sociales que se desarrollaban en la época. En efecto, en una nota periodística, señala que rompen con las características tradicionales de una movilización social, pero, a su vez, la misma autora remarca que no se puede pensar el Cordobazo sin rastrear sus vínculos con la proscripción del peronismo en 1955, inscribiéndose así en un proceso de más larga duración. Disponible en: <https://www.laizquierdadiario.com/Monica-Gordillo-El-acontecimiento-Cordobazo-obligo-a-optar-politica-y-estrategicamente> [consulta realizada el día 05/02/2023].

derrotero de la izquierda tradicional, por el otro. En ambos casos, los mismos autores abocados a estas temáticas indican la escasa bibliografía relacionada a estos temas. Así, por un lado, podemos mencionar la obra de Oscar Terán (1991), *“Nuestros años sesenta: La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina 1956-1966”*. Aquí centró su análisis en la historia de las ideas y, principalmente, aquellas que circularon dentro del universo del campo intelectual y orientaron su discurso a hacia los aspectos sociales y políticos de la realidad argentina. En dicho trabajo Terán conjuga su interés por la historia y la filosofía, al tiempo que pone en juego sus propias convicciones. En este sentido, afirma que

“[...] una parte de nuestra mejor legado intelectual sigue aun viviendo de las intervenciones teóricas de aquel tiempo, y para recordarnos que sus puntos ciegos asociados a estrechamente a la tolerancia y la democracia no deberían ocultar la promoción que les debemos la promoción de algunos valores que deben seguir figurando entre las aspiraciones entre las aspiraciones de una sociedad digna de ser vivida: la fecundidad de la crítica hacia el poder, la apuesta por un mundo más justo, la solidaridad entre los seres humanos” (Terán, 1991, p. 191).

Hacia la segunda mitad de la década se generaron otras producciones del campo académico que también se abocaron al análisis de los años setenta, como son los trabajos de Altamirano (1996), Terán (1997), entre otros. En todos estos casos, los autores asumen el peso de la crispación ético política que presupone abordar un pasado abierto, sin embargo, a pesar de ello, colocan el foco de atención en intentar comprender críticamente los años setenta, apelando para ello al instrumental teórico y metodológico de las ciencias sociales y la historiografía. Por otro lado, también podemos mencionar que surgen investigaciones en torno a la izquierda tradicional, donde se destaca el trabajo de Jorge Cernadas, Roberto Pittaluga, Horacio Tarcus (1998), entre otros. En este caso, todos estos autores provienen también del campo específico de la

historia. Sin embargo, estas producciones serán también marginales en la época dentro de los intereses de la historiografía nacional.

A finales de la década se editó el libro *“La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN”*. En dicho libro, la socióloga María Cristina Tortti (1999), señala que hasta 1996 (al cumplirse los veinte años del último golpe militar argentino) fueron escasos los debates en torno a los procesos de activación y radicalización política. Así, retomando la conceptualización de nueva izquierda, indica que el interés y debate por los años setenta permanecía en ese momento encerrado por una visión maniquea de aquella etapa de la vida nacional. Así, pasan de la exaltación del heroísmo a la “condena cerrada a ese pasado”. En este sentido, Tortti, afirma que ambas posturas imposibilitan dar un debate adecuado acerca de la vida política nacional de los setenta. Partiendo de esta premisa, esta investigadora busca “reconstruir el escenario sociopolítico de la Argentina post 1969, cuando a partir del Cordobazo, una intensa marea opositora trastoca severamente los planes de la Revolución Argentina y mostró el fracaso de su fórmula para superar la crisis que la sociedad y el estado arrastraban desde el derrocamiento del peronismo” (Tortti, 1999, p. 206). En este sentido, Tortti coloca al Cordobazo como un momento de activación de la movilización social que quedará como paradigma de las puebladas. A su vez, coloca como consecuencia de esto a la masividad de la protesta social y la creciente radicalización de la protesta en la época. En este sentido, la autora avanza en señalar que en la época existía en franjas amplias de la población un clima favorable a la violencia y afirma que “Si algo pareció como típico de aquellos años, fue el hecho de que la negociación hubiese desaparecido del horizonte de los contrincantes” (Tortti, 1999:224).

En este mismo trabajo Tortti avanza en el análisis de la nueva izquierda y señala que representó una verdadera “novedad” en la vida política argentina, donde participaron amplios sectores de la sociedad, producto del mismo proceso de activación político-social. Cabe resaltar que para esta autora es

errónea la percepción de la violencia como propia de las vanguardias y propone no pensar a éstas como ‘ajenas’ o externas al movimiento popular. A su vez, la caracteriza como un sujeto en proceso de constitución, socialmente heterogéneo donde confluyeron peronistas, de la izquierda, del nacionalismo, del catolicismo. Esta nueva izquierda, generó temores en las clases dominantes y las Fuerzas Armadas, lo que los llevó a gestar la estrategia del GAN para relegitimar el peronismo, bajo la esperanza de aislar políticamente a los ‘enemigos’, reconstruir el poder estatal y hacer gobernable la sociedad. En ese sentido, la autora afirma que “Puede pensarse, entonces, que la ‘nueva izquierda’ operó en la escena política como ‘peligro’ –y aún como ‘enemigo’- mientras estuvo a la vanguardia de la lucha contra la dictadura. Pero una vez que ésta organizó su retirada, y la proscripción y la clausura dejaron lugar a la puja entre ‘adversarios’, la NI fue quedando fuera del juego de opciones políticas que se abría. La radicalidad de las metodologías y de sus ‘metas finales’ se combinó, en muchos casos, con cierta vaguedad programática” (Torti, 1999: 228).

Este recorrido por producciones del campo historiográfico de la década del noventa nos permite esbozar algunas consideraciones.

En primer lugar, la cuestión de la violencia como temática central del período 1955-1976 permanece siendo marginal dentro de los debates del campo historiográfico hasta fines de la década del noventa. En este sentido, si bien aparecen investigaciones relacionadas a la nueva izquierda, estas focalizan el interés en el mundo de las ideas y discursos, y es sólo hacia el final de la década que comienzan a colocar el foco de análisis en el accionar violento de dichas organizaciones.

En segundo lugar, podemos matizar la afirmación anterior al subrayar que la violencia no aparece del todo ausente en las investigaciones del campo, como sucede con aquellas destinadas a analizar el cordobazo. Sin embargo, en estos trabajos el lugar de la violencia es secundario frente a la movilización social y el movimiento obrero (tal como ocurre en la obra de James (1990)).

En tercer lugar, en esta década sigue permaneciendo bastante ausente la pregunta por las responsabilidades sociales ante la violencia política de la época. En este sentido, el texto de Tortti (1999) comienza a abonar en este sentido al enmarcar la violencia de los sectores más radicalizados de la nueva izquierda en un contexto en el cual amplios sectores de la sociedad apoyaban y movilizaban a la acción violenta como forma de acción política. Sin embargo, más allá de esta propuesta, el resto del campo académico y fundamentalmente del campo historiográfico se mantuvo bastante al margen de las discusiones por la historia reciente, la violencia política y las responsabilidades sociales en torno a los años setenta. Tal vez, retomando a Tortti (1999), esto se deba a la revalorización de las formas democráticas que colocó sobre aquellos años un juicio ético condenatorio que lo relegó como “aquello de lo que no se habla” e impidió la posibilidad de análisis y debate generalizado dentro del campo académico.

Será recién a partir de la década del 2000 cuando las producciones del campo historiográfico adquieran otra proyección en relación a investigaciones vinculadas al abordaje de la historia reciente argentina. Así, tal como presentamos a continuación, desde el inicio del siglo XXI se generalizan estos trabajos vinculados a una multiplicidad de temáticas diversas. Entre estas investigaciones, muchas de ellas colocan su foco de atención en la espiral de violencia de la época, las responsabilidades sociales, la militancia, entre otras temáticas asociadas a pensar la violencia política y la concepción de la democracia entre mediados de los años cincuenta y la década del setenta.

- Primeras dos décadas de los años dos mil

Ya desde los primeros años del siglo XXI, las incipientes investigaciones del campo historiográfico, que se comenzaron a generalizar a partir de fines de la década del noventa, cobraron un fuerte impulso. En este sentido, tanto desde este campo como desde el amplio abanico de ciencias sociales fue cada vez mayor el interés en analizar el pasado cercano y se comenzaron a desarrollar

investigaciones abocadas al estudio de la historia reciente (tal como lo expresan los estados del arte de los autores antes mencionados, las nuevas temáticas se vinculan a la última dictadura militar, los estudios de la memoria social, los estudios de género, familia, juventudes, movimiento obrero, el clero, las Fuerzas Armadas, la represión, el aparato burocrático estatal, entre otros) .

Entre la enorme producción académica que se generalizó en estas décadas, aquí nos interesa detenernos en aquellos abocados al análisis de la violencia política, su naturalización, el consenso en torno al accionar represivo y las actitudes sociales durante el período previo y posterior a la instalación de las Fuerzas Armadas en el poder en 1976. Así, del amplio conjunto de producciones sobre el período 1955-1976, aquí focalizamos en las propuestas de algunos de ellos, ya que consideramos que aportan herramientas sustanciales para comprender las narrativas que circulan actualmente en el campo académico en torno al período que aquí nos ocupa.

Destacamos aquí la aparición de revistas especializadas que específicamente abordan esta temática, así como también la generación de congresos, redes de investigación, así como cada vez más financiamiento al desarrollo de investigaciones que focalizan su interés en diferentes aristas dentro del amplio abanico de temáticas entre las cuales estará la violencia política que atravesó los años 1955-1976.

Entre las revistas abocadas al estudio de temáticas vinculadas al pasado reciente podemos mencionar a la revista Puentes. Dicha revista dependiente de la Comisión Provincial por la Memoria de la provincia de Buenos Aires, lanzó su primera edición en agosto del 2000, un año después de que naciera la Comisión Provincial por la Memoria. Dicha revista reúne artículos que refieren tanto a la memoria como al análisis crítico del pasado y del presente. En su propia presentación señala que surge con “ el objetivo de promover el debate en torno a los desafíos de la democracia argentina desde una perspectiva de promoción y

defensa de los derechos humanos” (Comisión Provincial por la Memoria, 2000)¹¹.

En el número 5 de la revista, de octubre de 2001, la historiadora Hilda Sábato lanzó una pregunta tan potente como disruptiva para la época al sostener que la exploración de la historia anterior al golpe de Estado de 1976 es un paso fundamental para reflexionar sobre el pasado. En este sentido, esta investigadora señala la relevancia de abordar la discusión acerca de la cultura revolucionaria de los años sesenta y setenta sin caer en la condena anacrónica ni en su reivindicación nostálgica e insta a preguntarse por qué sucedió el golpe de Estado de 1976, cómo fue posible y en qué sociedad. Así, sostiene que es preciso interrogarse acerca de las condiciones que hicieron posible esa instauración, así como también la cultura revolucionaria que atravesó la historia inmediatamente anterior a 1976. Su participación en este número se complementa con dos trabajos que se acercan a sus interrogantes. Por una parte, el sociólogo Carlos Altamirano plantea en su intervención que hay que buscar en la sociedad anterior al golpe del 76 las causas del estado de terror que planteó la dictadura. Así, señala que el tiempo ha dado perspectiva para ver y pensar razones a la falta de resistencia social a la violencia desplegada por la última dictadura. Entre estas razones señala el miedo que ya circulaba en la sociedad desde antes de 1976 y se relaciona con la violencia del ajuste de cuentas cotidiano, la acción de escuadrones paragubernamentales, los partidos armados de izquierda. En conjunto, estas violencias contribuyeron a la “banalización creciente de la vida política” (Altamirano, 2001: 48). Por otra parte, la intervención de la socióloga Claudia Hilb plantea pensar el rol de las organizaciones armadas en los años previos al golpe y la violencia política desde diferentes ángulos. Para esta autora, desde 1983 en adelante se formaron figuras diferentes para pensar la dimensión que la barbarie que la dictadura

¹¹ En dicha presentación se menciona la difusión de sus números en diferentes instituciones, así como también permite el acceso digital a cada ejemplar de la revista. Disponible en: <https://www.comisionporlamemoria.org/project/puentes/> [consulta realizada el día 05/02/23].

instaló sobre el país. Así, identifica tres tipos de cristalizaciones: en primer lugar, en términos de “inocentes” y “culpables”-, en segundo lugar, la llamada “teoría de los dos demonios” y, en tercer lugar, la reinterpretación de los movimientos populares de la década del setenta en función de valores de “los buenos” y “los malos”. Según esta autora, las tres cristalizaciones son insatisfactorias y propone romper con la opacidad que gira en torno a la violencia política de los años setenta. En este sentido, se coloca en una posición crítica de la violencia política, fundamentalmente la desplegada por las organizaciones armadas, y señala que la relectura de los documentos políticos de las principales organizaciones no ahonda en que en sus publicaciones y proclamas su fin último era la toma del poder. Así, destaca que no sólo utilizaban la violencia como una forma reactiva, sino que, por el contrario, era una violencia racionalizada como un medio para la obtención de un fin. Al mismo tiempo, no niega que hacia fines de los sesenta y los años setenta existieron episodios de violencia reactiva que utilizaron la violencia como medio para la restitución de la política, como fueron el Cordobazo y el Rosariazo. En esta línea, según esta autora, las organizaciones armadas recuperaron en su discurso de violencia racionalizada a la violencia reactiva como un eslabón de su propia lucha, aunque a partir de 1973, la adhesión a las organizaciones armadas fue más bien una adhesión a la antipolítica, o como superación de la política. Las organizaciones capturaron la experiencia colectiva en su discurso y práctica de violencia racionalizada y destructiva de la posibilidad de la política.

Finalmente, Hilb señala en este texto que el horror de la dictadura del “Proceso de reorganización nacional” ahogó toda posibilidad de reflexión crítica acerca de lo sucedido y, partiendo de dicha afirmación, considera que es necesario volver sobre las responsabilidades pasadas. En este sentido, la autora adopta un posicionamiento crítico frente a las experiencias desplegadas en los años previos a 1976. Dicha afirmación, más las intervenciones de Sábato y Altamirano, resultan sumamente relevantes en el seno de una comunidad que a

inicios del siglo XXI continuaba sin abrir discusiones y debates en torno a las responsabilidades sociales en torno a la violencia política desplegada en los años previos a la instalación de la última dictadura en el poder en 1976.

En concordancia o disonancia con estas posiciones teóricas comenzaron a generalizarse las producciones abocadas al abordaje del pasado reciente, principalmente, las vinculadas a los acontecimientos vinculados a la implementación del Terrorismo de Estado a partir de 1976, aunque también encontramos producciones que focalizaron su interés en problemáticas previas a dicho año. Entre estos trabajos podemos mencionar algunas producciones del historiador Roberto Pittaluga (2008, 2010), quien propone rastrear características propias del Terrorismo de Estado ya en episodios previos a 1976 y que son indicadores paulatinos de su despliegue. En este sentido, destaca que ya en 1972, en lo que se conoce como “la masacre de Trelew” existen atributos propios de este tipo de Estado, como también los encuentra en la masacre de Ezeiza, el Navarrazo, la “Triple A”, el decreto de aniquilación del accionar subversivo, el Operativo Independencia, entre otros hechos. En todos estos casos, Pittaluga encuentra que se superponen funciones públicas formalmente admitidas con otras excepcionales que se irán desplegando en aumento a partir de sucesos, procedimientos y decretos creados por marcos legales. Por lo mismo, sostiene que los elementos constitutivos del Terrorismo de Estado ya estaban presentes antes de 1976 y que las condiciones para su gestación se dieron en el seno de la propia sociedad civil, sin las cuales las fuerzas represivas no podrían haber llevado adelante el horror sin su participación y colaboración activa (Pittaluga, 2010). Al mismo tiempo, en función de lo anterior, este autor propone pensar el Terrorismo de Estado en íntima relación con la normalización del “estado de excepción” y buscar sus orígenes en los asesinatos en José León Suarez en 1955 o incluso antes (Pittaluga, 2010).

Otra autora que propone correr el foco de análisis al período previo a 1976 es Liliana De Riz (2007), quien en su libro “*La política en suspenso*” sostiene que las Fuerzas Armadas tomaron el poder en 1966 decididos a gobernar

prescindiendo de las fuerzas sociales y políticas. En dicho contexto, suspendieron al sistema político. Sistema que, a su vez, se había convertido en caja de resonancia de los conflictos que de legitimidad que giraba en torno a los que llegaban al poder mientras el peronismo permanecía proscrito. Según De Riz, esta situación sumada a la frustración que acongojaba a los argentinos explica en cierta medida el apoyo que recibió la llamada Revolución Argentina. Al mismo tiempo, sostiene que militares y grupos radicalizados se enfrentaron con la común convicción de que la política representativa era un lastre del pasado. Así, la acción directa y la represión sustituyeron a la política. En medio de estos conflictos, la entronización de la violencia, sumado a la tolerancia y celebración de la violencia política obligó a los militares a buscar la salida electoral. Sin embargo, para esta autora, Perón no pudo gobernar las pasiones desatadas y los conflictos desatados ya desde 1955 permanecieron irresueltos aún después de su regreso al poder. Finalmente, esta autora destaca que para 1973 la envergadura de los enfrentamientos y el control de la violencia no tenían reglas claras para su definición, al mismo tiempo que el peronismo se volvió gobierno y oposición a la vez. En dicho contexto, en 1976 la experiencia del final del gobierno peronista convenció a los militares que la única manera de gobernar era con el imperio del terror, justificando su accionar en la evocación de los crímenes de la guerrilla.

Atenta también a correr el foco de análisis de 1976 y contemplar los hechos y procesos previos a la instalación de la última dictadura militar en el poder, destacamos particularmente las investigaciones de Marina Franco (Franco e Iglesias, 2011 y 2015; Franco, 2009, 2011, 2012a, 2012b, 2016, Franco y Feld, 2015, entre otros) quien propone considerar el concepto de “estado de excepción” y cómo estas medidas fueron naturalizadas en la sociedad argentina en el contexto del período (1955-1983). En sus indagaciones, Franco propone pensar la escalada de violencia estatal como parte de un avance represivo que se generó a partir de la utilización de mecanismos contemplados por el Estado de derecho y considerados legales. Al mismo tiempo, señala que dicha utilización

de la violencia fue legitimada desde diferentes sectores del arco político y contribuyó a la espiral de violencia autoritaria que se exagera a partir de 1976. Esta autora también repone la centralidad de considerar el modo en que los actores de la época se refirieron a la violencia política y utilizaron este término como parte del proceso político.

En uno de sus trabajos del año 2016, Franco profundiza estas ideas al sostener que la última dictadura militar es considerada como excepcional y una ruptura en la sociedad argentina y, sin embargo, esa “excepcionalidad sólo puede ser pensada y comprendida si se recupera también su normalidad, es decir, su inscripción en un proceso de más largo plazo, en términos generales y específicamente sobre la dimensión represiva” (p. 15). En otras palabras, insta a pensar la última dictadura militar recuperando su inscripción en un proceso de más largo plazo en el cual se contemple la dimensión represiva de aquellos años. En esta línea, su hipótesis sugiere que a partir de 1955 comienza a afirmarse en las políticas de represión estatal un conjunto de elementos recurrentes y novedosos que incluyen a la última dictadura militar y se cierra recién en 1983 con la reapertura democrática. Dichos elementos se vinculan con las diversas formas en las cuales el conflicto social fue entendido, abarcando tanto a gobiernos de facto militares como a gobiernos constitucionales, en donde en los diferentes casos se transformaron a los adversarios en amenazas extremas.

En función de esta hipótesis, Franco (2016) propone algunos ejes para pensar los años 1955- 1983 (un ciclo más amplio del que la presente indagación se ocupa). En primer lugar, la autora propone entender la esfera de problemas vinculados a la seguridad del Estado como ámbito común y compartido entre las preocupaciones militares y civiles. Ámbito en el que sus lógicas represivas se articularon de manera compleja, en ocasiones con ciertas características comunes, y con una tendencia general creciente y acumulativa. En dicho contexto, muestra como balance que durante 1955 y 1983, el estado de excepción tendió a extenderse y hacerse permanente en el tiempo.

En segundo lugar, Franco afirma que las Fuerzas Armadas fueron convocadas como garantes del orden interno y la seguridad interior como defensa nacional. Así, su apelación fue parte del desarrollo progresivo y escalonado de las prácticas autoritarias y de excepción. En dicho contexto, los gobiernos ampliaron los márgenes de acción castrense dándoles tareas de mantenimiento del orden interno lo que contribuyó a su autonomía, politización y su capacidad de injerencia en lógicas de seguridad. En efecto, según Franco, la militarización del orden interno fue una característica recurrente de los gobiernos entre 1955 y 1983, no sólo durante las dictaduras militares sino también en los períodos constitucionales de los años cincuenta y setenta. Al mismo tiempo, la autora sostiene que las medidas de militarización contribuyeron a la conformación de representaciones de la alteridad negativas en torno al peronismo y al comunismo. Situación que se degradó aún más durante los años 1973-1976 entre la espiral de violencia insurreccional y una lectura política compartida entre el peronismo y el resto de los partidos parlamentarios sobre la amenaza del “peligro subversivo”.

En paralelo, más allá del tipo de gobierno, Franco señala que, entre 1955- 1966, gran parte de los actores en la oposición y sectores dominantes reclamaban por igual la aplicación de políticas restrictivas y de excepción como forma de control de la conflictividad social interna. Al mismo tiempo, señala que entre 1966 y 1983 “las lógicas represivas fueron adquiriendo un carácter total, tendiente a la eliminación del enemigo subversivo y bajo el presupuesto de su omnipresencia como guerra no declarada” (p. 35). En dicho contexto se fueron imbricando aún más las formas legalizadas y clandestinas, estatales y paraestatales de la represión, que incluyeron grupos parapoliciales, grupos paraestatales, comandos de choque de grupos partidarios, sindicales, universitarios, etc.

En tercer lugar, Franco resalta la centralidad del conflicto interno del propio peronismo a principios de los años setenta, así como el derrumbe del Estado de derecho. En efecto, considera que en esos años se dotó de mayor autonomía a

las fuerzas armadas a través del otorgamiento de nuevas responsabilidades en seguridad interna, así como también se legitimó la necesidad de la represión estatal contra un enemigo general y difuso durante esos años. Dicho accionar contribuyó a gestar el consenso básico en favor de la “lucha antisubversiva” que imperó en los años siguientes.

En línea con la propuesta de Franco, Esteban Pontoriero (2018,2019,2021,2022, entre otros) también analiza la represión militar en la Argentina considerando una periodización que abarca desde 1955 a 1976. Así, retomando los aportes de Franco y Águila, también sostiene que la mayoría de las investigaciones en torno al pasado reciente se concentraron en la violencia desplegada durante los años 1976-1983. Por lo mismo, este autor considera que es preciso correr el eje de análisis al período previo y buscar insertar el carácter de la represión en una trama histórica de más larga data, la cual rompa con las estructuras dicotómicas que contraponen actores políticos civiles a militares y que contrasta gobiernos constitucionales con gobiernos de facto. En este sentido, este autor propone considerar la fusión entre seguridad y la defensa, en un contexto que atravesó a los diferentes actores y que marcó continuidades entre gobiernos constitucionales y de facto.

Otro de los autores que aquí retomamos es Daniel Lvovich (2009) quien aborda la problemática de los apoyos sociales y modos de legitimación que obtuvo la dictadura militar instaurada en 1976 en la Argentina. Dicho trabajo nos resulta relevante, ya que corre el eje de análisis y se sitúa en los años posteriores al derrocamiento del peronismo en 1955 y abarca hasta el momento próximo a la toma del poder en 1976 por parte de las Fuerzas Armadas. Aquí, Lvovich retoma las explicaciones que proponen considerar diferentes factores en la explicación de los orígenes de la dictadura. En primer lugar, retoma las explicaciones vinculadas a los factores de mediano plazo. Aquí, identifica “la incapacidad para construir un orden político estable y legítimo tras la caída del peronismo en 1955” (Lvovich, 2009:277) que deriva de un empate entre fuerzas que son capaces de vetar los proyectos de las otras, pero no logran imponer las

propias. Esta incapacidad se suma al derrotero económico en donde el poder económico se encontraba bajo una situación de «imposibilidad hegemónica» debido a la dificultad de formar una coalición entre la burguesía agraria pampeana y las distintas fracciones del capital industrial. Con el regreso del peronismo, estas pujas no se lograron romper y se profundizaron tras la muerte de Perón en medio de un fuerte proceso de polarización. En dicho contexto, durante el tercer gobierno peronista la ley fue progresivamente dejada de lado por el Estado, que desplegó distintas formas de represión clandestina.

Entre las explicaciones de corto plazo, Lvovich señala que se destacan las vinculadas al proceso de deterioro del gobierno peronista (1973-1976). En esta línea, destaca la inflación desenfrenada, la exacerbación del conflicto político junto con el progresivo proceso de aislamiento social de las organizaciones político- militares y de subordinación de sus estrategias políticas a las militares. Mientras que, en paralelo, las Fuerzas Armadas no encontraron demasiadas resistencias para derrocar al gobierno de María Estela Martínez de Perón. Señala también aquí las circunstancias internacionales, dado que el golpe militar de 1976 en Argentina se insertó en un ciclo dictatorial que abarcó la casi totalidad de los países sudamericanos en el periodo.

Más allá de los factores de mediano o corto plazo, Lvovich indica que, en el campo historiográfico, “es amplia la coincidencia en señalar que la dictadura pudo consumarse debido a que se articuló con una larga tradición de autoritarismo y de negación de los derechos del adversario político, cuyos elementos reorganizó y llevó a sus extremos” (Lvovich, 2009, p. 281). En este contexto, se suma el contraste con los últimos años de gobierno democrático que permitió a la dictadura construir cierta legitimidad inicial gracias al apoyo de una sociedad que suponía que ningún gobierno podría ser peor que el derrocado. Por lo mismo, concluye que la naturalización de las intervenciones militares otorgó legitimidad a la dictadura de 1976 ante una sociedad argentina que desplegó actitudes sociales que no se diferenciaron de las de sus dirigentes

políticos, sociales y religiosos, generando así las condiciones para que la dictadura se desarrollara.

En otro orden, atendiendo al mismo período, pero cambiando el eje de análisis, Pilar Calveiro (2013) sugiere que identificar y condenar a los responsables del Terrorismo de Estado ha sido reparador para la sociedad argentina, pero ha dejado de lado otras responsabilidades. Así, señala que el rechazo de la teoría de los dos demonios no puede llevar a dirigirse a un único demonio como si el resto de la sociedad se hubiese mantenido inmóvil y ajena a toda responsabilidad. En efecto, afirma que todo “todo autoritarismo de Estado crea y potencia el autoritarismo social, que, a su vez, lo sostiene” (Calveiro, 2013, p.9). Sin embargo, también repara en que no se debe tampoco fundir las responsabilidades de manera indiscriminada a toda la sociedad y apunta a considerar fundamentalmente a ciertos actores del período que aquí nos ocupa: partidos, sindicatos y organizaciones.

Principalmente centrada en el accionar de las organizaciones armadas, esta autora enmarca sus acciones en el contexto internacional marcado por la revolución cubana, la guerra de Vietnam y la concepción de que la violencia como parte del proceso. En dicho contexto, las organizaciones armadas priorizaron lo militar por sobre lo político, al tiempo que desarrollaron una concepción autoritaria y militarista en el seno de sus organizaciones.

Calveiro también señala que los grupos políticos con los que se vincularon originariamente los jóvenes de la década del sesenta reivindicaban para sí las prácticas autoritarias. En paralelo, los hechos violentos del contexto político marcaron los años en los cuales creció esta generación. Por lo mismo, al incorporarse a las guerrillas y utilizar la violencia, la consideraban como una respuesta a una violencia ya instalada de antemano en la sociedad. En este sentido, Calveiro afirma que “los jóvenes radicalizados de la década del 70 habían aprendido el valor político de la violencia en una sociedad que se valía de ella desde muchos años antes [...] fueron, en consecuencia, un fiel producto de su sociedad y de las polémicas políticas de la época. No se los puede

considerar como “un brote” de locura repentina, sino que constituyeron un fenómeno consistente con su momento y con su país, del que reunieron algunos de sus rasgos más brillantes y más nefastos” (2005, p. 91).

Calveiro sostiene que, por su propia lógica interna, que privilegió el militarismo, así como por la represión, la guerrilla quedó aislada de la sociedad. Según Calveiro, en el caso de Montoneros esto se dio en un contexto de desinserción de los sectores populares que se profundizó por el accionar de la AAA, la pérdida de canales de comunicación y la práctica “internista” y cerrada de la propia organización.

Al mismo tiempo, Calveiro propone pensar que la guerrilla militarizó lo político, convirtiendo al opositor en enemigo y a la lucha política en guerra. Así, dentro del espectro de los considerados enemigos se reunía al aparato represivo, dirigentes sindicales, empresarios, entre otros. En palabras de Calveiro “la noción de enemigo forma entonces casi de un bloque tan amplio y arbitrario como la noción de subversivo para los militares” (2013, p.113). Finalmente, Calveiro sostiene que la desaparición final de los movimientos armados se dio a través de los campos concentracionarios y esta modalidad represiva desplegada por el Terrorismo de Estado.

También con el foco colocado en la violencia revolucionaria y el accionar de las izquierdas en la historia reciente, Vera Carnovale (2006, 2007, 2011, 2015, 2018, 2020, entre otros trabajos) propone abordarlas desde una mirada crítica de su accionar, sin condenar el modo en que actuaron, pero, a su vez, sin posicionarse desde la perspectiva propia de los militantes. En este sentido, esta autora basa gran parte de su producción en rastrear los sentidos de la violencia revolucionaria de los años sesenta y setenta a partir del análisis de la retórica principalmente del PRT-ERP. Así, se detiene particularmente en las lógicas de la experiencia de la organización, sus valores y sus prácticas. En este recorrido, señala que el PRT-ERP inscribe su actuación en un escenario postulado como guerra revolucionaria, donde definen un enemigo que les permite afirmar su propia identidad. En ese sentido, interviene en la definición de un nosotros, no

sólo en lo que a rasgos particulares respecta sino también en lo relativo a la delimitación de un accionar.

En su trabajo “Los combatientes” (2011) reúne parte de sus indagaciones en torno al PRT-ERP. En este libro Carnovale afirma que los combatientes actuaron de acuerdo con un conglomerado de formulaciones y creencias que impulsaba la acción armada, articulado con un puñado de mandatos morales irrenunciables por cuanto hacían a su propio ser revolucionario. En ese sentido, señala que dichos mandatos giraban en torno a la revolución, el sacrificio, el deber, la disciplina, la fidelidad, la adherencia total. Rastrea entre los idearios del PRT-ERP la marca de la Revolución cubana, la concepción del enemigo, el ideal del hombre nuevo o las formas de disciplinamiento interno. En esta lógica, la autora señala que allí se consolidó una subjetividad impermeable, donde hombres y mujeres hallaron el sentido total de sus vidas y de sus muertes.

Todos los autores mencionados proponen pensar a la violencia política situándose históricamente y considerando los diversos modos en que se expresó dicha violencia en el período que aquí nos interesa indagar (1955-1976). En paralelo, cabe señalar que estas investigaciones se desarrollan dentro de un marco sociopolítico de producción de las narraciones recientes sobre el pasado reciente argentino. Dicho marco, asociado a la explosión de la memoria a partir de los primeros años de siglo XXI, es la base para pensar qué se habilita y qué se obtura en relación a "lo decible" acerca del pasado reciente argentino.

2.2. Memorias de la violencia política y el pasado reciente

Hablar de memoria en Argentina también está asociado inmediatamente a los crímenes cometidos por la última dictadura militar argentina. En efecto, la circulación de representaciones sociales sobre el pasado reciente, así como los estudios de la memoria, estuvieron en un principio atados al derrotero de acciones violentas desplegadas por el gobierno instalado en el poder en 1976 (Jelin, 2017). Sin embargo, en esas mismas narrativas es posible advertir

continuidades, equiparaciones, silencios, críticas, lecturas y relecturas del pasado inmediatamente anterior y que nos permiten reflexionar acerca de cómo dichas narrativas gestionan la violencia política previa. A continuación, a partir de los aportes de Lvovich y Bisquert (2008), presentamos algunas de dichas narrativas que circularon y circulan en el espacio público y configuran las interpretaciones sociales acerca del pasado reciente argentino.

- *Guerra sucia*

Lvovich y Bisquert (2008) señalan que durante el período de la última dictadura militar en el poder primó el discurso militar justificatorio de su accionar a través de la “guerra sucia” contra la subversión. En la propia retórica de los miembros de las Fuerzas Armadas se advierte cómo ellos comprendían los acontecimientos en términos de guerra contra la subversión. Así, los propios miembros de las FF AA consideraban que deberían realizar un “escarmiento histórico” donde mueran todas las personas necesarias para terminar con la subversión, a quienes no consideraban personas ni argentinos¹². Basándose en esta autopercepción de las FF AA, Lvovich y Bisquert (2008) señalan que el contraste con los últimos años de gobierno democrático peronista fue el que permitió a la dictadura construir cierta legitimidad inicial, gracias al apoyo de una sociedad que no creyó posible que la situación fuera peor. En este sentido, durante la segunda mitad de los años setenta y los primeros años ochenta, las FF AA y los amplios sectores de la sociedad civil que las apoyaron,

¹² Estas definiciones se encuentran presentes en los comunicados de las FFAA, pero también en declaraciones públicas de algunos de sus principales exponentes. Entre ellos las declaraciones de Jorge Rafael Videla en Washington, en *Crónica* el 9 de septiembre de 1977 o las declaraciones del General Ramón Camps, citado por José Pablo Feinmann, «La hora de la indignación», en *Página/12* el 4 de septiembre de 2004. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-40553-2004-09-04.html> [consulta realizada el día 05/02/2023].

desplegaron una narrativa en la cual esgrimieron que existió una guerra contra la subversión a la cual fue necesario derrotar (Vezzetti, 2002).

Las Fuerzas Armadas sostuvieron este discurso incluso en su “Documento final de la guerra contra la subversión y el terrorismo”, dado a conocer en abril de 1983. Allí asumían “una cuota de responsabilidad” por lo actuado en la lucha subversiva y dejaban al juicio de Dios y de la historia los “errores” cometidos en el marco de “actos de servicio” en cumplimiento de mandatos del gobierno nacional (Franco, 2014). En éste continuaron afirmando que llevaron a cabo un enfrentamiento bélico a nivel interior, no convencional, que había obligado a la instrumentación de nuevos procedimientos de lucha que derivaron en errores o excesos de la represión (Lvovich y Bisquert (2008). Dicha narrativa fue sostenida en el tiempo por diferentes miembros de las FFAA y sectores que comparten dicha narrativa. En definitiva, las agrupaciones que pregonan esta posición son en gran medida las mismas que Federico Lorenz (2005) aglutina bajo la denominación de “vulgata procesista” y que comenzaron a circular ya a finales de los años setenta. En efecto, para este autor, estas narrativas construyeron una versión unilateral de la década del setenta, centrados en aspectos particulares de la violencia política donde se encuentra ausente la historia de la represión ilegal (incluso la justifican) y, en contrapartida, magnifican la violencia de las organizaciones armadas, sobre todo los episodios vinculados al asesinato político.

- Teoría de los dos demonios

Ya en democracia, se llevó adelante el llamado "show del horror" durante varios meses del año 1984. En dicho “show” se colocaba el acento en el hallazgo de tumbas NN y en las exhumaciones realizadas en el marco de las primeras investigaciones sobre los desaparecidos. Por sus rasgos sensacionalistas y macabros esta primera presentación mediática, calificada como "show del horror", dio lugar a un amplio debate acerca de acerca de los modos adecuados de transmitir en los medios masivos la cuestión de los

desaparecidos (Feld, 2011). En medio de dicho contexto, comenzaron a circular con mayor difusión los testimonios de víctimas y de torturadores. Lvovich y Bisquert (2008) señalan que este boom de imágenes y de relatos podría haber generado una rápida saturación en la opinión pública, pero, por el contrario, predominó la indignación y el repudio generalizado, independientemente de las diferentes visiones que coexistían acerca del terrorismo de Estado.

Es con este telón de trasfondo que comenzó a circular un discurso denominado “teoría de los dos demonios”. A partir de dicha teoría, las violencias desplegadas desde el seno del Estado fueron caracterizadas como resultado de una decisión irracional, amplia e indiscriminada y sus perpetradores descritos como deshumanizados ejecutores del mal, ajenos a todo imperativo moral. Al mismo tiempo, en este esquema se condenó simultáneamente a la violencia guerrillera. Tal como señala Emilio Crenzel (2013) se constituyó una condena bipolar del “terrorismo de izquierda y de derecha” y de rechazo al “terrorismo de cualquier signo”. En dicho contexto, Crenzel (2013) sostiene que Alfonsín decidió que tanto “el terrorismo subversivo como el terrorismo de Estado” serían castigados, recogiendo así la opinión favorable a castigar los crímenes de las Fuerzas Armadas (que se potenciaba por su revelación diaria en la prensa), así como el reclamo acompañado por una condena similar de la violencia guerrillera.

En relación a este discurso, Marina Franco (2014) señala que es uno de los enunciados políticos y memoriales referidos al pasado de violencia política de los años setenta del siglo XX con mayor circulación en la prensa, en la voz de actores políticos sensibles al pasado de terrorismo de Estado, en grupos cercanos a la militancia por los derechos humanos, entre otros. Sin embargo, esta autora identifica que es un discurso del cual no existe una teoría constituida como un corpus de ideas y ningún grupo se reconoce como su autor o promotor. Por lo mismo, refiere a un conjunto amplio de cuestiones diversas que varían según su enunciador crítico. Por lo mismo, Franco (2014) señala que la memoria de “la teoría de los dos demonios” ha ido modificándose al calor de

las luchas políticas por la memoria y de las relaciones de fuerza de los actores intervinientes. Luchas donde durante un tiempo la vigencia en amplios sectores de la legitimidad de la represión (entendida como “lucha antisubversiva”) permitió construir la noción de “excesos” y que sólo cuando dicha legitimidad fue puesta en cuestión la “teoría de los dos demonios”, quedó plasmada como enunciado de denuncia y con una carga valorativa negativa.

- Reconciliación nacional

Lvovich y Bisquert (2008) señalan que la “teoría de los dos demonios”, la memoria de la represión y la reivindicación de la guerra sucia y el accionar militar convivieron con las ideas de aquellos que consideraban necesario “dar vuelta la página” de la historia y seguir adelante. Para quienes pregonaban el perdón y olvido para lograr la pacificación del país, con el juicio a los miembros de las tres primeras juntas militares ya era suficiente. Así, la “teoría de la reconciliación nacional” se consideraba que era olvidar un pasado cerrado y preocuparse por mantener la estabilidad de un sistema democrático. En esta línea, fue Carlos Saúl Menem quien llevó adelante una política de “pacificación nacional”, que implicaba “cerrar las heridas del pasado” y encarar medidas a futuro. En función de esto, firmó indultos y exhortó al reconocimiento mutuo de errores propios y aciertos ajenos, con el fin de lograr el “mutuo perdón” y a la “unidad nacional”.

Lvovich y Bisquert (2008) identifican que esta teoría reafirma lo propuesto por las primeras interpretaciones de la “teoría de los dos demonios”, ya que equipara la violencia de todo signo, coloncado así al terrorismo estatal en el mismo plano que el “terrorismo subversivo”.

-. Memorias militantes

La segunda mitad de los años noventa marcó un quiebre y redefinición en relación a las memorias circulantes y su lugar en el espacio público. La confesión del capitán de corbeta Adolfo Scilingo (donde asumió su

participación en los vuelos de la muerte aduciendo que, tanto él como los otros subordinados, sólo acataron órdenes de sus superiores), sumada a otras confesiones reabrió el debate sobre el pasado cercano. En dicho contexto, Lvovich y Bisquert (2008) señalan que algunas confesiones, así como las “autocríticas” de los jefes de las tres Fuerzas Armadas contribuyeron a conformar públicamente un discurso militar donde ya no negaban los crímenes cometidos y de diversos modos los condenaban. Sin embargo, si bien se condena el accionar represivo de las fuerzas armadas el objetivo no era un pedido de justicia presente, sino, por el contrario, dar definitivamente vuelta la página de ese período de la historia argentina. Pero, por el contrario, se generó el resultado opuesto, generando amplios debates al respecto.

En paralelo, en el mismo período surgió la agrupación Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (H.I.J.O.S.), un organismo de derechos humanos conformado por afectados los hijos de aquellos militantes que por la represión ilegal habían sido secuestrados, torturados, asesinados y muchos de ellos desaparecidos. Sus apariciones públicas, sumadas a las confesiones militares, llevaron a que se reaviven detalles silenciados de las memorias del pasado cercano. Al mismo tiempo, la nueva centralidad que adquirió el tema se manifestó en el cambio de orientación de los medios de comunicación que se comprometieron en la difusión de lo sucedido en relación a la violación de los derechos humanos. Así comenzó un “boom de la memoria” (Lvovich y Bisquert, 2008), en el cual comenzaron a circular con mayor difusión las memorias militantes que reivindicaban la memoria militante de los años setenta. En dicho contexto, entre marzo de 1997 y marzo de 1998 se publicó la trilogía *La voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina*, de Eduardo Anguita y Martín Caparrós. Sus autores, en una nota presente en la revista Ñ del diario Clarín¹³, señalaron que de lo que hablaban era de la

¹³ En la nota publicada el día 10/04/2013 (actualizado al 08/12/2016), en la revista Ñ del diario Clarín, ambos autores señalan la relevancia que cobró la obra a fines de los noventa y a su vez, la diferente lectura que se realiza de la misma obra una década después. Disponible en:

necesidad de restituir a los militantes sus historias, recuperarlas y contar quiénes eran. Al mismo tiempo, indicaron que lo que hicieron fue hacer hablar a gente que estaba viva y restituirles la palabra. La cual reconocen que circulaba por ámbitos subterráneos y, por lo mismo, consideran que los hechos narrados en su libro son reparatorios más que reivindicatorios. Al respecto, puede decirse que esta obra, como otras de menor trascendencia que surgieron a fines de los noventa, buscaron colocar en primer plano en el ámbito público el pasado militante de muchos detenidos y desaparecidos, corriéndose del papel de “víctimas” en el que habían quedado hasta ese momento.

- Terrorismo de Estado y organismos de derechos humanos

Entrados los años dos mil, a partir de la llegada de Néstor Kirchner a la presidencia de la nación en el año 2003, se comenzó a desarrollar una transformación en la circulación y ponderación de las memorias del pasado reciente en el espacio público. En efecto, desde las medidas tendientes al avance de políticas de la memoria encabezadas desde el propio estado nacional, la anulación de las leyes del perdón, la designación de Eduardo Luis Duhalde como secretario de Derechos Humanos, le valió al gobierno el apoyo y acercamiento de organismos de derechos humanos. Pocos meses después, ante un nuevo aniversario del golpe de Estado de 1976, el presidente Kirchner, en un acto simbólico, retiró del Colegio Militar de la nación los retratos de los presidentes de facto Videla y Galtieri. Luego de esto, presidió un acto en la ESMA para recordar a las víctimas del terrorismo de Estado y para formalizar la creación de un futuro Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos (Lvovich y Bisquert, 2008). En dicho contexto, se generalizaron políticas de memoria oficiales que combinaron los discursos oficiales con aquellos desplegados por los organismos de derechos humanos. En esta línea se promovió el desarrollo de diferentes políticas de

https://www.clarin.com/ideas/eduardo-anguita-martin-caparros-la-voluntad_0_HJVzLuKovQg.html [consulta realizada el día 05/02/23].

memoria expresadas en la promoción de sitios de memoria, capacitaciones docentes, propuestas para el aula, consolidándose a través de ellas la valoración de la militancia revolucionaria de las víctimas del Terrorismo de Estado, pero sin poner en cuestión las responsabilidades de las organizaciones armadas en la violencia política previa al golpe de Estado de 1976 (Vezzetti, 2009).

Tal como señalan Lvovich y Bisquert (2008), el gobierno Kirchner colocó como un antecedente de su gobierno a la trayectoria de la Juventud Peronista, así como también de otras organizaciones, dejando de lado el hecho de que la defensa de la democracia liberal no formaba parte del ideario de la juventud revolucionaria. En este sentido, retomó de forma sesgada los idearios de dicha reivindicación, en función de las configuraciones actuales de la memoria social y la valoración de la democracia como forma de gobierno.

En el año 2006, al cumplirse 30 años del golpe de Estado, se organizaron diferentes actos conmemorativos organizados desde los organismos de derechos humanos, a los que se sumó la presencia gubernamental. En dicho contexto político y memorial, en abril de dicho año se reeditó el informe *Nunca Más*. Dicha reedición contó con un nuevo prólogo escrito por Eduardo Duhalde y otros integrantes de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación. En dicho prólogo, se postula que el terrorismo de Estado fue funcional a la meta de imponer un sistema económico excluyente, al tiempo que presenta a un pueblo que en conjunto enfrentó el terror dictatorial y la impunidad. Al respecto de esto, Emilio Crenzel (2008) señala que este texto continúa sin historizar el pasado de al igual que el prólogo original, al mismo tiempo que no se pregunta por las responsabilidades estatales, civiles y militares en las desapariciones previas al golpe. En esta línea interpretativa, María Paula González (2014), señalaba que seguía vigente la narrativa del Nunca más, como marco explicativo de la dictadura y sus años previos. En efecto, las discusiones en torno a las responsabilidades de la sociedad y de la violencia política (desplegada tanto por las organizaciones armadas como por parte del Estado), permanecieron ajenas a los debates públicos durante los años de gobierno

kirchnerista y la idea de la instauración del terrorismo de Estado quedó asociada a la llegada de las Fuerzas Armadas al poder durante la última dictadura militar.

- Memoria completa

El desarrollo de la política gubernamental de derechos humanos durante los gobiernos del kirchnerismo generó malestar entre los sectores militares y aquellos sectores que, entrados los años dos mil, aún reivindicaban su accionar. En dicho marco, surgieron narrativas cívico-militares que pregonaban por una “memoria completa”. La misma comenzó a desplegarse mucho antes de los años dos mil, a partir de diferentes agrupaciones formadas ya desde los años setenta como la Liga Argentina de víctimas del terrorismo o la FAMUS (Familiares y amigos de muertos por la subversión) en los años de la transición democrática. Pero fue recién a partir de los años dos mil que estas agrupaciones se aglutinaron bajo la consigna “Memoria completa” y tomaron mayor notoriedad en el ámbito público a partir de sus críticas al gobierno de Néstor Kircher y a los organismos de derechos humanos a los cuales acusan de politizar el drama de los años setenta (Salvi, 2012). Dichas narrativas se asemejan a aquellas que se construyeron bajo el desarrollo de la última dictadura militar argentina, donde primó el discurso militar justificatorio de su accionar a través de la “guerra sucia” contra la subversión, denominada por Federico Lorenz (2005) como “vulgata procesista”.

Si bien estos sectores, aglutinados hoy bajo la consigna “memoria completa”, se reunían regularmente cada 5 de octubre al pie del monumento al General San Martín en la plaza porteña que lleva el mismo nombre, el espacio público no fue el canal elegido para encauzar sus demandas. Sin embargo, dicha memoria latente y subterránea cobró mayor impulso a partir de los años del gobierno de Mauricio Macri durante el cual no se promovió dicha narrativa como política de Estado, pero tampoco se silenciaron dichas voces en el espacio público. Entre algunos de los hechos públicos de miembros de esta narrativa podemos

mencionar la reunión de Victoria Villarruel¹⁴, presidenta del Centro de Estudios Legales sobre el Terrorismo y sus Víctimas (Celtyv) con el ex secretario de Derechos Humanos, Claudio Avruj, así como su participación en programas televisivos. Así como también dejó de realizar actos oficiales cada 24 de marzo y no se pronunció al cumplirse 45 años del golpe de Estado de 1976.

- El presente de las memorias

En la actualidad, los debates públicos en torno a la violencia política del pasado reciente, previo a la instalación de la última dictadura militar, aún son incipientes. Mucho menos aún se han desplegado debates en torno a los gobiernos democráticos elegidos entre 1955 y 1976. Sin embargo, por momentos emergen destellos que avivan estas cuestiones no resueltas en el seno de la sociedad.

En dicho contexto, podemos señalar que desde el campo académico se han esbozado algunos debates que presentan posiciones diversas frente a la violencia política desplegada por las organizaciones armadas durante el período antes mencionado. Así, por una parte, algunas posiciones señalan que uno de los principales obstáculos para la memoria social de los años sesenta y setenta es la falta de reconocimiento por parte de los miembros de organizaciones armadas de su propio accionar. En este sentido, colocan el foco en la falta de autocrítica de la responsabilidad de la práctica guerrillera en la generación de las condiciones que posibilitaron la dictadura (Hilb, 2013; Vezzetti, 2009; Carnovale; 2015-2016). Según esta posición, los antiguos militantes presentan su experiencia resaltando sus rasgos heroicos o por el valor de sus propósitos, eludiendo tanto su desvalorización de la política y la democracia como sus responsabilidades en el desencadenamiento de los acontecimientos del pasado. Por otra parte, otros autores adoptan una posición diferente al resaltar algunos debates, como el promovido por el testimonio de Héctor Juvé y la carta de Oscar del Barco, que se extendió por varios años, el cual aborda la cuestión de

¹⁴ Diputada nacional por el bloque La Libertad Avanza desde el año 2021.

las responsabilidades de los antiguos militantes y los compromisos actuales con la democracia. A su vez, desde esta postura, se señala que las posiciones críticas de la experiencia activista de los años sesenta y setenta son incapaces de dar cuenta de los procesos de subjetivación política característicos de dichos años, ya que parten sus premisas desde un significado de lo democrático anclado a ciertas elaboraciones de los primeros años de la posdictadura y no desde los modos en que se concebía la política en los años señalados (Oberti y Pittaluga, 2006 y 2016). Al mismo tiempo, desde esta posición, afirman que es evidente que la política revolucionaria de los años sesenta y setenta necesita sin dudas ser revisada, pero sin calificarlas de antemano como antipolítica (Oberti y Pittaluga, 2016).

Estos debates también se encuentran presentes en el espacio público más amplio y se refleja en algunas intervenciones periodísticas a propósito de algunos hechos que refieren a sucesos vinculados al pasado reciente, pero continúan aún abiertos en la actualidad. Así, por mencionar sólo algunos de ellos, encontramos el debate generado en torno a la decisión judicial de reabrir la causa de una acción de Montoneros contra el comedor de Coordinación Federal de la Policía Federal; la posibilidad de abrir una causa de canonización -declaración de santo- del coronel Argentino del Valle Larrabure, quien fue secuestrado en 1974 por el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP); la confesión de uno de los marinos que participó en la Masacre de Trelew. En el primero de los hechos mencionados, el debate se genera en torno a si las muertes provocadas por las organizaciones armadas de la época del sesenta y setenta son equiparables a delitos de lesa humanidad. En este sentido, en junio del presente año la Sala I de la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Criminal y Correccional Federal decidió mantener abierta la causa que investiga un atentado cometido por la organización Montoneros en julio de 1976, cuando la jueza de primera instancia María Servini ya había resuelto que esos hechos fueron declarados prescriptos. Ante la decisión de la Sala I de la Cámara Nacional de Apelaciones, el CELS, Centro de Estudios Legales y Sociales se

manifestó en contra al señalar que “Sostener abiertas vías judiciales contra toda jurisprudencia solo sirve para producir lo que está pasando ahora mismo: una ola de discursos que equiparan a las organizaciones de militantes con la violencia de Estado más cruenta del siglo XX [...]” (CELS, 2022). En relación a este hecho, en una posición diferente, la periodista María O'Donnell (2022), expresó que la polémica revive en función de cómo cambia el contexto político y la creciente derechización. Esta periodista señala que el autor material del atentado, de apellido Salgado, fue secuestrado al poco tiempo y asesinado en la ESMA, mientras que las familias de las víctimas del atentado piden que se investigue a aquellos que lo planificaron. Sin embargo, ella señala que la jurisprudencia argentina y la Corte Suprema sólo considera delitos de lesa humanidad a aquellos delitos que cometió el Estado y los cuales no prescriben, mientras que aquellos desarrollados por la guerrilla sí prescriben y no se investigan. Al mismo tiempo, señala que, el propio Estado al secuestrar clandestinamente a Salgado y asesinarlo, cerró dicha posibilidad. Sin embargo, afirma que muchos familiares de afectados por estos delitos demandan aún al Estado respuestas y cada vez que se plantea hablar de estas cuestiones, muchos sectores reaccionan de manera negativa, acusando de negacionistas de los crímenes cometidos por la última dictadura a aquellos que pretenden dar dicho debate. Para ella, el fallo de la Sala I de la Cámara Nacional de Apelaciones lo que propone es que haya juicios de verdad, más allá de que no se condene a los responsables. Así, no ve como negativo a este fallo y señala que “los debates que se clausuran a la fuerza vuelven”, por lo que hay que darle lugar a este debate para que no vuelva todo el tiempo.

En relación al mismo hecho, retomamos también el editorial del periodista Alfredo Leuco en el diario La Nación del 9 de junio de 2022. En este caso, encontramos una visión completamente antagónica a la propuesta por el CELS. En este sentido, Leuco califica el hecho como una masacre y salvajada llevada adelante por Montoneros y aunque afirma que no comparte la “teoría de los dos demonios”, sí sostiene que todos los muertos valen por igual. En la misma

columna, Leuco critica a las posiciones que reivindican la militancia de “la juventud maravillosa” y señala que el mismo Perón los echó de la calle. En línea con dicha afirmación, señala que durante mucho tiempo fue peligroso decir esto, ya que “inmediatamente te acusaban de facho, o de hacerle el juego a los genocidas”¹⁵.

En el segundo de los hechos mencionados, el debate se vincula a la posibilidad de abrir una causa de canonización -declaración de santo- del coronel Argentino del Valle Larrabure. Este caso también cuenta con la particularidad de encontrarse en la Corte Suprema de Justicia, donde se esperan definiciones en relación a si se lo considera o no un crimen de lesa humanidad. Entre los medios que retomaron este hecho (entre ellos La Nación, 2022; Infobae, 2022; Perfil, 2022; Todo Noticias, 2022), se evidencia la relevancia que la iglesia católica otorga a esta posible canonización como forma de generar la reconciliación de los argentinos. Así, en sus diferentes portales digitales encontramos que se indica que para el obispo castrense Santiago Olivera, la canonización de Larrabure “puede hacernos mucho bien y servir al encuentro entre los argentinos” (TN, 2022), ya que este “nunca se llenó nunca de odio, ni llamó al enfrentamiento, fue un hombre de paz y de perdón” (La Nación, 2022). Mientras que el resto de los titulares mencionan el secuestro y tortura, el diario Infobae toma clara posición ya en su titular al señalar “El Vaticano habilitó la investigación para la canonización del coronel Larrabure, salvajemente asesinado por el ERP” (Infobae, 2022).

En el tercero de los hechos mencionados, la confesión de uno de los marinos que participó en la Masacre de Trelew reflota también en la prensa el interrogante en torno a la violencia política desplegada en los años previos a la instalación de la última dictadura en el poder (Página 12, 2022). En este caso,

¹⁵ Esta posición de Alfredo Leuco debe enmarcarse en las críticas que realizó a los años de gobierno kirchneristas, donde estas voces disonantes encontraban menos espacios en el espacio público. En un contexto político diferente, su posición, como la de otros, emerge con mayor espacio de difusión y aceptación.

las noticias se sucedieron entre la presentación del juicio por jurados contra el acusado, ex integrante de la Armada Roberto Guillermo Bravo, su declaración donde justifica su accionar y finalmente su condena. En los diferentes artículos periodísticos se menciona al hecho como “Masacre de Trelew” y se señala que forma parte de los delitos de lesa humanidad ocurridos hace 50 años. En este hecho, bajo la Ley de Protección de Víctimas de la Tortura sancionada en Estados Unidos y que permite juzgar a quienes ejecutaron estos crímenes en otros países, los familiares de los asesinados (junto con el amparo del CELS y otros organismos de derechos humanos) lograron que se enjuiciara al ex integrante de la Armada y se lograra una condena. En tanto, la defensa del ex militar sostiene que la demanda es legalmente incorrecta y sin sustento moral y que no fue una masacre sino un tiroteo entre militares y un grupo de guerrilleros que intentaba escapar. Los abogados del ex marino expresaron que las autoridades argentinas lo habían declarado inocente y que una ley de amnistía lo absolvió de los delitos de los que se lo acusa.

Estos tres hechos mencionados son apenas destellos de cuestiones latentes que emergen en diferentes momentos y que permiten advertir que los debates en torno a la violencia política de los años cincuenta a setenta no están aún cerrados y las posiciones son divergentes en función del contexto y los actores implicados. En este sentido, podemos afirmar que, en la actualidad, a pesar de los grandes avances y reflexiones en materia de derechos humanos e historia reciente, aún no hay consensos sociales amplios que expliquen la violencia política previa a la instalación de la última dictadura militar en 1976. A su vez, en los momentos en que aflora esta cuestión, las posiciones se repelen sobre sí mismas ante la misma tensión que genera el intentar encontrar respuestas a dicha violencia.

2.3. Historia reciente de la violencia política en la normativa educativa

2.3.1. Normativa educativa nacional

Desde fines de la década del ochenta y principios de los noventa se extendió una crítica generalizada a la escuela desde los especialistas en educación, pero también desde la opinión pública más masiva. Tal como señala Gonzalo de Amézola (2005 y 2008), dicha crítica promovió que se introdujera cambios en el sistema educativo en general y en la enseñanza de la historia en particular. En efecto, la enseñanza de la historia escolar argentina se había caracterizado por más de cien años por una impronta patriótica y nacionalista y hasta la reforma educativa de los años noventa no hubo más que modificaciones formales en los contenidos propuestos para la enseñanza escolar. Sin embargo, a pesar de las pocas modificaciones en la currícula escolar, cabe resaltar que los contenidos vinculados a la historia reciente del período 1955-1976 ingresaron a los planes de estudio de historia ya en 1979. Allí se mencionaba a la violencia del período refiriéndose a la opresión y derrota de la subversión marxista. Sin embargo, fue la sanción de la Ley Federal de Educación 24195, en el año 1993, la que dotó de mayor relevancia a los tiempos contemporáneos y fue la base para posteriores redefiniciones curriculares (De Amézola, 2008, González, 2012 y 2014). A partir de ese entonces, con la puesta en marcha de la Ley Federal de Educación sancionada en 1993, se intentó incorporar saberes más relacionados con los intereses de los jóvenes en el presente y significativos desde el punto de vista de las preocupaciones actuales de las distintas ciencias. Al mismo tiempo, dicha Ley dotó de mayor relevancia a los tiempos contemporáneos, así como también enfatizó entre sus principios generales “La consolidación de la democracia en su forma representativa, republicana y federal” (LFE, 1993:2). La misma sentó las bases para la transformación curricular en relación a temas vinculados a la enseñanza de la historia argentina y la defensa de la democracia como valor absoluto e incuestionable. A partir de la misma se desarrollaron diversas redefiniciones curriculares que dotaron de mayor relevancia a los

contenidos vinculados a la historia contemporánea local y regional (De Amézola, 2008, González, 2012 y 2015). Entre dichas redefiniciones podemos mencionar los Contenidos Básicos Comunes nacionales para la Educación General Básica (en adelante EGB) que incluyeron como contenido a la violencia señalando la violencia política y los gobiernos autoritarios (MCE, 1995).

Sin embargo, al poco tiempo de ser sancionada comenzaron las críticas a la reforma educativa. al respecto, Luis Alberto Romero (2013) apunta que, entre otras cuestiones, las críticas giraron en torno a la especificidad de la historia en la currícula escolar, la cual había sido relegada a el área de ciencias sociales; la preponderancia de lo cercano y local, por sobre una historia más amplia y rigurosa. Al mismo tiempo, Romero también critica la cuestión de la memoria del pasado reciente y su relación con el conocimiento riguroso y la dimensión cívica de la enseñanza de la historia.

En sintonía con lo señalado por Romero, podemos afirmar que, a consecuencia de la desigual implementación de la Ley Federal de Educación sancionada en 1993, se generó un panorama heterogéneo entre las diferentes realidades escolares, lo que llevó al Ministerio de Educación Nacional, a través del Consejo Federal de Educación a intentar homogeneizar los contenidos de las diversas jurisdicciones a nivel nacional. Así, en el año 2004, se inició un proceso de redefinición curricular identificando “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios” (González, 2012 y 2014). Dichos NAP sentaron una nueva base de contenidos vinculados a la historia reciente argentina, así como también reforzaron el énfasis colocado en la democracia. Así, en los NAP de ciencias sociales se indica que la escuela promoverá “La construcción y apropiación de ideas, prácticas y valores éticos y democráticos que nos permitan vivir juntos y reconocernos como parte de la sociedad argentina” y “El diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con los demás” (CFE, 2006, p. 16), entre otros propósitos.

Para el período 1955-1976 encontramos que los NAP refieren a contenidos formulados en dos momentos. En un primer momento, en el año 2006, se señalaron contenidos referidos a este período en el NAP de Ciencias Sociales del tercer ciclo de la EGB/Nivel Medio. Allí se indica “La comprensión de las múltiples causas que condujeron a una etapa de inestabilidad política en la Argentina en el período 1955- 1976, identificando los diversos actores e intereses en juego” (CFE, 2006a: 27). Este enunciado sumamente amplio, y orientado desde la historia política, refiere a múltiples causas y diferentes actores e intereses en la época, pero no especifica a quiénes se refiere ni cuáles son los intereses a los que se debería remitir. En este sentido, es un enunciado que cuenta con una única denominación como es “inestabilidad política” donde no se mencionan procesos, sujetos, dimensiones, etapas que puedan asociarse a dicha “etapa”. Así, advertimos que esta formulación, a pesar de acotar a un período específico al cual remitir, como es 1955-1976, dejaba completamente librado a la elección y recorte de cada jurisdicción las formas a partir de las cuales acercarse a esos años y las problemáticas que lo atravesaron.

Aquí cabe resaltar que, en paralelo a la formulación de los NAP, se llevó a cabo una nueva reforma educativa que culminó con la rápida sanción de una nueva ley de educación nacional en el año 2006 (De Amézola, 2008). En efecto, la sanción de contenidos compartidos por las diferentes jurisdicciones no resolvía las críticas que desde la opinión se arrojaban sobre el sistema educativo. Frente a esto, a partir de la nueva ley de educación, cobraron aún mayor relevancia y notoriedad los tiempos contemporáneos y la “consolidación de la democracia”, a lo que se añadió también “el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva” sobre el pasado reciente. Así, dicha ley en su artículo 92 dispuso como contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

“El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del

Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humano [...]”
(ME, 2006b, p. 19).

Acorde a los cambios sociales y la supremacía incuestionable de la democracia como forma de gobierno, en la ley se enuncia en diferentes momentos el “profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática”, subrayando que los alumnos “se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática” y para “Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática (...)” (ME, 2006b). Este énfasis en la democracia, presenta una democracia que no presenta fisuras, es decir, no se hace mención siquiera a pensar en cómo mejorar la vida democrática, así como a pensar en sus falencias a lo largo de la historia y en la actualidad. Al respecto, Silvia Finocchio (2010) señala que en la escuela desde la reapertura democrática creció el consenso acerca de la importancia de enseñar en derechos humanos, entre otros valores y derechos. Sin embargo, esta autora sostiene que “la adopción de valores y reglas democráticas se asumen más como una retórica legitimadora que como una cultura pedagógica que piensa en la escuela como una esfera pública” (Finocchio, 2010, p. 58). En este sentido, evidenciamos en la legislación la constante apelación a la democracia y su ejercicio, formulada desde una conceptualización amplia, más como una declaración de buenas intenciones, pero sin claras referencias acerca de cómo desarrollar su ejercicio.

Es a partir de este trasfondo político y memorial que se redefinen, en un segundo momento, los contenidos a enseñar en la escuela secundaria a partir de los NAP del año 2012 estipulados para el ciclo orientado. Entre las situaciones de enseñanza presentes en este NAP encontramos nuevamente la referencia a situaciones de enseñanza vinculadas al valor de la democracia, a lo que se suma el respeto de los Derechos Humanos. Así, se plantea “El fortalecimiento de lazos sociales que contribuyan a la consolidación de una Argentina plural, diversa, fraterna y democrática, sustentada en el respeto de los Derechos Humanos” (CFE, 2012, p. 2). Este dato no es menor, ya que, en un mismo

enunciado, se asocian la consolidación de la democracia y los derechos humanos. Asociación que se había vuelto cada vez más entrelazada a partir de la asunción de Néstor Kirchner en el año 2003 y la centralidad que se otorgó durante su gobierno a la violación de los derechos humanos y la gestión del pasado reciente (Carnovale, 2006; Lvovich y Bisquert, 2008; Balé, 2018). Esto mismo podemos encontrarlo presente también entre los objetivos de la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006.

En paralelo a este énfasis, que ya se encontraba presente desde fines de los años ochenta y se profundizó en los noventa, confluye con la mayor participación de los organismos de derechos humanos en las esferas del Estado. En este contexto social y político cobró mayor relevancia y vigor la historia reciente argentina y el concepto de memoria en relación a todos los niveles educativos (González y Billán, 2021, p.32). En este sentido, cabe destacar que, de la mano de las políticas de la memoria promovidas por el Estado Nacional, en un período relativamente corto, los temas vinculados a las violaciones a los derechos humanos durante la última dictadura militar ingresaron vigorosamente en el ámbito escolar. Las luchas por la memoria explican, en gran medida, que esta mención se encuentre en el cuerpo de la nueva ley, dado que a partir de 2003 formaron parte de las “políticas de memoria por parte del Estado” (Lvovich y Bisquert, 2008). Sin embargo, es preciso observar que, si bien la ley hace alusión a “los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado”, el peso que la memoria colectiva dominante recae sobre este último término, sin ahondar en los procesos previos que generaron las condiciones de posibilidad para su aplicación. Al respecto, podemos remitir a los aportes de Hugo Vezzetti (2002) quien sostiene que, a partir de los años de la transición democrática, la memoria de la dictadura quedó asociada al restablecimiento de la ley y al rechazo de toda forma de violencia armada como metodología política aceptada en la resolución de conflictos, al tiempo que la sociedad asumía una posición de espectadora horrorizada de acontecimientos que parecían ocurrir a otros en otro lugar

(Vezzetti, 2002). Esto se profundizó aún más a partir del año 2003 y la mayor presencia de los organismos de derechos humanos en la esfera pública y la imbricación de muchos de estos en políticas de Estado (Lvovich y Bisquert, 2008). En dicho contexto, se omite el pasado previo al golpe y las responsabilidades de diferentes sectores. Esto mismo lo evidencia Emilio Crenzel (2010), al analizar el nuevo prólogo de la reedición del ``Nunca Más`` del año 2006. Allí, identifica que se presenta a un pueblo que, sin fisuras, enfrentó el terror dictatorial y la impunidad.

Como se dijo, es a partir de este trasfondo político y memorial que se redefinen los contenidos a enseñar en la escuela secundaria a partir de los NAP del año 2012 estipulados para el ciclo orientado. Allí se plantean contenidos específicos para el abordaje de la historia reciente argentina en los últimos años de la escuela secundaria. En este caso, se vuelve a mencionar “la inestabilidad política en Argentina entre 1955 y 1976” pero se la desglosa en diferentes actores implicados. Al mismo tiempo, se incluye el análisis de la violencia política, tema ausente en los NAP del 2006. Así, estos núcleos de aprendizajes proponen:

El análisis de distintas interpretaciones sobre la inestabilidad política en Argentina entre 1955 y 1976, teniendo en cuenta la proscripción del peronismo, las pujas entre distintas fracciones burguesas, la autonomización de las FF.AA., y las resistencias y organización del movimiento obrero y estudiantil.

El análisis de la violencia política de comienzos de la década de 1970 desde distintas interpretaciones, enfatizando en los procesos políticos que comienzan con el derrocamiento y proscripción del peronismo, en el autoritarismo de las dictaduras cívico militares, en el contexto de la radicalización de las luchas populares en Latinoamérica y el mundo (CFE, 2012, p.6-7).

Si bien los NAP son orientaciones generales, dejan espacios “vacíos” o abiertos a la “traducción” que puedan efectuar los diferentes equipos que diseñan los

currículums provinciales. En efecto, advertimos que señalan “El análisis de distintas interpretaciones sobre la inestabilidad política (...)”, “El análisis de la violencia política de comienzos de la década de 1970 desde distintas interpretaciones (...)”, sin remitir, nuevamente, a actores definidos, así como tampoco a las interpretaciones vinculadas a estas temáticas. Ante esto cabe preguntarse si todas las interpretaciones son consideradas igualmente válidas ¿Es posible hacer dialogar dichas interpretaciones en el ámbito escolar? En todo caso ¿Cuáles serían dichas posiciones diversas? ¿Todas las posiciones son igualmente válidas? Al mismo tiempo, dichas interpretaciones ¿Refieren al campo académico y/o memorial? ¿Por qué en referencia a los contenidos vinculados a estos años se da lugar a “diferentes interpretaciones”? Esto mismo no ocurre si corremos el foco de análisis y observamos el resto de los contenidos vinculados al resto de los contenidos propuestos para la disciplina historia en el ciclo orientado¹⁶. En efecto, allí advertimos que la formulación deja de apelar a diferentes posiciones para, por el contrario, presentar definiciones y formulaciones más concretas, taxativas y direccionadas en su posible interpretación. Así, evidenciamos que para el período siguiente el NAP del año 2012 propone “La comprensión del golpe cívico-militar de 1976 y del Terrorismo de Estado como plan sistemático para destruir a las organizaciones populares y disciplinar a la sociedad, creando las condiciones de implementación del modelo económico neoliberal” (CFE,2012: 7). Al mismo tiempo, advertimos que estos NAP claramente asocian el terrorismo de Estado al golpe de Estado de 1976, sin remitir al período previo para abordar dicho concepto. Aquí podemos suponer que la definición de contenidos con “distintas interpretaciones” para el período 1955- 1976 se vincula directamente con la falta de un consenso social y académico en torno a dicho período. En otras palabras, esta definición de contenidos mínimos de alcance nacional no es

¹⁶ Al consultar los NAP de ciclo básico encontramos que en algunas oportunidades también proponen el análisis desde diferentes posiciones al abordar temas como conquista de América y los cambios y continuidades entre los gobiernos radicales de 1916 a 1930 y los gobiernos conservadores que los antecedieron.

ajena a la sociedad, sus disputas memoriales y a las discusiones y debates que operan dentro del propio campo académico, tal como presentamos en los apartados anteriores. Campo, por cierto, que durante la primera década de los años dos mil generaba una enorme producción vinculada mayormente a los años comprendidos entre 1976 y la reapertura democrática, pero también, en menor medida, en relación a los años previos y las problemáticas que los atravesaron.

2.3.2. Normativa educativa de la provincia de Buenos Aires

En la provincia de Buenos Aires, en consonancia con la Ley de Educación Nacional del 2006, se sancionó la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13688, en el año 2007. Dicha ley, en espejo frente a la ley nacional, colocó también como objetivos establecer una educación comprometida con valores democráticos. En función de esta normativa se redefinieron los contenidos propuestos para la educación secundaria. Así, al interior de la propuesta curricular de este nivel, los temas referidos al período 1955-1976 de la Historia argentina se abordan en el ciclo orientado, en quinto año (en todas sus modalidades) y sexto año (en este caso sólo para las modalidades de Arte y Ciencias Sociales).

En el diseño curricular de quinto año figuran como autores Oscar Edelstein y Virginia Cuesta quienes redactaron los contenidos de historia que se establecieron en el año 2011. Allí, los temas de historia argentina son presentados desde su vínculo con los procesos mundiales que impactan en la región y la historia Latinoamericana. Así, estos contenidos son organizados en las unidades dos y tres. Las mismas se denominan bajo los títulos “El mundo de posguerra. América Latina frente a las crisis de los populismos (hasta mediados de los años 60)” y “Las crisis del petróleo en los 70: el final del Estado de bienestar, la radicalización política y los estados burocráticos autoritarios”. Los contenidos indicados para el período 1955-1976 de historia argentina son:

El derrocamiento del peronismo: el golpe cívico militar de 1955. Las políticas de desperonización. Las semidemocracias con proscripción del peronismo (1955-1966). El movimiento obrero. Resistencia e integración, la formación de la burocracia sindical. El desarrollismo y la Unión Cívica Radical del Pueblo (DGCE-PBA, 2011, p.16).

La dictadura de Onganía y sus sucesores (1966-1973): el fracaso de un modelo de modernización económica y el auge de las tendencias radicalizadas de la política. El Cordobazo, la participación obrero-estudiantil, las organizaciones sindicales combativas. El surgimiento de los grupos guerrilleros. El retorno del peronismo al gobierno: pacto social, puja redistributiva, sindicalismo y radicalización (DGCE-PBA, 2011, p.18).

En este diseño el período es abordado en dos grandes bloques: 1955-1966 y 1966-1976. En ambos bloques los sujetos son presentados como parte de conjuntos o sectores y no como figuras individuales. Así, vemos que se menciona al “movimiento obrero”, “burocracia sindical”, “participación obrero-estudiantil”, “organizaciones sindicales combativas”, “grupos guerrilleros”. El único actor de este período que es presentado de forma particular es Juan Carlos Onganía. Esto es significativo ya que el golpe de estado de 1955 es formulado de forma despersonalizada al indicar "El derrocamiento del peronismo: el golpe cívico militar de 1955. Las políticas de desperonización". Sin mayor referencia, esta enunciación deja entrever que en el golpe de Estado de 1955 no sólo actuaron miembros de las Fuerzas Armadas, sino que también contaron con apoyos civiles. Esto mismo no ocurre con la dictadura instalada en el poder en 1966. Allí parecería que las pujas políticas se escinden en dos sectores, los miembros de la dictadura por un lado y los sectores combativos por otro, sin apoyos civiles a las medidas implementadas desde el poder. Esto responde a las propuestas de Marcelo Cavarozzi (1999) o Guillermo O' Donnell (1982), quienes sostienen que a partir del 1966 hay un predominio militar de las Fuerzas Armadas en el terreno político.

En el primer bloque de contenidos encontramos claras referencias a dos formulaciones del campo académico. Por una parte, el término “semidemocracias”, propuesto tempranamente por Marcelo Cavarozzi en los años ochenta al analizar el período 1955-1966. Por otra parte, “Resistencia e integración, la formación de la burocracia sindical”, que refiere a la obra de Daniel James de 1983. Ambos trabajos clásicos son la base sobre la cual se seleccionaron y organizaron los contenidos para este bloque. Al consultar las citas bibliográficas para esta unidad II también hallamos que se mencionan un trabajo de Carlos Altamirano y otro de Beatriz Sarlo, sin embargo, sus aportes no son transparentes e identificables a primera vista en las formulaciones del diseño. En todas las referencias bibliográficas de este bloque encontramos que los trabajos citados fueron publicados en los años ochenta o en los primeros años dos mil. Al mismo tiempo, de los cuatro autores citados para el abordaje de contenidos de este período, uno sólo es historiador, el resto pertenece al campo académico pero sus obras responden a otras ciencias sociales.

En el segundo bloque de contenidos no hay una conceptualización específica que se refiere a la bibliografía de referencia. En este bloque podríamos decir que se encuentra más presente el conflicto a través de los contenidos “tendencias radicalizadas de la política”, “Cordobazo”, “radicalización”. Es llamativo que este bloque inicia con la mención a la figura de Onganía y no con la conceptualización de Estado Burocrático Autoritario, tal como lo caracterizó Guillermo O’Donnell (1982) a este período. Al observar la bibliografía correspondiente a esta unidad evidenciamos que es citado este autor en donde desarrolla las características del Estado a partir de 1966. En el caso del resto de la bibliografía de referencia para esta unidad encontramos que es mayor el número de obras citadas, ocho en total. Nuevamente en esta unidad encontramos que los trabajos citados pertenecen en su mayoría a autores que provienen de otras ciencias sociales como las ciencias políticas o la sociología. A su vez, estas obras referenciadas también fueron editadas en su mayoría a fines de los años ochenta y sólo dos refieren a los primeros años dos mil. Otra

particularidad de este bloque de contenidos es la mínima referencia a la tercera presidencia peronista, así como a la violencia y los actores implicados en la misma durante dicha presidencia.

Al observar las orientaciones didácticas presentes en este diseño curricular, advertimos que no se menciona la multiperspectividad a nivel de las interpretaciones historiográficas referidas al período 1955-1976, pero, por el contrario, sí se propone abordar fuentes primarias e interpretarlas en su contexto de producción. En este sentido, se apunta a que los alumnos comprendan que la narración de los hechos puede ser contada de diferentes maneras, colocándolos a ellos en el ejercicio de investigar, explicar y fundamentar las acciones de los actores implicados en los temas analizados. En la unidad dos se menciona que la propuesta toma aspectos del enfoque de la historia intelectual y junto a esto plantea trabajar con el libro *Operación masacre*, de Rodolfo Walsh. Sin embargo, no hay mayores referencias acerca de qué implica esta historia intelectual. Allí se formula a los docentes que propongan a los estudiantes identificar quién es el autor, su actividad al momento de publicar el texto, la naturaleza del texto, su argumento, el momento histórico en que fue escrito e interpretarlo y emitir un juicio acerca del texto. En la unidad tres se retoma la misma perspectiva historiográfica y se propone trabajar con diversas fuentes. Por una parte, una serie de textos producidos en torno de 1966, publicados en el anexo documental de *Autoritarismo y Democracia* de Marcelo Cavarozzi, y, por otra parte, las caricaturas del presidente Arturo Illia publicadas en las revistas *Tía Vicenta* y *Primera Plana*. Se plantea comparar y distinguir los mensajes producidos por las Fuerzas Armadas y el humor gráfico, focalizando en análisis en las formas de comunicación, públicos destinatarios e ideas o ideologías expuestas. En este sentido, se propone una participación activa de los estudiantes en la construcción de conocimientos, pero, a su vez, no se propone ahondar en las diversas producciones académicas y sociales que refieren a este período, dejando por fuera de sus orientaciones los debates actuales y las elaboraciones sociales en torno a los años 1955-1976.

Al analizar este diseño en relación a los diseños previos de la provincia de Buenos Aires advertimos que la cuestión de la violencia pasó de no mencionarse en el plan de 1999 a enunciarse como "Agudización de los conflictos sociales en un contexto de creciente violencia", en 2005 a "auge de las tendencias radicalizadas de la política" en 2011 (González y Billán, 2021). Sin embargo, al focalizar la mirada en los contenidos propuestos a primera vista advertimos que la violencia política desatada entre el período 1955-1976 no emerge como contenido transversal al período y que genera las condiciones de posibilidad para la instalación del Terrorismo de Estado. Si bien la violencia política aparece esbozada como "tendencias radicalizadas de la política" o "radicalización" no se definen claros actores, motivaciones o procesos lo cual dota de poca densidad y profundidad conceptual a la violencia de la época. En este sentido, nos encontramos con referencias a violencias sin remitir al contexto político y social de la época ni características propias de los diferentes tipos de violencia que atravesaron el período. En otras palabras, si bien el diseño reconoce la violencia política de los años 1955-1976, nuevamente no deja claro los parámetros desde los cuales se propone pensar dicha violencia (González y Billán, 2021).

Al mismo tiempo, tampoco hacen referencia a las medidas excepcionales (Franco, 2012 y 2015) que diferentes gobiernos implementaron durante aquellos años con el fin de dar respuesta a la crisis social generalizada, así como tampoco se hace alusión a los consensos sociales en torno a la utilización de la violencia como medio para alcanzar e implementar determinados cambios sociales (Calveiro, 2013). Estas ausencias no implican que se invalide su abordaje en el aula, pero sí podemos suponer que la normativa educativa refleja una falta de definiciones conceptuales y "vacíos" que puede responder a las representaciones sociales diversas ante la violencia política del período 1955-1976 (a diferencia del fuerte ímpetu que se le otorga al Terrorismo de Estado durante la última dictadura militar). También podemos inferir que los avances de la historiografía en estas cuestiones comenzaron su desarrollo en paralelo a

la formulación de este diseño curricular y, por lo mismo, no se ven reflejados en su formulación de contenidos donde sólo se remite a las obras incuestionables dentro del campo (las cuales, en su mayoría, provienen de otras ciencias sociales).

Diferente es el caso del diseño curricular de sexto año establecido en el año 2012, donde no figuran sus autores. Allí, los temas de historia argentina son presentados sólo desde la escala nacional. Este diseño propone el estudio del pasado reciente desde una perspectiva que incorpora al estudiante como protagonista al formular proyectos de investigación en los cuales debe hacerse preguntas, realizar búsquedas y formular hipótesis. Del período 1955-1976, en este diseño se aborda desde inicios de los años setenta en la unidad 2: Los años 70. Movilización social y represión. Problemas de investigación. Así, los contenidos propuestos son “La emergencia de las organizaciones armadas. Sus idearios políticos. Los jóvenes y sus relaciones con el peronismo. Culturas y consumos juveniles. Militancia. Expansión y contracción económica. La espiral de la violencia. El derrocamiento del peronismo y el golpe de Estado cívico-militar” (DGCE-PBA, 2012, p. 9).

En este diseño advertimos que los contenidos son presentados como problemáticas y no a partir de un eje cronológico que los organice de forma lineal. Al mismo tiempo, también evidenciamos que hay diferencias en las formulaciones entre este diseño y el de quinto año. Por ejemplo, mientras que en el diseño de quinto año se señala “El surgimiento de los grupos guerrilleros”, en este diseño se lo enuncia como “La emergencia de las organizaciones armadas”. Otro ejemplo en el cual identificamos diferencias es en la referencia al tercer gobierno peronista. Mientras que en el diseño de quinto se lo enuncia como “El retorno del peronismo al gobierno: pacto social, puja redistributiva, sindicalismo y radicalización”, en el diseño de sexto se lo presenta como “La espiral de la violencia. El derrocamiento del peronismo y el golpe de Estado cívico-militar”. Al mismo tiempo, como novedad de este diseño puede señalarse que propone trabajar la cultura juvenil, su relación con el peronismo y

la militancia. Temas no propuestos en otros diseños actuales de historia para la escuela secundaria.

Estos cambios en los modos de enunciar o las nuevas problemáticas propuestas como contenido pueden vincularse con los debates en torno al período y las reflexiones y abordajes teóricos que se comenzaron a desarrollar por los años en que se editó este diseño. Sin embargo, al indagar las referencias bibliográficas nuevamente encontramos autores canónicos como Marcelo Cavarozzi, Daniel James o Liliana de Riz. Para el período se incorpora un trabajo de Mónica Gordillo, pero luego el resto de los autores referenciados en esta unidad abarca del momento del golpe de estado de 1976 en adelante. En este sentido, las referencias a las cuales se remite pertenecen nuevamente al conjunto de obras canónicas e incuestionables dentro del campo. Al mismo tiempo, son aquellas obras que brindan relatos amplios del período en su conjunto y no referidas a problemáticas puntuales que se propone abordar de esta época como, por ejemplo, la cultura juvenil o la militancia. En estos casos, los docentes que aborden estas temáticas deberían indagar en otras bibliografías propias del desarrollo de la producción reciente del campo historiográfico. Sin embargo, también cabe resaltar que dichas producciones, son, en su gran mayoría, atomizadas y referidas a temas y planteamientos muy específicos.

Al indagar en las orientaciones didácticas de este diseño advertimos que retoma los enfoques de la Historia Reciente y la Historia Oral y propone trabajar con ellos en el aula. Aquí se indica que los ejes temáticos para los años setenta se encuentran divididos en dos: uno refiere a los procesos históricos previos al golpe y otro a la última dictadura cívico-militar. Para este segundo eje se presentan posibles abordajes para el desarrollo de proyectos de investigación, pero no hay orientaciones específicas para el desarrollo de proyecto vinculados al primer eje. En este sentido, nuevamente encontramos un vacío respecto de los años previos a la instalación de la última dictadura en el poder que, a pesar de presentarse enunciados, no poseen una apoyatura bibliográfica y didáctica para abordarlos en el aula. Nuevamente, a pesar de presentarse enunciados

contenidos previos a 1976, el énfasis de este diseño y sus orientaciones se coloca en el abordaje del Terrorismo de Estado a partir de 1976, acorde con las políticas de memoria y las narrativas sostenidas por los organismos de Derechos Humanos, desplegadas por los gobiernos tanto nacional como provincial al momento de su formulación.

2.3.3. Efemérides de la memoria: 16 de septiembre y 24 de marzo

Las efemérides atraviesan la historia escolar argentina. Vinculadas desde sus orígenes a la esfera política y a un enfoque patriótico fueron transformándose en los últimos veinte años, incorporando nuevas efemérides vinculadas a la conformación de una memoria e identidad democrática (González, 2015). En este contexto retomamos aquí dos efemérides, como son el 16 de septiembre y el 24 de marzo, para analizar cómo se plantea abordar dichas fechas y desde qué parámetros se propone su abordaje.

En el caso del 16 de septiembre, la provincia de Buenos Aires incorporó tempranamente esta fecha en el calendario escolar. En efecto, en el año 1988 se sancionó la Ley 10671, la cual instituyó al 16 de septiembre como “Día de los Derechos de los estudiantes secundarios”. En esta ley se proponía que se debía realizar en una hora de clase actividades vinculadas al tema democracia y derechos humanos, con el fin de recordar los hechos ocurridos el 16 de septiembre de 1976. Esta ley fue modificada en el año 1997 por la Ley 12030, en donde se agregaba que se debía conmemorar la fecha “remarcando la importancia de los valores democráticos en contraposición a la arbitrariedad de los regímenes dictatoriales” (Ley 12030, p.1). Esta modificación puede entenderse a partir del cambio de contexto social y memorial. En efecto, en los primeros años de la reapertura democrática la condena acerca de los hechos ocurridos durante el último gobierno militar recae más en los instrumentos de la violencia que en los actores implicados (Franco,2015). Al mismo tiempo, en estos primeros años de reapertura democrática los límites de lo decible y escuchable eran aún porosos y las concepciones públicas acerca de lo ocurrido

en los años setenta no significaron un cambio inmediato en las representaciones sociales (Feld y Franco, 2015). Por el contrario, casi una década después la oposición dictadura democracia se encontraba mucho más difundida.

En ambas leyes, tanto en la ley de 1988 como en la reformulación de 1997 se hace alusión a la democracia y los valores democráticos. En este sentido, en ambas leyes se utiliza la efeméride como medio para reforzar la ponderación y afirmación del sistema democrático. Al mismo tiempo, en ambas se coloca el foco en los hechos ocurridos puntualmente el mismo 16 de septiembre de 1976, sin contemplar las condiciones de posibilidad, el contexto y la militancia de los estudiantes implicados. Al respecto, María Paula González (2015) señala que esta narrativa deshistorizada y despolitizada fue la vía para recordar la dictadura, al tiempo que no se reconocían militancias, sino solo un reclamo por un derecho avasallado por el gobierno dictatorial. Al mismo tiempo, la autora identifica que esta efeméride muestra el impacto de las luchas por la memoria y de la “narrativa del Nunca más” (González, 2015, p.72). Así, advertimos que la efeméride encapsula el hecho en una fotografía instantánea de un momento, el cual persigue más un objetivo moralizador (vinculado a la juventud actual que a problematizar lo ocurrido el 16 de septiembre de 1976) que al análisis crítico de las problemáticas que giraron en torno a dicho hecho. Por lo mismo, el contexto previo, la politicidad y la militancia juvenil previa a septiembre de 1976 se encuentran silenciados y omitidos.

En el caso del 24 de marzo, la efeméride ingresó en el calendario escolar de la provincia de Buenos Aires en el año 1996. Allí, a partir de la Ley 11782/96, se proponía que en todos los establecimientos educativos se realicen actividades para el conocimiento del golpe de Estado de 1976 y las características del régimen que impuso. En dicha ley, como primer objetivo se propone “afianzar en la juventud la cultura de la democracia, la libertad y el respeto por la dignidad de los semejantes” (Ley 11782/96: 1). Nuevamente aquí, encontramos que la efeméride remite a un pasado encapsulado en este caso en la última dictadura militar, donde la intención se encontraba centrada en fortalecer la

cultura democrática, más que en repensar en los acontecimientos en aquellos años (mucho menos sus condiciones de posibilidad). Encontramos una diferencia a inicios de los años 2000 en la Ley 12483/2000, la cual crea la Comisión provincial por la memoria. Allí, más allá de que postula que tendrá como actividad esclarecer los hechos aberrantes ocurridos en los años de la última dictadura militar, en su objetivo número 2 postula que “fomentar el estudio, la investigación y la difusión de los hechos vinculados con el autoritarismo durante todos los golpes militares y, en particular, con el terrorismo de Estado durante la dictadura militar instaurada en 1976” (Ley 12483/2000:1). En este caso, advertimos que, más allá de puntualizar el objetivo en la última dictadura militar, la Ley remite a los golpes de Estado previos. Dicha Ley fue modificada por la Ley 12.611/2000 en donde, entre otros párrafos, se incorpora que la comisión deberá “(...) “c) Celebrar convenios con universidades para fomentar el estudio y la investigación de las causas profundas y las consecuencias en la sociedad del autoritarismo y la ruptura del sistema democrático”. Nuevamente en esta ley figuran asociados autoritarismo y ruptura del sistema democrático. Como esta Ley encontramos otras en donde la provincia de Buenos Aires refiere a la última dictadura militar pero siempre focalizada en sí misma (Ley, 13179/2004; Ley 14910/2017).

En un sentido similar puede pensarse el decreto nacional 314/1998, el cual, a veintidós años del golpe de estado, dispone “la realización anual del análisis crítico del Golpe de Estado del 24 de marzo de 1976”. En dicho decreto, se indica la necesidad de “(...) conservar la memoria y generar en las nuevas generaciones el interés en conocer nuestra historia reciente, a efectos de contribuir a salvaguardar nuestra democracia para todos los tiempos”. Nuevamente aquí reaparece el imperativo democrático como base para sustentar el abordaje de la efeméride. Años más tarde, el 22 de agosto de 2002, el congreso nacional sancionó la Ley 25.633, creando el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, cuyo artículo 2º establece que en todos los establecimientos educativos se “(...) consoliden la memoria colectiva de la

sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos” (Ley 25.633, p.1). Dicha efeméride, a través de la Ley 26085 sancionada en el año 2006, se incorporó al calendario de días feriados no trasladables del calendario nacional.

En ambas efemérides de la memoria del pasado reciente advertimos que las referencias se encapsulan en sí mismas persiguiendo objetivos vinculados al presente y la consolidación de la democracia y la condena del autoritarismo que a la comprensión del marco que fueron posibles tanto el 16 de septiembre de 1976 como el 24 de marzo de 1976. En este sentido, en ambas efemérides se condena la violencia de la última dictadura, se refieren a sus víctimas directas y la defensa del Estado de derecho, pero dejan por fuera de su enunciación al resto de la sociedad y el contexto en la cual ambos sucesos fueron posibles.

2.4. Balance: narrativas académicas abiertas, memorias yuxtapuestas y normativa ambivalente. Entre la condena moral a la violencia política y un imperativo democrático como paradigma

A partir del recorrido de este capítulo, podemos esbozar algunas consideraciones preliminares vinculadas al derrotero de las producciones académicas en general e historiográficas en particular, las memorias sociales en circulación y las normativas educativas tanto a nivel nacional como para la provincia de Buenos Aires, al momento de abordar cuestiones vinculadas al pasado reciente, fundamentalmente la democracia y la violencia política entre los años 1955-1976.

En relación al campo académico advertimos que confluyen en un mismo punto dos cuestiones vinculadas al análisis de las producciones historiográficas del período como a las propias investigaciones del campo en general. En efecto, tanto en aquellos historiadores que se abocaron al análisis de las producciones académicas asociadas a la violencia política y la historia reciente argentina,

como a los historiadores que investigan diversas problemáticas al interior del período 1955-1976, encontramos que en sus interpretaciones los atraviesa como trasfondo su propio posicionamiento ético y político. Así, por una parte, entre los trabajos abocados a analizar las producciones historiográficas, encontramos que dan cuenta de la multiplicación de trabajos que focalizan en el análisis del pasado reciente y la violencia que atravesó esos años. Estos autores advierten las complejidades y vacancias respecto del análisis de la violencia política, donde podemos señalar, sobre todo, la falta de una historia social de la violencia donde aún predomina la historia política de dicha violencia. Problemáticas que no escapan al conjunto de la sociedad y a ellos mismos, dado que aún el conjunto se encuentra elaborando dicho pasado. Estos autores permiten vislumbrar que aún no hay un piso común para pensar la violencia que atravesó la historia reciente argentina previa a 1976. Por otra parte, los historiadores que investigan diversas problemáticas al interior del período 1955-1976 recientemente han comenzado a analizar este período de tiempo, no sin primero tener que señalar sus posicionamientos políticos y condenar el golpe de Estado de 1976 y la violencia que desplegó sobre el conjunto de la sociedad. Al mismo tiempo, aquellos que analizan la violencia política desde las organizaciones armadas encuentran respuestas y críticas formuladas desde posicionamientos políticos y no sólo historiográficos, dado que todavía se trata de un pasado abierto, vívido y controversial para diferentes sectores, a los que no escapan los propios historiadores del pasado reciente argentino.

En otras palabras, el posicionamiento adoptado por el propio enunciador permea su interpretación frente a la historia reciente (fundamentalmente, la violencia desplegada en dichos años y los subsiguientes) y la mirada de colegas con los cuales muchas veces polemizan en torno a interpretaciones divergentes o por abordar temas “sensibles y abiertos”. Al mismo tiempo, en estrecha relación con lo anterior, identificamos que las narrativas del campo historiográfico actual continúan siendo abiertas en lo que refiere al período y, tal como mencionan Franco y Bohoslavsky (2020), aún quedan aristas por

profundizar o incluso otras por comenzar a analizar. A su vez, las narrativas del campo académico que lograron consolidarse en el tiempo son aquellas que se generaron en los primeros años luego del período que aquí nos ocupa. A eso se suma que dichas narrativas fueron elaboradas desde otras ciencias sociales, principalmente la ciencia política y la sociología, y, en mucha menor medida, la historiografía nacional. En el caso que encontramos que la narrativa propuesta desde la historiografía logró mayor consolidación en el campo, esta propuesta no forma parte del campo académico nacional, como es la producción del historiador británico Daniel James. Ahora bien, no pretendemos con esto esbozar una crítica al campo historiográfico local, por el contrario, nos interesa dar cuenta del carácter abierto y en construcción de las narrativas que la historiografía (en diálogo con otras ciencias sociales como la ciencia política, la sociología, la comunicación, la antropología, entre otras) genera en torno a los años 1955-1976 y, fundamentalmente la violencia política de aquellos años y la concepción de democracia que circulaba en la época.

Con relación a las memorias sociales en circulación advertimos que las mismas son parciales, en elaboración y reedición. En este sentido, cada una de las narrativas que se fueron elaborando (Guerra sucia, teoría de los dos demonios, teoría de la reconciliación nacional, memorias militantes, memoria completa, terrorismo de Estado y organismos de derechos humanos) no son excluyentes y conviven con las anteriores de modo conflictivo. Dicha convivencia, a su vez, se tensiona mucho más cuando algún hecho presente vuelve sobre ese pasado abierto, tal como presentamos en los ejemplos referenciados en este capítulo.

Las narrativas de la memoria, en función del enunciador, portan silencios y omisiones como constituyentes de sus propias características. En otras palabras, ninguna de todas estas narrativas reúne elementos que logren aglutinar a los diversos posicionamientos sociales frente a la democracia y la violencia política desplegados durante los años 1955-1976. En este sentido, unas narrativas logran en función de los diferentes contextos políticos y sociales mayor

trascendencia social, pero, no por ello, elimina y silencia al resto de las narrativas discordantes.

En relación con la normativa educativa podemos afirmar que la misma lee y traduce diferentes las demandas sociales en función de los avatares del campo académico (los cuales, tal como expusimos en el capítulo, no necesariamente retoman los aportes de la historiografía), las narrativas de la memoria y los objetivos que tradicionalmente se asignaron al sistema educativo. En este sentido, se plantea como objetivo de la escuela continuar formando ciudadanos. Sin embargo, a diferencia de lo ocurrido los primeros cien años del sistema educativo argentino en el cual el acento estaba colocado en la generación de un ciudadano patriótica y nacionalista, en la actualidad, parece haberse transformado dicha premisa. Así, advertimos que la normativa educativa apunta a la generación de un nuevo ciudadano que parte de un imperativo democrático como paradigma, donde la violencia política queda restringida a los gobiernos dictatoriales y es condenada. Mientras que la democracia como sistema de gobierno no presenta fisuras (ni críticas).

En paralelo, tal como desarrollamos, consideramos que las normativas tanto nacional como de la provincia de Buenos Aires no eluden el tratamiento del pasado reciente, más precisamente los años 1955-1976. Sin embargo, sí encontramos que presentan falta de definiciones conceptuales, “vacíos” y silencios que puede responder a las disputas de la memoria social, las representaciones sociales diversas ante la violencia política y el rol jugado por los diferentes actores de la época, así como las medidas adoptadas durante los gobiernos democráticos que atraviesan dicho período. En definitiva, la normativa educativa no permanece exenta ante estas cuestiones irresueltas socialmente y las aborda de un modo abierto, ambivalente y confuso.

En suma, en este capítulo analizamos las capas externas y primarias que presentan las discusiones y debates sociales en torno al período 1955-1976, los cuales impactan en el campo académico, la normativa educativa y los contenidos que se consideran socialmente válidos para ser transmitidos en las

escuelas a las nuevas generaciones. Como balance de este primer recorrido, advertimos que en la actualidad conviven narrativas académicas abiertas, memorias yuxtapuestas y una normativa educativa ambivalente frente al pasado reciente argentino previo a 1976. A su vez, entre estas capas evidenciamos que prima una condena moral a la violencia política y un imperativo democrático que lleva a esencializar dicha violencia y la centra principalmente en la dictadura, encontrando dificultades para procesar las acciones violentas encarnadas y avaladas por diferentes sectores sociales, desde mucho antes del golpe de Estado de 1976.

Teniendo en cuenta este marco, en el siguiente capítulo presentaremos el análisis de la materialidad de la historia reciente, contemplando las lecturas y traducciones que presentan de las demandas sociales y el modo en que proponen abordar el pasado reciente argentino, principalmente, la violencia política y la democracia entre los años 1955-1976.

3. La violencia política y la democracia en los materiales escolares producidos por fuera de las escuelas

Pensar en la materialidad para la enseñanza de la historia reciente, principalmente de los años 1955- 1976, es pensar todos aquellos soportes y objetos que se generan direccionalmente con una intencionalidad pedagógica y en aquellos otros que, a pesar de ser producidos con otras finalidades ingresan al mundo escolar a partir de las apropiaciones docentes. Así, cabe destacar que hoy en día conviven múltiples materiales y con variados lenguajes que circulan en la cultura escolar y contribuyen a transmitir sentidos y representaciones sociales. En este sentido, tal como presentamos en el marco teórico metodológico, al referir a los materiales nos basamos en los aportes de la historia cultural y Roger Chartier (2005 [1992]) quien considera que, necesariamente, la materialidad de una obra contribuye a la construcción de sentidos que construyen los lectores. En nuestro caso, podríamos decir que las diversas lecturas propuestas en la escuela, así como sus soportes (libro, fotocopia, pantalla, etcétera) plasman narrativas particulares para la enseñanza de la violencia política, la inestabilidad institucional y los vínculos entre memoria y democracia. En función de esto, analizamos libros de textos escolares destinados a las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, las propuestas oficiales de las *Secuencias didácticas 1 a 1* presentes en el portal Educ.ar y la plataforma Conectar Igualdad y, los materiales de divulgación de dos series de historia de Canal Encuentro: *Historia de un país, Argentina siglo XX* y *Ver la historia*.

Los **interrogantes** que nos planteamos en este capítulo son ¿qué narrativas se plasman en los libros de textos escolares, los materiales educativos elaborados con el fin de abordar el período 1955-1976? ¿Qué sujetos se mencionan vinculados al contexto de dichos años? ¿Cuáles están ausentes? ¿De qué modo

las narrativas propuestas dialogan con la normativa educativa, los debates en el espacio público y la producción académica referida al período? ¿Se producen cruces entre memoria y democracia al momento de proponer lecturas para los años previos al golpe de Estado de 1976? ¿Cómo se presenta a la democracia de aquellos años y los gobiernos que se sucedieron en el poder?

La **hipótesis** que atraviesa este capítulo es que en la materialidad se descarta a la violencia como una forma de accionar político avalado por diferentes sectores sociales (considerada para muchos como legítima en un contexto de fuerte movilización social) y, a su vez, se la condena enfáticamente sólo cuando es aplicada desde el Estado durante gobiernos dictatoriales. Tal énfasis podría vincularse con el contexto social y memorial en el cual fueron generadas estas producciones y con sus destinatarios particulares.

En relación a lo anterior, en contraposición a la violencia represiva, los materiales educativos y de divulgación colaboran en abonar el desarrollo de una narrativa que elabora una identidad nacional democrática encapsulada como un valor absoluto, impoluto e incuestionable que reemplaza al nacionalismo patriota de los primeros cien años de la educación argentina.

En función de lo dicho, en primer lugar, presentamos el análisis de libros de textos escolares destinados a las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires a partir de considerar cómo presentan el período desde sus aperturas a las unidades, algunos hitos donde la violencia política cobró relevancia pública y temas transversales que recorrieron los años 1955-1976.

En segundo lugar, desarrollamos el análisis de las Secuencias didácticas 1 a 1. Así, en un primer momento partimos de enmarcarlas en diferentes momentos que atravesó la incorporación de las *TIC* en las escuelas en la Argentina desde los primeros años 2000¹⁷. En un segundo momento nos acercamos a las

¹⁷ Si bien la currícula escolar incorporó materias escolares vinculadas a las *TIC* desde antes de los años dos mil, es a partir de inicios del siglo XXI que el Estado nacional coloca a disposición de los docentes un repositorio de materiales educativos para los diferentes niveles del sistema educativo. Dicho repositorio digital, más allá de transformaciones en su diseño, se mantuvo activo de forma continua desde su creación hasta este momento.

secuencias a partir de analizar los objetivos e introducciones que presentan aquellas destinadas al abordaje de la historia argentina del período 1955-1976. En un tercer momento nos adentramos ya en las actividades, fuentes y recursos que proponen.

En tercer lugar, exponemos el análisis de producciones audiovisuales de divulgación de dos series de Canal Encuentro: *Historia de un país, Argentina siglo XX* y *Ver la historia*. En relación a esto, en un primer momento, presentamos cómo se profundizó la incorporación de audiovisuales en las escuelas a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación y más aún luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional del año 2006. En función de lo anterior, también indagamos los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires para advertir cómo propone su abordaje en las aulas de las escuelas secundarias. En un segundo momento presentamos las características particulares de los programas mencionados. Así, para cada uno de ellos analizamos el desarrollo de los contenidos de cada uno de los capítulos que se destinan para el abordaje de los años 1955-1976.

3.1. Los libros de textos escolares

Los libros son portadores de un discurso particular, síntesis que realizan los autores de las demandas sociales que incluyen y, a su vez, desbordan los conocimientos producidos en el campo historiográfico (Rocha, 2017a). En este sentido, estos libros, portadores de memorias que destacan unos aspectos por sobre otros, tienen un valor formativo (Rocha, 2017b) y su narrativa es una síntesis didáctica que busca contribuir al enseñar y aprender historia. Por lo mismo, deben ser vistos como objetos de disputa social por la narrativa considerada válida a ser transmitida en función de la naturaleza de los contenidos que presentan y no sólo a partir de la crítica por su distancia o cercanía con el campo de referencia y sus investigaciones más recientes.

Cabe destacar que uno de los objetos más explorados en el campo de estudios

sobre la enseñanza de la historia reciente ha sido la propuesta editorial. Fundamentalmente, estos trabajos concentran su interés en el tratamiento de la última dictadura militar argentina (Alonso y Rubinzal, 2004; Aquino, Bertone y Ferreyra, 2006; Born, 2010; Born y otros, 2010; Coria, 2006; De Amézola, 2006 y 2011; Kaufmann, 2006; Reta y Pescader, 2002, Zysman 2015, entre otros). La perspectiva compartida por estos trabajos es que si bien la historia reciente está incluida en los textos escolares la propuesta editorial destinada a estos temas no acompaña en todos los planos la tendencia innovadora que se produjo en la década del noventa en el campo educativo. Los autores observan marcadas diferencias entre los textos editados en distintos momentos, y entre textos editados dentro de un mismo período temporal y las construcciones del relato sobre la historia reciente también varían de un texto al otro al igual que los recursos propuestos para su abordaje.

En función de lo anterior, destacamos que el estudio de las narrativas en torno a la violencia del período 1955-1976 se presenta aún como una vacancia. Los trabajos que retoman elementos del período previo, como la investigación de Nadia Zysman (2015) por dar un ejemplo, lo hacen con el fin de analizar las representaciones de la última dictadura militar y no por la relevancia del período 1955-1976 en sí mismo. En este sentido, aquí buscamos ahondar en esta línea de investigación y profundizar en la comprensión de las narrativas que construyen los libros en torno a la violencia política del pasado reciente vinculado fundamentalmente a los años 1955-1976.

Los libros de textos que aquí se analizan corresponden a cuatro editoriales que traducen las prescripciones del diseño curricular de la provincia de Buenos Aires y presentan narrativas vinculadas a la violencia que atraviesa el período¹⁸.

¹⁸ El primero de los libros es *Historia 5 ES: La segunda mitad del siglo XX*, de editorial Estrada editado en el año 2011. Sus autores son María Inés Tato, Juan Pablo Estrada. Las páginas que destina a este período son de la página 90 a 109 y de la página 138 a la 157. Presenta los contenidos del período estudiado en dos capítulos: La Argentina entre 1955-1966 y La Argentina entre 1966-1976. El segundo de los libros es *Historia. Argentina y el mundo. La segunda mitad del siglo XX*, de editorial Santillana editado en el año 2011. Sus autores son Andrea Andujar, Veronica Giordano, Karin Grammatico, Gustavo Guevara, María Morichetti,

Con el fin de favorecer la lectura de aquí en más nos referiremos a cada libro a partir de la mención a la editorial a la que corresponden.

En lo referido a los contenidos vinculados a 1955-1976 encontramos que cuatro de ellos dividen el período en dos unidades diferentes: de 1955 a 1966 y de 1966 a 1976 (Estrada, 2011; Santillana, 2011; Maipue, 2011; Longseller, 2011), mientras que uno de ellos divide el segundo período en dos unidades que van de 1966 a 1973 y de 1973 a 1976 (Aique, 2013) y otro en una unidad de 1970 a 1976 (Maipue 2012). Más allá de los dos últimos, en términos generales podemos señalar que los libros coinciden con la propuesta tradicional del campo académico que subdivide al período en dos grandes momentos 1955-1966 y 1966- 1976 (Cavarozzi, 1999; O' Donnell, 1977).

3.1.1. Aperturas de los capítulos

Al adentrarnos en las introducciones al período 1955-1966, advertimos que el punto de partida es diferente y, por lo tanto, el recorrido propuesto varía. En

Elena Scirica, Guillermo Vissani, Victoria Vissani, Cecilia Wahren. Las páginas que destina a este período son de la página 90 a la 103 y de la página 140 a la 153 de un total de 239. Presenta los contenidos del período estudiado en dos capítulos: Las debilidades de la democracia en la Argentina (1955-1966) y La Revolución Argentina (1966-1973) [este capítulo concluye en el golpe de estado de 1976]. El tercero de los libros es *Historia V. Argentina, América y el mundo en la segunda mitad del siglo XX*, de editorial Maipue, editado en el año 2011. Su autora es Teresa Eggers-Brass. Las páginas destinadas a este período son de la página 61 a 92 y de la página 121 a la 156 de un total de 284. Presenta los contenidos del período estudiado en dos capítulos: Argentina entre los golpes Militares de 1955 y 1966 y Dependencia o liberación en Argentina (1966-1976). El cuarto libro es *Historia II. El mundo entre 1945 y el siglo XXI. De la polarización a la globalización*, de editorial Longseller, editado en el año 2011. Su autor es Nicolás Hochman. Las páginas destinadas a este período son de la 71 a la 84 y de la página 107 a 128 de un total de 208. Presenta los contenidos del período estudiado en los mismos bloques de la escala internacional, latinoamericana y argentina. El quinto de los libros es *Historia VI. Historia reciente de la Argentina* de editorial Maipue, editado en el año 2012. Su autora es Teresa Eggers-Brass. Las páginas que destina a este periodo son de la página 83 a la 108 de un total de 284. Presenta los contenidos del período estudiado en un capítulo: 1970-1976: La lucha por el cambio social. El sexto de los libros es *Historia Argentina. H 1955-1976* de editorial Aique, editado en el año 2013. Sus autores son María E. Alonso y Enrique Vázquez. Presenta los contenidos del período estudiado en todo el libro, ya que el mismo abarca el período 1955-1976 de la historia argentina en un total de 144 páginas. El mismo se organiza en tres capítulos: Los intentos de “desperonización”: inestabilidad e ilegitimidad del sistema político (1955-1966); El Estado autoritario de la “revolución argentina” y resistencia social (1966-1973); El retorno del peronismo (1973-1976).

efecto, en tres de las propuestas encontramos que remiten al contexto previo al golpe de Estado de 1955 (Santillana, 2011; Maipue, 2011; Longseller, 2011). En estos casos, más allá de que el grado de profundidad sea diferente, comparten el remitir a los conflictos internos y externos que afrontó el peronismo, así como también señalan a los sectores que desde la oposición se unieron “para imponer por la fuerza lo que no se podía lograr por las urnas” (Maipue, 2011:62). Así, en estos libros la narrativa necesariamente se ancla en el período previo para dar explicación y sustento a lo que ocurre a partir de 1955. En los otros dos libros (Estrada, 2011; Aique, 2013) encontramos que se abre al período a partir de remitir al mismo momento del golpe de Estado de 1955 y avanzan hacia lo que será el período posterior, colocando así al golpe como hecho inaugural de una nueva etapa, escindida del gobierno peronista derrocado del poder.

Más allá del punto de partida antes de 1955 o a partir del mismo momento del golpe de Estado de dicho año, las posiciones y representaciones con las cuales abren estos libros coinciden con los autores que plantean un “empate” (Portantiero, 1973) entre los diferentes actores de la época que no pueden imponer una alternativa propia, pero pueden bloquear las de otros y exacerbar la conflictividad social. Al mismo tiempo, estos actores y figuras en conflicto pujan por forzar acciones y capturar decisiones del Estado para el período 1955-1966, sin lograr ninguno romper dicho equilibrio (O’Donnell, 1977). Estas interpretaciones del campo académico se encuentran en el trasfondo de todas las aperturas del período 1955-1966.

Para el caso del período iniciado a partir de 1966, los libros presentan relatos que concuerdan en señalar algunas cuestiones. Por un lado, todos señalan que el ciclo que se abre es diferente al anterior. En este sentido, a diferencia de la apertura de los años 1955- 1966 los diferentes autores coinciden en marcar un quiebre entre el período anterior y el que se abre en 1966, resaltando sus particularidades y orientando la narrativa hacia adelante sin volver sobre el período previo. Por otro lado, en tres libros se menciona el consenso inicial con

el cual contó el golpe de Estado de 1966 (Estrada, 2011:138; Maipue, 2011:121; Aique, 2013: 50). Así, estos relatos, si bien marcan una diferencia en el modo en que se presentan y actúan las Fuerzas Armadas, coinciden en señalar que no actuaron escindidas del resto de la sociedad, sino que, por el contrario, contaron con apoyo y colaboración de sectores civiles vinculados principalmente a la prensa, la política y el poder económico. En otras palabras, estas narrativas presentan a importantes sectores de la sociedad actuando de modo activo junto a los sectores que toman el poder y no como meras espectadoras del accionar de las Fuerzas Armadas. A su vez, esto también muestra que los debates académicos, que analizan cada vez más el rol de diferentes sectores sociales, fueron ingresando (al menos en relación a los apoyos iniciales) a las narrativas que circulan a través de los libros de textos.

Al observar en conjunto ambas aperturas podemos señalar que en aquellas abocadas al período 1955-1966 las aperturas de las unidades difieren más en sus narrativas que aquellas dedicadas al período posterior. En este sentido, ese período de once años es presentado en relación al contexto previo y la crisis del peronismo o desde la apertura a lo que será un contexto escindido de la situación previa. En relación al período 1966-1976 las cuatro narrativas coinciden en señalar al período como algo diferente que inicia a partir de ese momento, fundamentalmente por el cambio de rol que ocupan las Fuerzas Armadas en el período que se abre.

3.1.2. Desarrollo de los contenidos

En todos los libros encontramos que se presentan dimensiones integradas que se encuentran interrelacionadas en función del eje cronológico que proponen las unidades. En tres de los libros encontramos que se presenta de forma separada la dimensión cultural (Longseller, 2011; Santillana, 2011 y Aique, 2013). Al mismo tiempo, si bien cinco de los libros presentan una historia integrada con la escala internacional y latinoamericana, las unidades destinadas al período

1955-1976 generan pocos cruces con esas escalas. Ellos podemos advertirlos cuando se menciona la Doctrina de Seguridad Nacional (Longseller, 2011; Santillana,2011; Aique,2013) o la emergencia de la guerrilla en Argentina (Longseller, 2011; Santillana, 2011; Aique, 2013).

A partir del análisis de los libros advertimos que en todos los casos se presentan conflictos de intereses. Al mismo tiempo, observamos que incluyen la multiperspectividad a nivel de los actores. Esto último no se encuentra en el cuerpo del texto, pero aparece en todos los libros en las fuentes primarias que se retoman. Dichas fuentes incluyen fotografías, discursos políticos, tapas de diarios, testimonios, portadas de libros, películas. En su mayoría refieren a la dimensión política y, en menor medida, a la dimensión cultural. Las mismas se incluyen con dos sentidos diferentes: para sólo presentar la voz de los protagonistas o para la realización de actividades. En este conjunto de libros para el período 1955-1976 no encontramos que se expliciten fines en torno a este tema, así como tampoco se indica cuál es el sentido de enseñar este período en particular.

3.1.2.1. Hitos de violencia política

Con el objetivo de focalizar el análisis de los sujetos y las relaciones que se establecen para el período 1955-1976 examinamos el desarrollo de estos libros a partir de dos momentos. En un primer momento focalizamos el análisis en el tratamiento que estos dan a una serie de hitos: El levantamiento de Valle, el plan CONINTES, la noche de los bastones largos, el Cordobazo, el asesinato de Aramburu, la masacre de Trelew, el asesinato de Rucci, el ataque al regimiento nº 29 de infantería de Monte (Formosa), al Operativo Independencia, el ataque al batallón de Monte Chingolo, la triple A. Esto no quiere decir que la violencia política de la época se agote en estos hitos, pero focalizamos el análisis en ellos para poder dotar de una mayor profundización a la indagación y comprender cómo las narrativas de los libros de textos escolares los plasman en la trama del período 1955-1976. Allí encontramos que los relatos coinciden en mencionar

casi todas las mismas temáticas, pero cambia el grado de desarrollo y profundidad que les destinan en cada caso. En otras palabras, los actores claves y sus acciones son mencionados en los relatos de los libros, pero, tal como se verá a continuación, difieren en el modo en que presentan y califican dichas acciones.

En un segundo momento, centramos el análisis en una serie de temas que consideramos transversales y, sobre todo, fundamentales para comprender las narrativas que los libros de textos escolares plasman del período 1955-1976, como son: las Fuerzas Armadas, el peronismo y las organizaciones armadas.

-El levantamiento de Valle y los fusilamientos de junio de 1956

El primero de los hitos que retomamos es el levantamiento del general Valle y los fusilamientos de junio de 1956. Los cinco libros destinados a quinto año mencionan la resistencia peronista, sin embargo, en el libro de Longseller (2011) no se menciona el levantamiento. En el resto de los cuatro libros se incluye el hecho y la figura de Juan José Valle encabezando el levantamiento con el apoyo de militares y civiles. Al mismo tiempo, focalizan sus relatos no tanto en el levantamiento en sí mismo como en las represalias por parte del gobierno de la libertadora. Todos los textos indican el asesinato de los militares y civiles involucrados, así como el hecho de que estos últimos fueron asesinados en un basural de José León Suárez, en la provincia de Buenos Aires. Este dato en el cual se menciona un lugar específico al interior de la provincia de Buenos Aires difiere de otros momentos en los cuales la historia es presentada desde una mirada más general y centrada fundamentalmente en la política nacional que se dirime en la ciudad de Buenos Aires. Al mismo tiempo, en tres de los libros se destaca el accionar violento del gobierno (Maipue, 2011:71; Aique, 2013:16; Santillana, 2011: 94).

Al observar estos datos, podemos suponer que resaltar los asesinatos en José León Suarez, así como las calificaciones en torno al accionar del gobierno son incluidos para dimensionar la ilegalidad con la cual accionó el gobierno que

llevó a cabo dichos asesinatos. Al respecto, ya en el año 1964 el historiador y ensayista Salvador Ferla denunció estos hechos y la violencia desmedida de una fuerza armada sobre la propia población en un libro titulado *Mártires y Verdugos. La insurrección de Valle y los 27 fusilamientos*. Sin embargo, la referencia que aparece en los libros de textos escolares al respecto de este hito es *Operación Masacre*, de Rodolfo Walsh (1957). Mismo texto que, como presentamos en el capítulo dos, es propuesto por el diseño curricular de quinto año para abordar el período en las aulas.

-El plan CONINTES

El segundo hito que retomamos aquí es la aplicación del plan CONINTES durante la presidencia de Frondizi. Cabe destacar que, si bien los cinco libros para quinto año lo mencionan, en todos los casos es sintética dicha mención en donde se focaliza que se otorgó al ejército la represión de los disturbios. En dos de estos libros, el relato coloca en la figura de Frondizi la responsabilidad por la represión que se desata con el objetivo de posicionarse de forma diferente (Aique, 2013, p.28).

Estas posiciones coinciden con las investigaciones de Marina Franco (2012) quien propone pensar este accionar a partir de considerar el concepto de “Estado de excepción” y el avance represivo que se generó a partir de la utilización de mecanismos contemplados por el Estado de derecho y considerados legales. En contraposición, encontramos que en uno de los libros se señala que son las fuerzas armadas las que obligan a Frondizi a tomar dicha decisión. Este relato es interesante porque coloca a la represión como una medida “antidemocrática”, como si la violencia no fuese también constitutiva de un sistema de gobierno democrático. En este sentido, se menciona que: “Los militares obligaron a Frondizi a tomar una serie de medidas antidemocráticas de represión, entre las que se contaron la implantación y prórroga, sin limitación de tiempo, del estado de sitio, y la declaración del plan de Conmoción Interna del Estado (Conintes), en 1958” (Maipue, 2011, p.78).

En otro de los libros, el plan CONINTES también se asocia al accionar de las Fuerzas Armadas: “[...] y se iniciaron intervenciones militares destinadas a reprimir cualquier tipo de desorden, amparadas por el Plan CONINTES (Conmoción Interna del Estado)” (Longseller, 2011, p. 76).

- Noche de los bastones largos

El tercer hito que retomamos es La noche de los Bastones Largos, en 1966, bajo el gobierno de Juan Carlos Onganía. En tres de los libros destinados a quinto año figura en el texto central (Estrada, 2011; Longseller, 2011 y Maipue, 2011) mientras que, en los otros dos, figura separado en un recuadro lateral (Aique, 2013) o debajo del texto principal (Santillana, 2011). Más allá de su ubicación (que puede promover más o menos su lectura), podemos destacar que en los cinco libros se remite al impacto de la represión en el campo intelectual y cultural, la visión de Onganía acerca de las universidades y las consecuencias posteriores a este hecho.

En este sentido, los textos enmarcan este hecho en el contexto del gobierno de Onganía y su avance sobre las autonomías universitarias ya que las consideraba un semillero de ideas comunistas o ideas que podían transformarse en críticas a su gobierno. Estas posiciones coinciden con lo planteado por Marina Franco (2016) quien señala que entre 1966 y 1983 “las lógicas represivas fueron adquiriendo un carácter total, tendiente a la eliminación del enemigo subversivo y bajo el presupuesto de su omnipresencia como guerra no declarada” (p. 35). En dicho contexto se fueron imbricando aún más las formas legalizadas y clandestinas, estatales y paraestatales de la represión, que incluyeron grupos parapoliciales, grupos paraestatales, comandos de choque de grupos partidarios, sindicales, universitarios, etc. Así, encontramos que en los cinco casos se menciona la toma de facultades por parte de profesores y estudiantes y la represión violenta mediante la cual son desalojados. Cabe destacar que uno de los textos menciona el asesinato del estudiante Santiago Pampillón en Córdoba (Maipue, 2011) que, si bien ocurrió en el mismo contexto represivo, fue el día

12 de septiembre y no el 29 de julio, día en que se llevó a cabo el desalojo de las facultades de la Universidad de Buenos Aires (dato que no se explicita en el libro).

Este hito cierra con el impacto negativo que generó la represión en el campo científico nacional. Así, destacan la represión al campo cultural, la falta de libertad y el exilio de profesores que se vieron obligados a emigrar. Aquí cabe resaltar que el momento en que entran en circulación estos libros se encuentra en vigencia la Ley 26.421, más conocida como “Ley Raíces” sancionada en el año 2008, que promovió el retorno de científicos e investigadores que residían en el exterior y deseaban volver al país. Si bien no hay una mención explícita a ese presente, los libros sí permiten entrever el valor positivo que socialmente, en la esfera pública y en las políticas de gobierno, se esbozaron en torno al desarrollo científico y las investigaciones desarrolladas en las universidades públicas.

- El Cordobazo

El cuarto hito es el denominado Cordobazo, el cual en los cinco libros de quinto año es abordado con mayor desarrollo que el resto de los hitos hasta aquí analizados. En este sentido, ahondan en las medidas abordadas por Onganía y el propio gobierno de Córdoba para explicar las causas del Cordobazo. A su vez, presente en el texto central, este tema es abordado como parte de una serie de movilizaciones y protestas desarrolladas en diferentes puntos del país a lo largo de 1966, entre las cuales se mencionan principalmente las desarrolladas en Corrientes y Rosario. Sin embargo, al mismo tiempo que se lo incluye en procesos más amplios, se puntualiza en lo distintivo de este caso particular que va a tener consecuencias de alcance nacional.

En todas las narrativas se describen los acontecimientos del 29 y 30 de mayo de 1969 de manera pormenorizada y se menciona en cuatro de ellos (Maipue, 2011; Estrada, 2011; Santillana, 2011 y Aique, 2013) el asesinato de Maximiliano Mena como resultado de la dura represión. Al mismo tiempo, este

hecho es presentado como causa de la movilización masiva que se desarrolla posteriormente. A su vez, coinciden en señalar el apoyo a las manifestaciones en donde pocas veces se mencionan actores puntuales (como es el caso de Agustín Tosco como referente de la movilización o de Onganía como responsable de la represión) y predomina la apelación al conjunto de la población que participa en ellas. En todos los casos las narrativas señalan números de muertos y heridos por parte de la represión estatal (aunque difieren en los números que plasman) lo que suponemos persigue dimensionar las características que asumió y sus consecuencias. Además, en todos los casos son escasas las menciones a otros sectores sociales (por fuera de las fuerzas armadas, obreros y estudiantes). En este sentido, parecería que el hecho queda restringido a la masa popular que participa de las manifestaciones y la represión por parte del gobierno de Onganía, como si el conjunto de la sociedad estaría aglutinado dentro de la masa popular sin distinción de intereses sectoriales. Sólo una de las narrativas ahonda en las posiciones adoptadas por actores sociales y políticos de la época frente al Cordobazo (Aique, 2013, 71). Al respecto, podríamos considerar que el cordobazo es presentado más desde una construcción social y memorial que lo coloca como un hito de movilización popular que desde las propuestas esbozadas tempranamente desde la historiografía. En efecto, tal como señalamos en el capítulo dos, este hecho, a diferencia de otras problemáticas del período, comenzó a ser analizado en profundidad por la historiografía de Córdoba ya en la década del noventa (como son los trabajos de Mónica Gordillo (1991, 1996, 1999, entre otros trabajos). Sin embargo, no advertimos en las presentaciones de este hito un análisis desde la historia social la protesta obrera, la génesis del sindicalismo combativo, ni tampoco el sindicalismo cordobés dentro de la estructura sindical con características propias. En este sentido, en las narrativas de los libros de textos escolares se incluye este hito como un punto sobresaliente del período y como uno de los factores que desembocan en la caída de Onganía del poder, pero

luego incluye al movimiento obrero cordobés en el derrotero del sindicalismo de alcance nacional, contrario a lo propuesto por la propia historiografía.

- El asesinato de Aramburu

El quinto hito al que remitimos es el asesinato de Pedro Eugenio Aramburu. En cuatro de los libros (Santillana, 2011; Maipue, 2011 y 2012 y Longseller, 2011), este hecho aparece en el texto central, mientras que en uno de ellos aparece en una solapa lateral (Aique, 2013) y en uno no se menciona (Estrada, 2011).

En todos los textos que se retoma este hito se menciona el asesinato, pero se hace diferente énfasis en el desarrollo de sus causas. En este sentido, si bien en todos los casos hacen alusión a Aramburu como responsable de los fusilamientos del general Valle y otros oficiales que, en 1956, sólo en uno de los libros se menciona que Montoneros justificó su accionar al indicar que lo secuestraban “para someterlo al juicio de un tribunal popular” (Aique, 2013, p. 73). En otros dos libros, pertenecientes a la misma editorial, encontramos que se menciona que este acto “fue visto por el peronismo como un acto de justicia popular” (Maipue, 2011 y 2012). Al respecto, podemos señalar que estas presentaciones son vagas en la presentación del hito, ya que sólo se lo incluye como elemento para justificar la destitución de Onganía del poder, pero no se contemplan los objetivos planteados por Montoneros al momento de desplegar el operativo que culminó con la muerte de Aramburu. Al respecto, Richard Gillespie (1998) propone pensar en tres objetivos: uno referido al bautismo público de la organización, otro vinculado a someter a Aramburu a la “justicia revolucionaria” y otro referido a la destitución de Onganía del poder y la desestabilización del régimen militar. Si bien esto aparece mencionado de modo general, no hay mayor desarrollo de las repercusiones y posicionamientos sociales frente a dicho hito.

- La masacre de Trelew

El sexto hito que retomamos es la denominada Masacre de Trelew, el 22 de agosto de 1972. Este hecho es relatado en dos de los cinco libros en el texto central (Estrada, 2011; Maipue, 2011) y en uno figura en la ventana lateral (Aique, 2013) En dos libros no hay mención al tema (Santillana, 2011 y Longseller, 2011). Más allá de su ubicación, en los tres mencionan al hecho como uno de los de mayor repercusión del gobierno de Lanusse. Al mismo tiempo, aluden al asesinato de dieciséis guerrilleros miembros de Montoneros, FAR y ERP que se fugaron del penal de Rawson. Sin ahondar en las causas de la fuga y su desarrollo, puntualizan en la respuesta por parte del gobierno, es decir, en los fusilamientos. Aquí cabe destacar que uno de los relatos da un paso más y coloca este hecho como parte del Terrorismo de Estado al tiempo que señala el apoyo que reciben los sobrevivientes:

““La masacre de Trelew” del 22 de agosto de 1972 puede considerarse como un hecho de terrorismo de Estado. La versión oficial de los hechos hablaba de un nuevo intento de fuga de la base militar; pero la verdad se supo con los testimonios de los tres sobrevivientes. Los guerrilleros que habían logrado escapar (entre ellos Roberto Quieto, Fernando Vaca Narvaja, Roberto Santucho y Marcos Osatinsky, dirigentes de la guerrilla peronista y del ERP) se convirtieron en héroes ante la opinión pública”. (Maipue, 2011, p. 139).

Este último relato es significativo porque vincula al Terrorismo de Estado a un gobierno previo a la instalación de la dictadura militar iniciada en 1976. Aquí podemos señalar dos apreciaciones. Por un lado, este posicionamiento coincide con las voces que señalan que la construcción del Estado terrorista se comienza a desarrollar desde antes de 1976 (Lvovich (2009), Pittaluga (2010), Franco (2012) entre otros). Al respecto, Marina Franco (2016) sostiene que la última dictadura militar es considerada como excepcional y una ruptura en la sociedad argentina, sin embargo, esta afirma que esa “excepcionalidad sólo puede ser pensada y comprendida si se recupera también su normalidad, es decir, su

inscripción en un proceso de más largo plazo, en términos generales y específicamente sobre la dimensión represiva” (p. 15). En otras palabras, insta a pensar la última dictadura militar recuperando su inscripción en un proceso de más largo plazo en el cual se contemple la dimensión represiva de aquellos años.

Por otro lado, cabe resaltar también que, si bien la noción de Estado Terrorista está presente en el texto, la narrativa no ahonda en cuáles son las características que definirían a ese tipo de Estado. Al respecto, Gabriela Águila (2016) sostiene que la noción de Estado terrorista o de terrorismo de Estado tiene algunos problemas que se vinculan con la definición misma de la palabra terrorismo; al mismo tiempo, señala que al asociar terrorismo de estado con la violencia desplegada desde el aparato estatal, la noción no se referiría únicamente o particularmente a un período determinado, a un determinado régimen represivo o a un conjunto de dispositivos represivos novedosos, sino que podría ser pensado como un atributo del estado. En el caso de la narrativa aquí expuesta, un Estado bajo un gobierno dictatorial, lo que lleva al riesgo de encerrar la noción de Estado terrorista sólo en gobiernos bajo el control de las Fuerzas Armadas.

- El asesinato de Rucci

El séptimo hito sobre el cual nos detenemos es el asesinato de José Ignacio Rucci en septiembre de 1973. En relación a este hito advertimos que cinco de los seis libros lo mencionan (Maipue, 2011 y 2012; Estrada, 2011; Santillana, 2011 y Aique, 2013). En este caso, nuevamente difiere el lugar en el cual aparece mencionado el hecho. En uno de los libros se menciona en un texto lateral, mientras que en el resto aparece en el cuerpo central del texto. Más allá de estas diferencias es posible advertir algunas similitudes entre la narrativa que presentan. Así, mientras que en los libros de Aique (2013) y Estrada (2011) se menciona que ninguna organización se adjudicó el asesinato, Santillana (2011) y Maipue (2011 y 2012) indican que el asesinato fue por parte de Montoneros,

pero sin mayor desarrollo tanto del asesinato como de la “ausencia” de autoría del mismo. En efecto, sólo se hace alusión a que Rucci era acusado de burócrata sindical pero no se explicitan las causas de dicho asesinato. En relación a este hito no encontramos el desarrollo de investigaciones historiográficas, pero sí ha sido abordado por el periodista Ceferino Reato (2008), desde el periodismo de investigación donde aborda las causas del asesinato de Rucci y la autoría de la organización Montoneros. Sin embargo, esta obra de divulgación, así como otras en donde analiza la violencia política desplegada por miembros de las organizaciones armadas, no encontró interlocutores entre los investigadores de las ciencias sociales abocadas al análisis de la historia reciente. Al mismo tiempo, tal como señalamos, tampoco en los libros de textos escolares se explora en torno a los autores y contexto en el cual es asesinado Rucci.

- Ataque al regimiento n° 29 de infantería de Monte, Formosa

El octavo hecho es el ataque al regimiento n° 29 de infantería de Monte, Formosa. Dicho hito de violencia política suscita diversos posicionamientos fuera del ámbito escolar. En efecto, el asalto de montoneros al regimiento n° 29 de Formosa dejó como resultado la muerte de alrededor de diez soldados conscriptos y algunos civiles lo que genera posiciones disímiles en el debate público. Alcanza con observar algunas páginas periodísticas para advertir el modo en que se presenta el hecho. Por ejemplo, en algunos sitios como se indica que el ejército sabía lo que iba a ocurrir (por tener conocimiento de los agentes de Inteligencia del Ejército infiltrados) y, por lo tanto, el ataque fue la excusa para la firma por parte de Luder de los decretos “de aniquilamiento” (Telam,2021; Tiempo Argentino, 2021). En contraposición, otros sitios señalan que entre los soldados uno de ellos actuaba como un espía que operaba para Montoneros y abrió los portones para permitirles el ingreso o se reclama que los militares fallecidos nunca tuvieron un reconocimiento oficial, a pesar de que la provincia de Formosa fijó la fecha del ataque como Día del Héroe Formoseño, al tiempo que se destacan las palabras de miembros del ejército que

califican al ataque como una “operación compleja, de ribetes cinematográficos” y que reivindican la respuesta de los efectivos del cuartel, con el apoyo de la comunidad (A24, 2019; La Nación, 2021).

Tal vez por las mismas controversias que genera este hecho no aparece mencionado en ninguno de los libros de textos escolares destinados tanto para quinto como para sexto año. Advertimos que sólo en el libro de Estrada (2011) se presenta una imagen con el siguiente epígrafe: “Ataque de la agrupación Montoneros al regimiento nº 29 de Infantería de Monte, Formosa, en 1975”. Sin embargo, dicha imagen no guarda relación con el cuerpo del texto que acompaña y este hito no se desarrolla ni se aborda a lo largo del capítulo. Cabe señalar que sobre este hito no han avanzado aún las investigaciones del campo académico. Sin embargo, Pontoriero (2022), señala que, junto con el Operativo Independencia, la respuesta estatal a esta acción de la agrupación Montoneros fue la que trasladó a todo el país el modelo implementado en el mencionado operativo. Por lo mismo, cabe remarcar la trascendencia de este hecho, ya que se coloca como antesala de los acuerdos entre sectores civiles y militares en la aplicación de medidas represivas, las cuales mostraban para 1975 un alto grado de acuerdo entre gobierno, oposición y Fuerzas Armadas en la lucha contra la “subversión”.

- El Operativo Independencia

El noveno hito que retomamos aquí es el Operativo Independencia llevado a cabo en Tucumán en febrero de 1975. En uno de los libros este hecho no se menciona (Longseller, 2011), mientras que en los otros cinco es muy poco desarrollado. En todas las narrativas se coloca el foco en las Fuerzas Armadas las cuales fueron autorizadas para accionar contra miembros de la guerrilla del ERP que se habían establecido en el monte tucumano para generar un foco revolucionario. Al mismo tiempo, en los cuatro relatos se diluyen las responsabilidades y apoyos civiles que promovieron el accionar militar. Fundamentalmente, cabe destacar que en ningún caso se desarrollan las

responsabilidades del propio peronismo en la represión ejercida sobre los miembros del ERP, así como tampoco se menciona la posición asumida por el resto de los partidos políticos, la prensa o la sociedad en general. Al respecto Marina Franco (2016) resalta la centralidad del conflicto interno del propio peronismo a principios de los años setenta, así como el derrumbe del estado de derecho. En efecto, considera que en esos años se dotó de mayor autonomía a las fuerzas armadas a través del otorgamiento de nuevas responsabilidades en seguridad interna, así como también se legitimó la necesidad de la represión estatal contra un enemigo general y difuso durante esos años. Dicho accionar contribuyó a gestar el consenso básico en favor de la “lucha antisubversiva” que imperó en los años siguientes. En un sentido similar, Pontoriero (2022), a partir del análisis de las normativas gubernamentales que desde 1975 habilitaron el uso de fuerzas militares en el orden interno, reconstruye el vínculo entre excepcionalidad jurídica y contrainsurgencia y sostiene que la mayoría de los dirigentes asumía como real un supuesto de guerra interno, por lo que apoyaban la sanción de leyes que facilitarían la utilización de las Fuerzas Armadas contra la “subversión”. Si bien las narrativas de los libros hacen alusión a la autonomía de las Fuerzas Armadas en el control de la represión estatal para frenar el avance de las guerrillas, no señalan que, en términos generales, contaban con el consenso de amplios sectores sociales, incluido el propio peronismo.

- Ataque al batallón de Monte Chingolo

El décimo hecho al que remitimos es al Ataque al batallón de Monte Chingolo, por parte del ERP en 1975. En este caso advertimos que el hecho se menciona en tres libros (Aique, 2011; Santillana, 2011 y Maipue, 2012). En estos casos se menciona el fracaso del ataque y que como resultado el ERP quedó desarticulado por el número de bajas. Sólo en el libro de Maipue (2012) se menciona que fueron derrotados por la acción de un infiltrado y fueron asesinados en la toma, o después, 62 guerrilleros. Dicho hito, se enmarca en lo que Vera Carnovale (2011) señala para 1975 como el principio del fin para la

organización PRT-ERP. En este sentido, esta autora señala no sólo este ataque por parte de la organización, sino también el recrudecimiento del accionar represivo legal e ilegal que no aparece presente en los desarrollos de las narrativas de los textos escolares.

- Alianza Anticomunista Argentina (Triple A)

A pesar de no ser específicamente un hito puntual de violencia política nos interesa exponer cómo los libros de textos escolares presentan la particularidad de la Triple A. En este sentido, en los seis libros analizados aparece su mención, pero difieren en el grado de desarrollo y profundidad que otorgan a su tratamiento. Así, encontramos que en cinco de los libros se menciona que la triple A fue una “organización paraestatal”, “para militar” o “grupo parapolicial” (Maipue, 2011; Longseller, 2011; Santillana, 2011; Estrada, 2011 y Aique, 2013). Al mismo tiempo, identificamos que en el libro de Maipue (2012), en el cual no aparece ninguna de las denominaciones anteriores, se señala que la triple A “impuso el terrorismo de Estado, hostigó y asesinó a militantes, profesionales, gente de la cultura, escritores” (Maipue, 2012, p. 110).

Otra particularidad que advertimos es que en varios de los libros se menciona la cantidad de muertos por la triple A (Maipue, 2011; Santillana, 2011 y Estrada, 2011) o se detalla de forma pormenorizada las acciones más resonantes de la Triple A y los muertos en dichos casos (Aique, 2013). En relación a estas acciones de la triple A, Pontoriero (2022) señala que formaron parte de la “depuración interna” del propio peronismo, donde ya existían otros grupos paraestatales que desde meses anteriores a la masacre de Ezeiza realizaban acciones en contra de los sectores juveniles y contestatarios. En este sentido, las narrativas escolares no eluden la mención de las acciones de la triple A, pero las encapsula en sí mismas, sin tender puentes con otros sectores al interior del partido peronista.

3.1.2.2. temas transversales al período

- Las Fuerzas Armadas

Las Fuerzas Armadas aparecen mencionadas durante todo el período 1955-1976 en los libros de textos escolares explorados. Tal como presentamos en los hitos que retomamos, la violencia represiva aplicada por estas aparece recurrentemente a lo largo del período. A su vez, en algunos libros se menciona el rol tutelar del sistema político que ellas mismas se adjudicaron (Maipue, Santillana, 2011 y Aique, 2013). También encontramos que indican que impusieron su voluntad por la fuerza, lo que sumado a la alternancia de semidemocracias y golpes militares derivó en la emergencia de la violencia como forma de acción política (Estrada, 2011). Al mismo tiempo, advertimos que el libro de Maipue (2011) da un paso más, ya que presenta una continuidad entre diferentes miembros de las Fuerzas Armadas que participaron de los diferentes golpes de Estado de la segunda mitad del siglo XX y señala que muchos estuvieron involucrados en crímenes de lesa humanidad:

[...] formaron parte del continuismo golpista que caracterizó a nuestro país durante la segunda mitad del siglo XX. Muchos de esos militares, marinos y aviadores estuvieron involucrados, en otros momentos, en crímenes de lesa humanidad: Carlos Guillermo Suárez Mason (en 1951 y dictadura 1976-1983); Emilio Eduardo Massera, Oscar Montes, Osvaldo Cacciatore (bombardeos de 1955 y dictadura 1976-1983); Jorge Máximo Rivero Kelly, Horacio Mayorga (bombardeos de 1955, fusilamientos de Trelew 22/8/72 y dictadura 1976-1983) (Maipue, 2011, p. 64).

En todos los casos se menciona el consenso inicial con el cual contaron las Fuerzas Armadas al tomar el poder en 1955, sin embargo, esos apoyos que aparecen explícitos (iglesia católica, capitales extranjeros, partidos políticos opositores al peronismo) se diluyen a lo largo del desarrollo de los capítulos

destinados a abordar 1955-1976. Así, son presentadas con autonomía en su accionar y “sin estar en el gobierno fueron el verdadero “poder detrás del trono”” (Maipue, 2011, p. 75).

Para el período iniciado en 1966 advertimos que se menciona que el golpe de Estado contó con el consenso de gran parte de la población. Sin embargo, los sectores que apoyaron dicho golpe no vuelven a aparecer mencionados de manera explícita, al tiempo que se enfatiza en la preponderancia que adquieren las Fuerzas Armadas. Tal es el caso de Aique (2013) donde se menciona:

“A partir del 28 de junio de 1966, las Fuerzas Armadas se erigieron como las responsables exclusivas de los destinos del país, abandonaron la tutela del sistema político y asumieron el gobierno en forma directa. Además, se propusieron despolitizar el tratamiento de las cuestiones sociales, sometiéndolas a los criterios de la racionalidad técnica, que, proclamaban, eran “neutros y objetivos”” (Aique, 2013, p. 51).

Para el período 1973-1976 las Fuerzas Armadas aparecen en todos los casos en un segundo plano (detrás de los conflictos al interior del propio arco peronista). En este sentido, se las presenta de forma esporádica y vuelven a tomar mayor protagonismo a partir de 1975 a partir de la represión desarrollada durante el “Operativo independencia” y las acciones militares en contra de las organizaciones armadas. En este sentido, en uno de los relatos se menciona que, si bien las presiones al gobierno de Isabel fueron cada vez más intensas, al nombrar al general Numa Laplane como comandante en jefe y al coronel Damasco como ministro del interior, los sectores liberales de la oficialidad se mostraron en descontento ya que “preferían mantenerse al margen del desgaste político y aparecer ante la opinión pública como una “institución incontaminada”” (Aique, 2013, p. 108).

Al consultar la bibliografía de estos libros de textos, evidenciamos que en cinco de estos se cita la obra de O'Donnell (1982). El único libro que no retoma este trabajo clásico es el libro de Longseller (2011). En este caso, este no propone

una bibliografía de referencia vinculada al tratamiento de las Fuerzas Armadas en el período 1955-1976. Al mismo tiempo, cabe destacar que no utiliza el concepto de Estado burocrático autoritario, el cual sí es mencionado en los otros libros de textos escolares.

En paralelo, advertimos que, tal como señala Pontoriero (2019) así como para la bibliografía específica de los años 1955-1976 no existen obras que analizan de modo transversal la represión, las políticas de defensa y la contrainsurgencia en la Argentina, no encontramos en los libros de textos escolares narrativas que formulen vínculos de continuidad en relación a las Fuerzas Armadas y su accionar durante todo el período. En algunos de los libros de textos (Santillana, 2011; Maipue, 2011 y 2012; se mencionan los textos de Potash (1994) y Rouquié (1984). Ambos autores, abocados al estudio de las recurrentes intervenciones militares, proponen dos posiciones. Por un lado, Potash (1994) plantea que la intervención militar es resultado de la convocatoria de los propios partidos políticos, mientras que Rouquié (1984) suma a esto que, si bien la lucha facciosa justificó la recurrente intervención militar, esto, a su vez, generó divisiones al interior de las propias Fuerzas Armadas. Al mismo tiempo, estas colaboraron en el acrecentamiento de la violencia política al utilizar medidas represivas de mayor envergadura a las utilizadas antes de 1955. Considerando las propuestas de estos autores, en gran medida encontramos estas posiciones presentes en las narrativas de los libros de textos escolares. Al mismo tiempo, lo que permanece ausente en estas narrativas es el vínculo estrecho entre Fuerzas Armadas y diferentes sectores sociales que impulsaron y aceptaron las medidas represivas aplicadas sobre sectores del peronismo en principio y las organizaciones armadas y agrupaciones de izquierda después.

- El peronismo

El peronismo es un tema constante a lo largo de los capítulos desarrollados para los años 1955-1976, ya sea desde la puja por volver al poder o durante su

última presidencia, es un tema que recorre todas las narrativas presentes en los libros de textos escolares.

En un primer momento aparece desde las primeras acciones desplegadas desde el exilio de Perón. Por un lado, encontramos que, en los libros destinados a quinto año, se mencionan las acciones de resistencia peronista luego del golpe de Estado que derrocó a Perón y las intervenciones de este desde el exilio en las cuestiones públicas, con el objetivo de retornar al país. Así, se menciona que “sus llamados a la insurrección fueron permanentes” (Longseller, 2011, p. 74), mientras que en otros libros se detallan las características de la incipiente resistencia: “Se intensificó el empleo de bombas caseras contra objetivos militares, edificios públicos, ferrocarriles o plantas de electricidad” (Maipue, 2011, p.71). También advertimos que se menciona una progresión en las acciones de dicha resistencia:

“Los comandos de la resistencia más audaces comenzaron a organizar sabotajes y elevar el tono de las protestas, haciendo estallar, en diversos lugares, explosivos de fabricación casera, a los que llamaban “caños”. Entre 1957 y 1959, las acciones de la resistencia fueron creciendo en organización: del “caño” pasaron a la dinamita o al explosivo plástico, de la dispersión a la planificación conducida por Cooke” (Aique, 2013, p. 15).

Cabe destacar que, en relación a las acciones desplegadas por los peronistas fuera del poder, en ninguna de las narrativas de los libros consultados aparecen otros sectores sociales (ya sea en apoyo o en oposición a estas medidas). Por lo mismo, no se puede advertir a partir de los textos el posicionamiento adoptado por otros grupos o sectores frente a las medidas desarrolladas por los peronistas, a excepción de las Fuerzas Armadas, las cuales aparecen reprimiendo toda expresión vinculada al peronismo.

Para el correr de los años posteriores a 1956 el peronismo aparece de forma recurrente, pero en episodios específicos (elecciones de 1958 y la elección de Frondizi como presidente, elecciones a gobernadores donde gana el peronismo

en 1962, Vandor y el neoperonismo, la tendencia revolucionaria del peronismo y su vínculo fluido con Perón, el intento fallido de Perón de regresar al país en 1964, la masacre de Ezeiza). El peronismo como tal vuelve al centro de las narrativas a partir de 1973. Desde la asunción de Cámpora a la presidencia las narrativas presentan las divisiones al interior del peronismo y la creciente tensión que se vivía:

“Estas tendencias opuestas provocaron un clima político de fuertes tensiones, que agudizaron el enfrentamiento interno dentro del peronismo. Los conflictos se trasladaron entonces al ámbito del Estado, donde comenzó a plantearse una dura lucha por la ampliación de los espacios de poder. La firme decisión de Perón de retomar el control político de un movimiento en el que los sectores juveniles y el sindicalismo habían logrado una gran autonomía [...]” (Aique, 2013, p. 94).

“El regreso de Perón a la Argentina profundizó la confrontación entre los sectores de izquierda y derecha peronista con mayor virulencia” (Maipue, 2011, p. 145).

“Perón intentó basar su estrategia en la convivencia de todos los partidos políticos y sectores sociales, tal como venía sosteniendo desde muchos años antes. Sin embargo, se hacía cada vez más evidente que ese equilibrio era demasiado precario y que, paulatinamente, comenzaba a no ser aceptado por muchos de sus actores [...]” (Longseller, 2011, p. 120).

En todas las narrativas, las páginas que siguen al regreso de Perón al país se destinan en su gran mayoría a abordar los conflictos al interior del peronismo, el posicionamiento adoptado por las Fuerzas Armadas y en mucha menor medida aparecen otros sectores como son representantes de partidos políticos, los empresarios y sindicatos frente a las medidas y propuestas desplegadas por el peronismo. El resto de la sociedad (o sectores al interior de la misma) no se

mencionan ni a favor ni en contra del agravamiento de las situaciones de violencia política que se profundizan entre la muerte de Perón y 1976.

En relación a este tema transversal, cinco de los libros retoman como cita bibliográfica a la obra de Daniel James (1990). En este sentido, podemos considerar que las narrativas propuestas se estructuran en torno a esta propuesta teórica, la cual, pese a que es un texto clásico, recorre el derrotero peronista desde los años cuarenta a setenta considerando las divergencias al interior de la clase trabajadora y el peronismo. El único de los libros analizados que no cita la mencionada obra de James es Santillana (2011). Sin embargo, su propuesta narrativa del peronismo no difiere de las presentaciones del resto de los libros consultados.

En otro orden, consideramos relevante advertir que el libro de Longseller (2011) es el que presenta una narrativa más cercana a las producciones académicas contemporáneas a su momento de producción. En efecto, entre las referencias que propone (tanto en el mismo desarrollo de los capítulos como en el listado bibliográfico final) encontramos las obras de Altamirano (2001), Amaral (2001), James (2003), Gordillo (2003), Ollier (2009).

- Las organizaciones armadas

Las organizaciones armadas aparecen mencionadas en todas las narrativas de los libros de textos escolares analizados. En todos los casos la referencia bibliográfica es la obra de Gillespie (1998) y en algunos casos también se mencionan obras de Pozzi (2000, 2001, 2006). A partir de tomar como base las posiciones teóricas de estos autores, identificamos que las narrativas que presentan difieren en el momento en que presentan a las organizaciones armadas y el grado de desarrollo que destinan a su abordaje. En este sentido, en Maipue (2011) observamos que se menciona a la primera guerrilla peronista ya en 1959. En un párrafo se describe el accionar de los “Uturuncos”, su breve desarrollo y huida de la mayoría de sus miembros a Bolivia. En este mismo libro, se menciona también el desarrollo de la guerrilla en Orán, durante la

presidencia de Illia. En este caso, también en un párrafo se señalan las características de este grupo (el cual denunciaba la proscripción del peronismo) y que fueron capturados por Gendarmería que ocupó Orán, mientras que el cuerpo de su líder, Jorge Masetti, nunca fue encontrado. En una perspectiva similar, la narrativa propuesta por Maipue (2012) señala que los primeros intentos de organizaciones armadas no se hicieron por imitación a la guerrilla guevarista, sino que “fueron producto de la resistencia a la violencia de la mal llamada “Revolución libertadora” de 1955” (Maipue, 2012, p. 102). Aquí se indica que dicha resistencia se desmembró a causa del plan Conintes pero que luego de la muerte del Che Guevara en Bolivia, Perón apoyó verbalmente la lucha revolucionaria. También en Aique (2013) encontramos que se vincula el surgimiento de las guerrillas a:

“los años de exclusión social y represión sobre el conjunto de los trabajadores, la instauración de gobiernos civiles sin legitimidad durante el período 1955-1966 por la proscripción del peronismo y la implantación de la dictadura de Onganía debilitaron la confianza de sectores mayoritarios de la sociedad [...] en la democracia política como régimen de gobierno. En este contexto de transformaciones del pensamiento político, los métodos revolucionarios se presentaron como una alternativa válida para algunos sectores de la población (Aique, 2013, p. 63).

En este mismo libro, se menciona también a los Usturuncos y la guerrilla de Orán, a los que se suma el Destacamento 17 de octubre, otro grupo peronista que actuó en Tucumán en 1968. Aquí encontramos que se desarrolla en dos páginas la izquierda peronista y la tendencia revolucionaria, quedando el resto de las organizaciones relegadas a una solapa lateral. Sin embargo, destacamos que en dicha solapa se menciona que estas planteaban la lucha política en términos absolutos e irreductibles y acompañan esto con consignas pertenecientes a las organizaciones de mayor envergadura en la época:

“Las alusiones a la muerte eran comunes en los comunicados y volantes

de muchas organizaciones revolucionarias. EL ERP-PRT firmaba "Patria o Muerte. Venceremos"; las FAR: "Libres o Muertos. Jamás Esclavos". Montoneros firmaba "Perón o Muerte; viva la Patria". Este empleo recurrente de la palabra muerte estaba relacionado con la mística de esas agrupaciones. El militante que se comprometía en la lucha popular debía "dar la vida por la causa". La exaltación del héroe que se entrega por completo a un ideal tenía como referentes, en esos momentos, a dos figuras: el Che Guevara y Eva Perón, o Evita montonera, como la llamaban los jóvenes de la izquierda peronista. Para los militantes, el Che y Evita, en distintas circunstancias, habían entregado su vida por el pueblo. Sobre esta base fue tomando forma un culto al mártir" (Aique, 2013, p. 65).

En el resto de las narrativas se coloca la aparición de las organizaciones armadas luego del Cordobazo, en 1969. Así, encontramos que en tres de los libros consultados se vincula la emergencia de las organizaciones armadas al contexto abierto a partir del Cordobazo (Longseller, 2011; Estrada, 2011; Santillana, 2011), aunque en uno de ellos se hace alusión a las primeras guerrillas rurales entre 1959 y 1968 (Estrada, 2011). En estas narrativas se ancla la emergencia de las organizaciones armadas o guerrillas (ya que aparecen con ambas denominaciones en los libros), en la falta de canales democráticos de expresión política, a la censura y represión (Sanillana, 2011; Estrada, 2011; Maipue, 2011). En algunas de las narrativas aparecen con mayor desarrollo dos organizaciones: Montoneros y el ERP, mientras que el resto es presentado de forma breve (Maipue, 2011; Maipue, 2012; Aique 2013). En otros textos, las narrativas brindan un párrafo o menos con algunas características de cada una de las organizaciones armadas principales de la época: FAL, FAP, ERP, Montoneros, FAR ((Sanillana, 2011; Estrada, 2011; Longseller, 2011).

Al observar el desarrollo de las narrativas que los libros presentan de las organizaciones armadas coincidimos con Nadia Zysman (2015) en cuanto a la falta de criticidad que presentan los libros ante la violencia política desplegada

por las organizaciones armadas. En el caso de Zysman (2015) ella advierte que los libros destinados a Polimodal durante los primeros años del siglo XXI se alinean más en una justificación de la violencia ejercida por las organizaciones armadas, antes que en una explicación de su accionar. En este sentido, en las narrativas contemporáneas de los libros de textos que analizamos advertimos que la progresiva militarización de las organizaciones armadas no aparece desarrollada, así como tampoco las posiciones adoptadas por otros sectores sociales frente a las acciones que desarrollaban. Más bien, lo que se desprende de las narrativas de los libros es que ante la creciente represión y censura del gobierno de Onganía los sectores que formaron parte de las organizaciones armadas no encontraron otros canales de expresión posible más que la utilización de la violencia política como forma de respuesta defensiva.

3.2. Las propuestas didácticas oficiales en el portal Educ.ar

3.2.1. La incorporación de las TIC en las escuelas de la Argentina

La inserción de tecnologías en la educación atravesó por diferentes etapas, formatos y estrategias. En efecto desde las incipientes incorporaciones de materias referidas a la informática o “computación” hasta las recientes campañas de entrega de computadoras en escuelas medias, pueden identificarse diferentes políticas de equipamiento, capacitación e introducción de estas temáticas en la institución escolar. Aquí nos detenemos particularmente en dos estrategias desarrolladas a partir de los años dos mil: el portal Educ. ar y el Programa Conectar Igualdad.

En el año 2000, por decreto del poder Ejecutivo Nacional fue creado el portal *Educ.ar*, luego de una importante donación del empresario Martín Varsavsky, quien es fundador de empresas web argentino-español. Dicho portal es un sitio con contenidos, plataforma de formación a distancia y otros servicios del mundo digital, destinados a docentes, alumnos, familias, directivos, investigadores y organizaciones para incorporar las TIC (tecnologías de la

información y la comunicación) a la educación del territorio nacional, ejecutar las políticas definidas por el Ministerio de Educación en materia de integración de TIC en el sistema educativo y acompañar desde el espacio de la tecnología las líneas nacionales educativas que se implementan desde este Ministerio. Dentro de su primera solapa “Recursos” es posible acceder a los materiales diferenciados por nivel: inicial, primario y secundario. Allí, a través de un buscador se puede acceder a los contenidos destinados a docentes, estudiantes, directivos o familias¹⁹. Entre los recursos del portal, además de los contenidos propios desarrollados por Educ. ar encontramos contenidos elaborados por diferentes programas del Ministerio de Educación²⁰. Este banco de recursos es un enorme repositorio de propuestas elaboradas para trabajar en las aulas o en las casas y permite un acceso más eficaz y rápido a los diferentes contenidos elaborados desde el Ministerio de Educación Nacional, lo que, en muchos casos, promueve su reconocimiento y apropiación por parte de los docentes. Dicho énfasis colocado en el desarrollo de un portal educativo de carácter nacional se encuentra en línea con lo propuesto en la Ley Nacional de Educación (26206/2006)²¹ donde, en su artículo número 11, referido a los fines

¹⁹ A pesar de ser un portal orientado a los diferentes niveles del sistema educativo, los recursos ofrecidos se concentran principalmente en el nivel primario y secundario. Así, advertimos en las etiquetas por nivel que se presentan 1373 recursos para el nivel inicial destinados a docentes y alumnos (otros más se destinan a directivos o familias); 4924 para el nivel primario destinados a docentes y estudiantes; 13574 para el nivel secundario orientados a docentes y alumnos. Información disponible en: <https://www.educ.ar/recursos> [consulta realizada el 28/11/2021].

²⁰ Por ejemplo, están disponibles los cuadernillos orientados a la educación rural; cuadernillos para la educación de adultos; los cuadernillos de la colección Para seguir aprendiendo; colección Cuadernos para el aula; cuadernillos, afiches y materiales elaborados por el Programa Educación y Memoria; También en este portal encontramos las Secuencias didácticas desarrolladas en el marco del Programa Conectar Igualdad, las cuales están diseñadas bajo el formato 1 a 1.

²¹ En el caso de la provincia de Buenos Aires también encontramos que este interés y compromiso con el desarrollo de conocimientos vinculados a las TIC también aparece entre los objetivos de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, número 13688: *Asegurar las condiciones y las prácticas de lectura y escritura y el desarrollo de los conocimientos necesarios para el manejo de las plataformas y los lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación, en todos los Ámbitos, Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial.*

y objetivos de la política educativa nacional, se señala en diferentes incisos su compromiso con promover el desarrollo de competencias vinculadas al manejo de diferentes lenguajes, el aprendizaje de saberes científicos y el gusto y comprensión de las diversas manifestaciones artísticas:

m) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.

s) Promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.

t) Brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.

En el año 2010, en paralelo al afianzamiento y producción de contenidos del portal Educ.ar, el Estado Nacional promovió la creación y difusión del programa Conectar Igualdad a nivel nacional mediante el decreto presidencial 459/2010. En la presentación del portal se subraya la importancia de promover la inclusión digital y favorecer el derecho a la igualdad en un escenario de inclusión social asociado al aumento en la demanda de vacantes en el nivel secundario, siendo mayor en número de inscriptos en el nivel producto de la Asignación Universal por Hijo. Dicho programa, financiado por partidas presupuestarias del Estado Nacional, entregó *netbooks* a docentes y alumnos del nivel secundario y a los profesores y estudiantes de los centros de formación docente a lo largo del territorio nacional. Además, el programa desarrolló capacitaciones a lo largo del país y generó una amplia variedad de recursos educativos disponibles en los dispositivos portátiles. Suspendido y prácticamente desmantelado durante los cuatro años de gobierno de Mauricio Macri, se relanzó en el año 2020 y amplió sus alcances brindando conexión sin uso de datos móviles en plataformas educativas oficiales, *netbooks* para estudiantes de escuelas secundarias, desarrollo de aplicaciones y recursos

educativos, reparación y reciclado de netbooks bloqueadas, capacitaciones docentes, entre otras acciones²².

3.2.2. Las secuencias didácticas 1a1 del programa Conectar Igualdad

Durante el año 2011 se elaboraron una serie de propuestas didácticas dentro del marco del modelo 1a1 que primero se alojaron en el portal Educ. ar, luego en se sumaron a las propuestas del Conectar igualdad y hoy también se encuentran alojadas en el portal educativo federal del Programa Juana Manso. Las mismas se alojaron en las netbooks y en el portal Educ.ar. Las mismas se diseñaron para responder a las demandas de las diferentes disciplinas del nivel secundario. En todos los casos, los temas se presentan a partir de su estructuración en cuatro fases: Presentación del problema; Presentación y búsqueda de nueva información y presentación de nuevos conceptos; Favorecer la reorganización de los esquemas de conocimiento de los estudiantes; Difundir / dar a conocer por medio de la publicación de producciones propias.

Dichas fases responden a los aportes de la teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Dicha teoría señala que el aprendizaje es un proceso que responde a diferentes momentos entre los cuales se encuentran: la exploración de constructos previos, la introducción de nuevos conocimientos y su reestructuración y, por último, la aplicación de los nuevos conocimientos a problemas o situaciones similares (Benejam, 1997). En el caso de las propuestas de Conectar Igualdad se suma otra fase la cual implica el dar a conocer o difundir las producciones propias a partir de la utilización de herramientas tecnológicas.

Cada una de estas secuencias presenta una introducción al tema abordado, objetivos para los alumnos y propósitos para el docente. Al observarlas en su

²² El gobierno nacional en mayo del 2021 lanzó el plan integral Juana Manso, en el marco de la pandemia por covid-19. Dicho plan fue relanzado en el mes de agosto del mismo año. El portal ofrecía a los docentes instrumentos para el desarrollo de clases virtuales, recursos educativos federales, cursos docentes, materiales para familias y la entrega de netbooks para estudiantes. Actualmente dicho portal fue absorbido por el relanzado Programa Conectar Igualdad, el cual presenta los mismos materiales y recursos que la plataforma Juana Manso.

conjunto encontramos que algunas de ellas están dirigidas al docente y otras a los estudiantes. En el caso de las secuencias para los diferentes temas de historia argentina son escasas las referencias bibliográficas de las cuales retomar aportes teóricos para complementar la información presentada en las secuencias.

En el caso de las secuencias destinadas al abordaje de la historia argentina del período 1955-1976 nos acercamos en principio a partir de analizar los objetivos e introducciones que presentan aquellas. Cabe destacar que todas las propuestas de esta área estaban bajo la responsabilidad disciplinar de María Ernestina Alonso, coordinadas por Enrique Vázquez y la autoría varía entre ellos dos y Liliana Garulli²³.

Para los años indicados el portal *Educ. ar* propone las siguientes secuencias didácticas: El levantamiento del General Valle y los inicios de la “Resistencia peronista” (1955- 1958)” (Garulli y Vázquez, 2011); “La toma del frigorífico Lisandro de la Torre y la "Resistencia peronista" (1959)” (Garulli, 2011) ; “La noche de los bastones largos” (Garulli, 2011); “Raimundo Ongaro, dirigente sindical y líder de la CGT de los argentinos” (Garulli, 2011); “Agustín Tosco, dirigente obrero cordobés” (Garulli, 2011) ; “El Cordobazo” (Garulli, 2011).

Con sólo observar los títulos de cada secuencia se advierte la centralidad que se otorga al movimiento obrero y sindical al momento de plantear propuestas didácticas para el período señalado. La mayoría de estas propuestas corren el eje de análisis de la escala política partidaria (tal como lo presentan los Núcleos de aprendizajes prioritarios y el diseño curricular de quinto año de la provincia de Buenos Aires) y focalizan su interés en prácticas políticas sindicales y las problemáticas sociales, donde fueron claves la conducta electoral de los trabajadores y la acción de desgaste a largo plazo de los regímenes que excluyeron al peronismo (Cavarozzi, 2009). Este énfasis en la Historia social

²³ Alonso y Vázquez poseen amplia trayectoria en la elaboración de proyectos educativos, capacitaciones docentes y en la redacción de libros de textos escolares. Por su parte, Garulli posee también una amplia trayectoria en la redacción y coordinación de libros sobre historia argentina.

ganó terreno en la disciplina historia desde la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993. A pesar de las diferentes posiciones planteadas por los historiadores consultados y la fragmentación de los campos de interés de la historiografía, fue la historia social la que estructuró la propuesta de los asesores contratados por el Ministerio de Educación nacional (De Amézola, 2008).

3.2.2.1. Objetivos e introducciones

Al adentrarse en los objetivos de estas secuencias se percibe que la violencia es un tema mencionado. En este sentido, proponen que los alumnos: “Reflexionen acerca de las consecuencias de la violencia como instrumento político”, “Conozcan el régimen de gobierno autoritario y represivo organizado por la autodenominada “revolución argentina”, Conozcan la organización de la CGT de los Argentinos y analicen los principios que orientaron su modelo sindical, propuesto como respuesta a la represión por parte del gobierno militar dictatorial de la autodenominada “revolución argentina”, “Reflexionen sobre las consecuencias de la violencia y del rol represivo del Estado autoritario”.

A partir de estos objetivos podemos identificar que la violencia es introducida en las propuestas como un accionar político aplicado casi exclusivamente desde los órganos de gobierno. Al mismo tiempo, en los momentos en que se menciona la violencia aplicada por otros sectores políticos es presentada como una respuesta a esa violencia institucional desplegada desde un gobierno dictatorial. En este sentido, la violencia es presentada desde arriba, desde el Estado, sin desglosar actores o figuras que encarnan la responsabilidad ante dicha violencia. Aquí cabe destacar que la secuencia referida a la toma del frigorífico Lisandro de la Torre no menciona entre sus objetivos la reflexión acerca de la violencia mediante la cual el gobierno de Arturo Frondizi repelió dicha huelga ni tampoco hace alusión a la posición adoptada por el gobierno. En efecto, dicha secuencia propone identificar los conflictos sociales que marcaron la experiencia del movimiento obrero, comprendan los motivos que

los llevaron a la huelga y valores la solidaridad de los vecinos de Mataderos, como muestra de participación política. En este sentido, lo que se revaloriza es el accionar desde abajo y la participación popular, antes que el análisis crítico en torno a las medidas aplicadas desde del gobierno.

Sin adentrarnos aún en las propuestas concretas de las secuencias, los objetivos que presentan ya orientan la mirada tanto de docentes como alumnos al fijar determinados propósitos que direccionan las interpretaciones acerca del período. Al respecto, en relación a los vínculos entre consignas, contenidos y aprendizajes en la enseñanza de la historia, Beatriz Aisenberg (2010) señala que es fundamental considerar los objetivos o intenciones que presiden la lectura ya que fijan el propósito lector. En efecto, los objetivos de lectura determinan las estrategias que desplegamos y ponemos en juego al momento de interpretar un texto que se lee. Por esta razón, la comprensión del mundo histórico desplegado en un texto histórico depende en gran medida de la direccionalidad que se brinde mediante el objetivo de lectura. En el caso particular de los objetivos aquí analizados, dicha direccionalidad sesga la interpretación de la violencia a las medidas autoritarias y represivas de un gobierno dictatorial, sin contemplar, por ejemplo, la particularidad del estado de excepción y la aplicación de medidas represivas durante la presidencia de Frondizi (Franco, 2012a). Dicho sesgo debe comprenderse enmarcado en el objetivo político presente en el acto de enseñar contenidos vinculados a la historia reciente, donde la carga valorativa y política sobre estos contenidos es más evidente aún que en otros períodos históricos, dado que es un pasado abierto, en proceso de elaboración y donde las responsabilidades sociales del período aún no soy un tema poco abordado por el conjunto de la sociedad.

Al comenzar las secuencias, otra instancia de presentación del tema abordado en cada una de ellas es la introducción. En cada una se retoma la violencia estatal, la cual es remarcada a partir de diferentes calificativos. En unas encontramos que destacan su magnitud en lo referente al gobierno de Onganía, mientras que en el caso de Frondizi se menciona que aplicó el estado de sitio,

pero no se utilizan calificativos que dimensionen el alcance de la represión aplicada. Es verdad que ambas violencias no son equiparables, pero, a su vez, tampoco se alude al impacto social de la represión aplicada desde un gobierno democrático que contó con el aval de amplios sectores. En otras, el accionar de los sectores trabajadores aparece nuevamente como respuesta a las medidas impuestas desde los gobiernos, como es el caso de la resistencia peronista y el Cordobazo. Allí se mencionan a los sectores populares respondiendo con variadas estrategias y contando con el apoyo de diferentes sectores que se oponen abiertamente a las medidas represivas emanadas desde el Estado nacional. En estos casos la violencia se presenta más con una mirada “romantizada” del accionar de estos sectores populares, convirtiendo en épico su accionar, sin volver la atención sobre las medidas represivas adoptadas desde los gobiernos en el poder (sean estos dictatoriales o democráticos).

En los casos de las secuencias orientadas a las personas de Ongaro, Tosco y su actividad sindical, ambas poseen la misma introducción. Allí estos actores son presentados como actores sociales de una época en un sentido abstracto. En otras palabras, podríamos decir que aquí se los identifica como representantes de un colectivo y no como figuras de trascendencia que influenciaron decisiones y movimientos en un contexto de emergencia del sindicalismo combativo e independiente (Gordillo, 1996). Así, observamos que tampoco se menciona que fueron figuras centrales en la conformación de una política sindicalista combativa y alternativa al peronismo tradicional durante los años de su proscripción (Brennan, 1992, 1999).

En ambas introducciones se menciona la lucha en el plano político, pero sin señalar mediante qué acciones concretas se materializó dicha lucha. En este sentido, las introducciones mencionan características generales de lo que implica un “actor social” pero no remiten a las particularidades de cada caso.

A partir de los objetivos de estas secuencias y sus introducciones se desprenden algunas reflexiones. En primer lugar, en todas se evidencia que el foco de las actividades a realizar no está colocado en la dimensión político institucional del

período, sino que se llega a él a partir de la mención de los conflictos sociales de la época, el accionar sindical y la respuesta de la comunidad en general a las medidas aplicadas desde los gobiernos. En este sentido, las secuencias arriban a la dimensión política desde “abajo” y desde una postura “romantizada” ante su accionar.

En segundo lugar, en las secuencias que abiertamente mencionan a la violencia las introducciones de las secuencias refuerzan estas ideas al colocar adjetivos calificativos y una carga valorativa al mencionar y dimensionar la violencia estatal durante el onganato: "policías armados ingresaron violentamente", "sangrienta represión". Mientras que no ocurre lo mismo al mencionar el accionar del Estado ante la toma del frigorífico Lisandro de la Torre. "El gobierno decretó el estado de sitio y ordenó al ejército reprimir la huelga".

Este primer acercamiento a las aperturas de las secuencias nos insta a considerar el rol fundamental que juegan las políticas estatales y los contextos memoriales al momento de transmitir una mirada de la historia reciente argentina. En definitiva, los contenidos propuestos, sus objetivos y los textos que introducen las secuencias orientan una determinada mirada del pasado y la violencia no está ausente en el contexto previo a la instauración de la última dictadura militar. Sin embargo, dicha violencia adopta diferentes valoraciones en función del sector social que esté apelando a su utilización como forma de acción política. Podemos suponer que esto se condice con las memorias que se fueron desplegando desde la reapertura democrática donde la sociedad en su conjunto era colocada como una víctima de la violencia desplegada desde las Fuerzas Armadas, sin contemplar los apoyos y acompañamientos que suscitó (Vezzetti, 2002).

Aquí podemos destacar que estas secuencias presentan problemáticas, actores y conflictos, cuestiones pensadas de manera diferente por la cultura pedagógica previa a la reforma de 1993 donde primaba el recorte cronológico sin mayor profundización en los conflictos violentos. La mención de la conflictividad social de la época nos permite advertir que los autores de las secuencias

incorporan en ellas temáticas que desde hace treinta años se incorporaron al debate en el ámbito académico. En paralelo, cabe preguntarnos acerca del modo en que la violencia es introducida y presentada en ellas. En efecto, al mismo tiempo que incluye esta temática no escapan de las actuales representaciones de la memoria acerca del período y las cargas negativas otorgadas actualmente a la violencia en sus diferentes expresiones. Cuestión que, como mencionamos, se trasluce en los calificativos con los cuales se la presenta.

3.2.2.2. Fuentes y consignas de trabajo

Al adentrarnos en el análisis de las propuestas encontramos que las secuencias despliegan una amplia variedad de fuentes y consignas. Al mismo tiempo encontramos un vínculo entre algunas de ellas. Así, en la fase de apertura de La toma del frigorífico Lisandro de la Torre y la "Resistencia peronista" (1959) se sugiere trabajar primero con la secuencia "La Resistencia peronista". Al mismo tiempo, en algunas de las secuencias encontramos vínculos a programas documentales producidos por Canal Encuentro. Dichos programas de divulgación aparecen en algunos casos en la fase de presentación del problema, mientras que, en otros, figura en la fase de presentación y búsqueda de nueva información. Tal como presento más adelante, estos videos no surgen con una intencionalidad pedagógica para trabajar en el aula, pero, sin embargo, son un material que ingresa frecuentemente en las propuestas de actividades para el aula.

En todas las secuencias encontramos diferentes tipos de fuentes que se combinan para abordar las temáticas sugeridas en cada una. Fundamentalmente proponen trabajar con fuentes primarias a partir de su lectura y análisis. El mismo se organiza a partir de cuestionarios específicos para la fuente. A modo de ejemplo podemos mencionar que en la secuencia dedicada a Agustín Tosco se presenta a los estudiantes una entrevista que le realizó por el periodista francés François Gèze, en el verano de 1973. Otro ejemplo es la secuencia dedicada a La noche de los bastones largos. Allí, en una de las actividades se

solicita a los estudiantes leer un fragmento del discurso del general Onganía en la Academia Militar de West Point, en los Estados Unidos, donde planteó algunos de los lineamientos de la llamada “Doctrina de la Seguridad Nacional”. Allí, además de proponer el análisis del discurso se solicita que relacionen estas ideas con el accionar de las fuerzas armadas durante el conflicto con las universidades, en julio de 1966. Así, la actividad no sólo descompone los elementos de la fuente, sino que también la incluye en una trama de sentido más amplia.

El análisis de las consignas propuestas en las diferentes secuencias permite entrever que la cuestión de la conflictividad social es una temática recurrente en ellas. Las fuentes primarias, las entrevistas, las imágenes de época remiten a la vida cotidiana de las personas. Al mismo tiempo, tal como se observa en los extractos, si bien la mayoría adopta como eje la cuestión social y cultural de la época, refieren de manera complementaria al contexto político que enmarca el hecho o proceso estudiado. Esto nuevamente refleja la actual ponderación de la historia social en detrimento de la historia política tradicional. A su vez, también puede interpretarse como una forma de abordar las divergencias políticas de la época, pero sin colocar el foco de análisis en cuestiones irresueltas por la misma sociedad (como puede ser el apoyo de diferentes sectores de la sociedad ante la aplicación de medidas represivas).

En cuanto a la formulación de las consignas podemos detectar recurrencias y cambios (Gonzalez, 2018). En efecto, en todas las secuencias encontramos los tradicionales cuestionarios. Sin embargo, lo que cambia al interior de ellos es lo que se solicita o espera de la resolución de las actividades. Esto se evidencia, por ejemplo, en la secuencia dedicada a El levantamiento del General Valle y los inicios de la "Resistencia peronista". Allí la secuencia propone observar un video y responder un cuestionario. En relación a este tipo de actividades, González (2018) identifica que en los cuestionarios permanecen como “haceres recurrentes” dentro de las aulas de secundaria. Sin embargo, también señala que, aunque los cuestionarios aparezcan como actividades rutinarias, varía en

cuanto a las demandas presentes en sus consignas. Siguiendo a esta autora, podemos advertir que esta actividad se complementa con otra consigna que propone a los estudiantes adoptar una toma de posición en torno al accionar del gobierno. Así, se propone que los estudiantes adopten una posición personal a partir de responder a tres preguntas: “¿Era necesario para restaurar el orden realizar una represión tan severa? ¿El gobierno ilegal tenía otros medios para desarticular la insurrección? ¿Por qué, piensan ustedes, el régimen militar adoptó esa decisión?”. A primera vista esta consigna solicita un posicionamiento por parte de los jóvenes, sin embargo, es posible suponer que, en cierto modo, se encuentra dirigido ya desde la formulación misma de la actividad ya que se menciona "*esa represión tan severa*" por parte del "*gobierno ilegal*", lo que ya implica una toma de posición presente en la misma formulación. A su vez, también podemos suponer que aquí la narrativa se aleja del mismo período estudiado y se vincula con la actualidad y el discurso escolar (y social) en torno al valor positivo otorgado al diálogo y la tolerancia por encima de la aplicación de medidas represivas desplegadas por parte de gobiernos dictatoriales. En paralelo también cabe advertir que se está proponiendo a los estudiantes un ejercicio contrafáctico, ya que se interroga acerca de posibles acciones que se podrían haber desarrollado y no en relación a cómo accionó el gobierno de la revolución y cuál fue la lógica detrás de la adopción de medidas represivas. En este sentido, podemos inferir que la consigna va más allá de la lógica y motivaciones de los actores del pasado y se cruza con las representaciones actuales que condenan al uso de la violencia.

Esta toma de posición por parte de los alumnos también se solicita a partir del análisis y la comparación de posturas disímiles. Tal es el caso de una actividad propuesta en la secuencia dedicada a *La noche de los bastones largos*. Allí se solicita que analicen la carta enviada por el profesor Warren Ambrose al editor del periódico “The New York Times”, el 30 de julio de 1966, y luego la comparen con el análisis de Fragmento de un artículo de opinión del periodista argentino Mariano Grondona, publicado en la revista “Primera Plana” en agosto

de 1966. Como paso siguiente, a partir de la comparación, la actividad cierra con la redacción de una conclusión en la cual tomen posición acerca de los métodos represivos utilizados por el gobierno de Onganía en relación con las universidades nacionales, con los docentes y los estudiantes de esas casas de estudio.

En este caso, el cuestionario que acompaña los textos sirve de base para identificar los argumentos esgrimidos por cada uno de los actores. Sin embargo, a pesar de que esta actividad solicita una toma de posición frente a los métodos represivos a partir de los argumentos de Ambrose y Grondona, la narrativa que construye el resto de la secuencia claramente adopta una posición en contra de la represión y sus consecuencias sobre el ámbito educativo. Por ende, aquí también se direcciona el posicionamiento a adoptar por parte de los estudiantes.

De modo similar, otro cambio actual en la enseñanza de la historia y presente en diferentes momentos de las secuencias es el apelar a la actualidad de los jóvenes a partir de producciones propias o el contacto con personas por fuera de la actividad áulica. En efecto, se propone directamente realizar vínculos entre los contenidos trabajados del pasado y el presente de los estudiantes. Esto también es algo que ya fue detectado por González (2018) quien observa que los profesores de historia también conectan el pasado y presente en sus actividades, con el fin de dar sentido a la enseñanza de la historia en la escuela. Por ejemplo, en el cierre de la secuencia referida a la noche de los Bastones largos se espera que los estudiantes elaboren afiches con reflexiones y mensajes sobre lo que significa para ellos poder ejercer con plena libertad el derecho a estudiar. Otro ejemplo es el cierre de la secuencia dedicada al abordaje del Cordobazo. Allí se solicita a los alumnos que organicen grupos de trabajo y recorran las fábricas, talleres o establecimientos industriales del barrio con el objetivo de preguntar a los trabajadores si recuerdan algún conflicto o jornada de protesta en la que hubieran participado y los motivos que los llevaron a hacerlo. En estos casos se apela al presente de los estudiantes, se los insta a involucrarse en actividades que salen del cotidiano del aula y se abren al resto

de la comunidad y al contacto con otras personas (tanto al interior de la escuela como por fuera de ella). Aquí encontramos actividades vinculadas directamente con los objetivos actuales de la enseñanza de la historia, los cuales se relacionan con el discurso normativo y pedagógico que propone la formación de ciudadanos críticos y comprometidos²⁴.

Al interior de las secuencias advertimos que la violencia política aparece en pocas ocasiones mencionada como regularidad del período. Así, sólo la encontramos propuesta como contenido a trabajar en la secuencia dedicada a El levantamiento de Valle y la resistencia peronista. Allí se propone que los alumnos lean y analicen críticamente los textos de Américo Ghioldi y de Rodolfo Walsh y luego señalen las posiciones asumidas por cada autor ante la violencia y represión ejercida por el "gobierno militar ilegal". Otra secuencia que menciona explícitamente la violencia de la época es La noche de los bastones largos. Allí se sugiere a los estudiantes que miren el tráiler de "La ley primera"²⁵. Entre las consignas que componen el cuestionario propuesto en esta actividad se señala que "La violencia aparece como un componente habitual y cotidiano en las relaciones sociales de aquella época histórica. ¿Quiénes y cómo la ejercían?". Ambos casos podemos mencionarlos como excepciones dado que en las demás secuencias no se vuelve a mencionar la violencia como tal. En efecto, sólo se remite a los métodos represivos utilizados por las Fuerzas Armadas sin mayor precisión o definición. Así como tampoco se analizan las causas ni el contexto local e internacional que se vincula a la implementación de dicha violencia o de otras violencias desplegadas durante las décadas de 1960 y 1970.

En síntesis, a partir del análisis de estas secuencias podemos inferir algunas reflexiones en cuanto a la narrativa que presentan en conjunto. En primer lugar,

²⁴ Tales objetivos se encuentran presentes en diferentes documentos normativos, por ejemplo, los Núcleos de Aprendizajes prioritarios (2012); La Ley de Educación Nacional (2006); La Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (2007), entre otros documentos.

²⁵ Episodio del ciclo televisivo de carácter histórico "Lo que el tiempo nos dejó", producido por Sebastián Ortega y emitido por Telefé en 2010.

en ellas la violencia política es una temática que atraviesa la mayoría de las secuencias, pero no es presentada como una temática central al ponderar la cuestión social por sobre el análisis político. En este sentido, la violencia política aparece mencionada, pero desde una posición secundaria y no como un elemento constante y constitutivo del juego político del período. Dicho énfasis en la historia social y cultural se condice con las propuestas presentes en los Contenidos Básicos Comunes de los años noventa (De Amézola, 2008) que abandonan la historia política como eje articulador de los contenidos propuestos. En segundo lugar, identificamos en ellas que la violencia política, cuando se la presenta, es introducida desde una carga valorativa negativa cuando es aplicada y utilizada desde gobiernos dictatoriales, mientras que cuando es ejercida por un gobierno democrático o desde otros sectores sociales no se utilizan calificativos. Aquí podemos considerar el peso que ejerce la construcción de la memoria en la cultura pedagógica. Por una parte, dado que excluye al conjunto de la sociedad de la aplicación de medidas violentas restringiendo su aplicación sólo a miembros de las Fuerzas Armadas. Por otra parte, también podemos considerar las dificultades que implica para la escuela pensar la violencia como parte constitutiva de la política. Es decir, pensar la violencia como acción política de una época que, en diferentes grados y ejercida por diferentes actores, contó con la naturalización o consenso de amplios sectores de la población. Algo que, a partir de la reapertura democrática, la revalorización de la democracia y la tolerancia a las diferentes ideas, hoy en día es algo ampliamente condenado.

En tercer lugar, notamos que las consignas de trabajo remiten a los conflictos de la época desde la esfera social y cultural y que la violencia política sólo es retomada como marco para comprender la conflictividad de la época. Así, observamos que en la mayoría de los casos se solicita a los estudiantes una toma de posición ante la forma en que actuaron los gobiernos, pero ya desde su formulación, las consignas y materiales propuestos encausan sus respuestas a

una condena de la acción represiva, sin intentar problematizar la lógica detrás de dicho accionar ni los actores que acompañaron sus acciones.

Aquí, podríamos establecer nuevamente el vínculo entre memoria, transmisión y el valor que actualmente se otorga a la democracia. En efecto, las actividades refieren no sólo al pasado sino también al presente de los estudiantes y los derechos actuales. En este sentido, podríamos suponer que las orientaciones pedagógicas oficiales guardan una estrecha relación con la reconstrucción del lazo social sobre la base de la condena a la represión y la violencia ejercida desde gobiernos dictatoriales y, a su vez, la revalorización de la vida en democracia, ponderándose una dimensión ética del saber histórico escolar.

3.3. Las propuestas audiovisuales oficiales de Canal Encuentro

3.3.1 La incorporación de audiovisuales en las escuelas argentinas

La utilización del cine como fuente y material didáctico tiene una larga trayectoria no sólo en el mundo educativo sino también en la academia²⁶. Para el caso argentino, tal como señala Diana Paladino (2006), encontramos que ya desde fines del siglo XIX hubo incursiones en su utilización como material pedagógico. Fue a partir de los años sesenta que la proyección de películas aumentó en los niveles de educación media y superior, aunque su utilización no necesariamente portaba un correlato curricular. Durante aquellos años se lo introducía con el fin de discutir un tema en particular entre diferentes personas que participaban de un evento. Fue recién a partir de la década de los ochenta, con la difusión de la videocasetera y los televisores, que la proyección de películas perdió su modelo de cine club y pasó al de visión ilustrativa, destinada ya a grados o cursos particulares y vinculada a contenidos curriculares. Entrados los años noventa, la Ley Federal de Educación impulsó el uso de las

²⁶ Al respecto, Robert Rosenstone (1997) señala que comenzó a utilizar el cine en sus clases de historia a finales de la década del setenta. Su investigación académica lo orientó hacia la comprensión de cómo un film puede ser utilizado como medio para construir un significado del pasado y, por lo mismo, incorporó su análisis en sus clases.

TIC en la escuela. A su vez, también se generaron propuestas diversas que buscaron acercar el cine a las escuelas no sólo como ilustración sino también como lenguaje a analizar y aprender en las aulas. Así, podemos mencionar el caso de las Guías de análisis de películas de la unidad de recursos didácticos del Ministerio de Educación Nacional en el año 2001 y, más adelante, -luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006- la gran producción de materiales audiovisuales generados por el canal Encuentro, dependiente del mismo ministerio nacional hasta el año 2016, los cuales -en algunos casos- fueron acompañados por guías de actividades disponibles en la página web del canal, dentro de la solapa “En el aula”. También desde el Estado Nacional se distribuyó a las escuelas secundarias de gestión pública un archivo fílmico de 36 películas, las cuales estaban acompañadas de una guía de análisis para su tratamiento en las aulas.

Esta producción de recursos para el abordaje de materiales audiovisuales en las escuelas se desplegó en concordancia con lo propuesto en la Ley de Educación Nacional (2006).

Al mismo tiempo, los propios diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires incluyen orientaciones para el abordaje y tratamiento de las TIC en las aulas. En el caso particular de la Escuela Secundaria, encontramos que los diseños curriculares de quinto y sexto año brindan orientaciones metodológicas, así como sugerencias de películas para tratamiento de contenidos del período 1955-1976 en las clases de historia. Así, podemos advertir que el diseño curricular de quinto año propone que:

“Será necesaria la construcción, a partir de la propia experiencia, de un banco de fuentes, una secuencia de escenas de una o varias películas, la selección de obras literarias, imágenes y fotografías vinculadas, así como también fragmentos de estudios históricos. El trabajo colectivo, en equipo, colabora en la construcción de un camino propio en la medida en que cada uno se apropie y resignifique la propuesta del otro”. (DGCyE, 2011: 09- 10).

En el caso del diseño curricular de sexto año, luego del desarrollo de las unidades de contenidos y las orientaciones didácticas para cada una de ellas, se presenta un apartado dedicado a “*El cine y su trabajo en el aula*”, en el cual se brindan orientaciones para su uso en las clases, así como también su análisis interdisciplinario con otras asignaturas escolares. En paralelo a estos cambios en la cultura normativa y pedagógica, las escuelas también comenzaron a modificar sus equipamientos y a adquirir nuevas herramientas para el abordaje de materiales audiovisuales en las aulas. Así, cada vez más escuelas abandonaron el uso de la videocasetera para comenzar a utilizar proyectores, televisores *led*, *notebooks*, así como también otras optaron por colocar conectividad a *internet* con fines pedagógicos. Es en este contexto que surgen los programas de Canal Encuentro.

Dicho canal televisivo de Argentina fue creado en el año 2005 y se emite desde el 5 de marzo del año 2007²⁷. Entre su oferta de programación encontramos documentales, programas de debate, producciones interactivas y series sobre temas que incluyen filosofía, historia, arte, música, derechos humanos, naturaleza, entre otras temáticas. En su portal digital, se presenta como “*el canal educativo y cultural de Contenidos Públicos S.E. dependiente de la Secretaría de Medios y Comunicación Pública*”²⁸. En esta misma presentación, se encuentra también un objetivo presente en todos los niveles del sistema educativo, ya que se indica que “Encuentro trabaja con el objetivo de contribuir a la igualdad en el acceso al conocimiento, promover la construcción de una ciudadanía crítica y diversa y propiciar la discusión como herramienta fundamental del pensamiento”.

²⁷ El canal dependió hasta el año 2016 del Ministerio de Educación Nacional. Luego pasó a estar bajo la dependencia del Sistema Federal de Medios y Contenidos Públicos y a partir de la presidencia de Alberto Fernandez depende de la Secretaria de Medios y Comunicación Pública.

²⁸ <http://encuentro.gob.ar/acercade> , consultado en día 09/05/2022.

En perspectiva, su producción orientada al tratamiento de temáticas de historia reciente argentina se generó entre los años 2007 y 2015²⁹. A partir de esto, nuestro interés en las narrativas de la violencia política que se presentan en los programas de Canal Encuentro se vincula con su amplia llegada a las Escuelas Secundarias. Cabe destacar que, si bien su producción se encuentra destinada a una audiencia amplia, sus producciones de divulgación masiva también son utilizadas como material didáctico tanto por docentes como por estudiantes (Buletti, 2019 y 2021; González, 2018). Por lo mismo, consideramos relevante focalizar la mirada en las narrativas de los audiovisuales que son utilizados por los profesores de historia al momento de abordar temas de historia reciente en las aulas de educación secundaria de la provincia de Buenos Aires. En efecto, dichas producciones poseen nociones y sentidos que transmiten y colaboran a abonar miradas en torno al pasado aún abierto y en discusión.

En función de lo anterior, del conjunto de producciones del canal, aquí focalizamos el análisis en dos programas: *Historia de un país, Argentina siglo XX* y *Ver la historia*³⁰. La selección de estos programas y capítulos en particular se debe a su momento de producción, equipos que participaron en su realización y su utilización en las aulas de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. Los interrogantes que orientan el análisis de estos audiovisuales son: ¿Cómo se presenta la violencia política del período 1955-1976? ¿Qué actores aparecen en cada uno? ¿Qué recursos se utilizan para abordarla? ¿Cómo se vinculan sus relatos con la producción académica? ¿Cómo aparece representada la democracia de aquellos años?

²⁹ Tal como mencionamos, aquí sólo remitimos a parte de esta producción que incluyó también ciclos de audiovisuales dedicados a los organismos de Derechos Humanos y las Políticas de la memoria. En consonancia con las políticas impartidas desde el Estado Nacional y su fuerte vínculo con los organismos de Derechos Humanos, el estado se tornó protagonista también en el campo educativo y la producción de saberes orientados al abordaje de la historia reciente. Frente a esta política nacional, podemos advertir que la producción de canal Encuentro se orientó en la misma senda y desarrolló contenidos de divulgación masiva que se complementan con el resto de las producciones estatales de aquellos años.

³⁰ En este avance presento el análisis de seis capítulos del programa *Historia de un país*, en la tesis desarrollamos el análisis de dos capítulos del programa *Ver la historia*.

3.3.2. *El programa Historia de un país, Argentina siglo XX, de Canal Encuentro*

Historia de un país, Argentina siglo XX es un programa de género documental producido en el año 2007 entre Canal Encuentro y la productora El perro en la luna. Contó con el asesoramiento histórico del equipo “Eternautas”³¹, coordinado por Gabriel Di Meglio, Gustavo Álvarez y Juan Pablo Fasano. Algunos capítulos también contaron con asesoramiento de diversos académicos consultados. La serie consta de dos temporadas. La primera tuvo veintinueve capítulos y estuvo organizada a partir de un eje cronológico vinculado a temas y procesos de la Argentina del siglo XX. En el caso de la segunda temporada, se compone de dieciséis capítulos que rompieron con el eje cronológico y se centraron en diversos temas y problemáticas. En ambas temporadas se abordan procesos económicos, políticos, sociales y culturales del país, desde la consolidación del Estado Nacional a fines del siglo XIX hasta su historia más reciente.

Cada capítulo combina ilustraciones animadas, portadas de diarios de la época, fotografías emblemáticas de diferentes períodos, audiovisuales de archivo histórico y en algunos casos fragmentos de películas de reconstrucción histórica, acompañadas por la voz en off de Juan Palomino y una variada musicalización en función de las temáticas y actores que aparecen en las secuencias de imágenes. Tal montaje de imágenes y sonidos presenta un gran cúmulo de información constante y, por momentos, imperceptible en el transcurrir acelerado de las escenas, cuadros y secuencias. Así, todo esto contribuye a transmitir una narrativa en torno a los procesos históricos abordados en las dos temporadas. La duración aproximada de cada capítulo es de veintiocho minutos. Cada uno de los capítulos inicia con un conflicto en

³¹ Desde el año 1999 el grupo Eternautas diseña guías de recorridos históricos por la ciudad de Buenos Aires, también participa en el asesoramiento de productos culturales editoriales, audiovisuales y educativos, participando además en la elaboración de contenidos para distintos programas de TV, páginas web, redes sociales y otros.

particular vinculado a los años o temática que abarca el video. Teniendo en cuenta esto, nuestro análisis comienza por el análisis de dichas introducciones para los capítulos destinados al abordaje de los años 1955-1976.

3.3.2.1. Introducciones y problemáticas iniciales que abren cada capítulo

El primero de los capítulos que retomamos es el número 15 de la serie: *“Revolución Libertadora y Resistencia Peronista”* (Rubio, 2007a). Este comienza con la voz de off de Palomino relatando el intento de toma de Campo de Mayo por parte de miembros de las Fuerzas Armadas leales a Juan Domingo Perón. Allí se indica que el objetivo es derrocar a Aramburu y lograr el retorno de Perón al país. Seguidamente se menciona la detención y fusilamiento de aquellos que se levantaron y la condena a muerte del general Valle. El relato es complementado por imágenes de archivo (que muestran a los diferentes actores implicados y a los bombardeos) y un collage de imágenes que superponen animaciones, fotografías y portadas de diario de la época. Al mismo tiempo, se musicalizan las escenas con sonidos de botas marchando, disparos y sonidos en donde predomina una percusión que se acelera en función del dramatismo que se pretende generar a partir del guion. En conjunto, todos los elementos combinados generan el clima de tensión que busca transmitir el relato en los dos minutos que dura esta introducción. Cabe destacar que, en esta apertura, ante las dos temáticas que anuncian en el título del capítulo, se pondera la resistencia peronista como problemática destacada.

El segundo audiovisual que retomamos es el capítulo número 16 de la serie: *“De Frondizi a Onganía”* (Rubio, 2007). Dicho capítulo aborda contenidos en orden cronológico de los acontecimientos. Este comienza con la voz de off de Palomino relatando la división de las Fuerzas Armadas en dos líneas internas: los azules y los colorados. Al relato lo acompañan imágenes de militares en diferentes escenarios de la época junto con la música de un piano que busca generar una sensación de tensión acompañado por sonidos de disparos. Los dos minutos que dura esta introducción se dedican a presentar el enfrentamiento

entre los dos bandos al interior de las Fuerzas Armadas. En este caso destacamos que el conflicto seleccionado para abrir el video no remite a ningún hecho vinculado directamente a alguna de las dos presidencias radicales que se abordan en el video, es decir, las presidencias de Arturo Frondizi y Arturo Illia. En efecto, la problemática destacada como disparador del video se coloca entre ambas presidencias y remite a una violencia ejercida desde las Fuerzas Armadas contra miembros de las mismas fuerzas, donde el conjunto del resto de la sociedad parece más expectante que participe del conflicto.

A partir del golpe de estado en 1966 encontramos que el programa abandona el eje cronológico para presentar tres programas que abordan temáticas que se desarrollan en paralelo dentro del período abarcado por la Revolución Argentina. Así, la serie destina tres videos para abordar los hechos y procesos que atraviesan a la década del sesenta e inicios de setenta como son *“El Cordobazo”* (Rubio, 2007c), *“Sociedad y cultura en los años ‘60”* (Rubio, 2007d) y *“Las organizaciones armadas”* (Rubio, 2007e). En este sentido, podemos considerar que la narrativa que construye este conjunto de capítulos se focaliza en el desarrollo de hechos y procesos que se desarrollaron de forma paralela entre 1966 y la instauración de la última dictadura militar argentina³².

El Video número 17: *“El Cordobazo”* (Rubio, 2007c) inicia con la narración de los sucesos de la mañana del 29 de mayo de 1969 en Córdoba. Imágenes de movilización de obreros y estudiantes, corridas en las calles, policías marchando en línea hacia los manifestantes se combinan con animaciones que las encuadran, imágenes de incendios de locales y en las calles y una música que sugiere un movimiento vertiginoso de los hechos. Esta introducción de dos minutos finaliza con la voz en off que relata *“la rebelión bautizada popularmente como el Cordobazo, recién puede ser sofocada en la tarde del día siguiente, cuando el ejército logra ocupar la ciudad. Soplan vientos nuevos*

³² Incluso el video *“Las organizaciones armadas”* se solapa con el capítulo 20 dedicado al regreso del peronismo al poder hasta su caída en 1976.

en la política argentina. Las grandes movilizaciones y la lucha popular llegaron para quedarse, y anuncian tiempos de agitación, violencia y desencuentro". Así, el video desde sus inicios coloca a la violencia como un tema destacado pensada en este caso desde la rebelión popular que abre a un nuevo período hacia adelante. Al mismo tiempo, podemos resaltar que, en esta introducción el foco está dirigido a la movilización más que en la posición adoptada por el gobierno de Onganía, quien no es mencionado en estos primeros minutos del capítulo.

El capítulo 18 "*Sociedad y cultura de los años sesenta*" (Rubio, 2007d), tal como menciona su título, aborda fundamentalmente las transformaciones sociales, científicas y culturales de la época. Al mismo tiempo, también retoma algunas menciones que aparecían en el video anterior referidas a las medidas económicas del gobierno y sus consecuencias, la represión que se desata, así como también a la cercanía entre estudiantes, intelectuales y sindicatos. En este sentido, colocando el foco de análisis en diferentes temáticas, tanto el capítulo 17 como el capítulo 18 se solapan en el tiempo que abordan. En el inicio de este capítulo se presentan las características de la muestra Tucumán Arde. Muestra que se expone en la CGT de los Argentinos en Rosario en 1968. En este inicio la voz en off relata sus características, al tiempo se muestran fotografías del local, sus asistentes y la muestra. De la serie de capítulos aquí analizados, este es el primero que en su problemática o conflicto inicial no aborda un acontecimiento atravesado por la violencia política, pero sí refleja la unión de artistas y movimiento obrero ante las demandas sociales y la crisis de la época. En este sentido, la violencia no desaparece como temática abordada, pero no se la coloca como conflicto político central del capítulo, sino, por el contrario, como parte de las transformaciones culturales de la época.

El capítulo 19 "*Las organizaciones armadas*" (Rubio, 2007e) es, tal vez, el que puede suscitar mayores controversias. En efecto, dicho capítulo aborda desde los inicios de las organizaciones armadas hasta el 24 de marzo de 1976. El recorte temporal que presenta remite a una temática socialmente viva (y sobre

la cual las representaciones que circulan son en ocasiones completamente antagónicas) como son los diferentes posicionamientos frente a las organizaciones armadas y su accionar en el período previo a la instalación de la última dictadura militar argentina. A su vez, vinculada a estas organizaciones, retoma otro tema aún controversial y poco debatido en el espacio público, como es el apoyo que recibieron de diferentes sectores sociales, así como también las posiciones al interior del peronismo frente a estas organizaciones. La introducción de este capítulo comienza relatando el intento del Ejército Revolucionario del Pueblo de ingresar “*a sangre y fuego*” al Batallón de arsenales Domingo Viejo Bueno de Monte Chingolo. El guión es acompañado por imágenes de archivo de la población en las calles, camiones de las fuerzas armadas que circulan, soldados y animaciones que simulan disparos. El relato de la voz en off expone que “(...) *al finalizar el enfrentamiento, efectivos militares recorren las zonas aledañas buscando guerrilleros heridos para rematarlos*”. Al mismo tiempo se incluyen sonidos de disparos y portadas de diarios que relatan los sucesos.

El capítulo 20 “*Regreso y derrumbe*” (2007f) inicia con la asunción de Cámpora el 25 de mayo de 1973. La voz en off relata el “*festejo de muchos*”, lo que es acompañado con videos de la época de personas en las calles celebrando. Se menciona el proyecto de amnistía a los presos políticos (anunciado por Cámpora) y la liberación de presos políticos. La introducción de este capítulo es sustancialmente diferente a la de los demás ya que aquí no aparece ninguna problemática, conflicto o violencia que atraviesa estos minutos. En efecto, cabe resaltar como un punto interesante que, si bien el programa está destinado al regreso y derrumbe del peronismo del poder, en este caso se puntualiza en la figura de Cámpora y en esos primeros momentos del retorno peronista al poder, los cuales son mostrados como un momento positivo y esperanzador para muchos sectores. En este sentido, esta introducción, a diferencia de las anteriores, deja a un lado la conflictividad social y política como eje que abre a una problemática que se desarrollará a lo largo del video. Este cambio en la

narrativa puede asociarse a la relevancia que juegan las construcciones de la memoria, las representaciones sociales y los posicionamientos políticos del momento en que se elaboraron estos programas. En efecto, no podemos olvidar la relectura que los gobiernos kirchneristas realizaron de Héctor Cámpora y la relevancia que cobró su figura dentro de las agrupaciones políticas que acompañaron dichos gobiernos. Más allá del desarrollo posterior que presenta el video, este inicio deja a un lado la conflictividad como eje articulador para detenerse en un momento icónico para el propio peronismo.

3.3.2.2. Desarrollo de los capítulos

Al adentrarnos en el desarrollo de los videos advertimos que la violencia política es una temática abordada de forma recurrente. En estos, los actores sociales vinculados a ella son, principalmente, las Fuerzas Armadas, luego sectores políticos, del movimiento obrero, agrupaciones estudiantiles y las organizaciones armadas. La sociedad civil, en términos más amplios, por fuera de estos actores mencionados, es presentada en diferentes momentos apoyando el accionar de uno u otros. Cabe destacar que, por lo general, aparece en apoyo de las movilizaciones obreras, estudiantiles y, sólo en un principio, de las organizaciones armadas, más no luego cuando se mencionan las acciones represivas desplegadas por estas últimas. Tal como es el caso de la Revolución libertadora y el apoyo inicial de los sectores opositores a Perón. Siendo más velado su apoyo a medidas represivas desplegadas tanto por gobiernos dictatoriales como por los gobiernos democráticos de la época. Así, por ejemplo, en el mismo capítulo 15 se menciona que *“los sectores patronales acrecientan su poder dentro de las fábricas y muchos empresarios aprovechan para no cumplir con los convenios colectivos de trabajo y aplican recortes a las conquistas laborales conseguidas durante el peronismo”*. En este sentido, si bien no se indica que apoyan las medidas represivas desplegadas por el gobierno de Aramburu, si mencionan que ciertos sectores se benefician a partir de su gobierno.

En los videos dedicados a abordar los años que van desde 1955 a 1966, se presentan escenas de violencia centradas principalmente en acciones de las Fuerzas Armadas y la policía. Así, por ejemplo, en el primer video³³ la voz en off señala que *“sectores antiperonistas de la Marina de Guerra y la Aeronáutica hacen saber su malestar con el gobierno de la manera más violenta”*, al tiempo que describe detalladamente el bombardeo a Plaza de Mayo, junto con imágenes de los bombardeos. Otro ejemplo de la violencia cotidiana se presenta al colocar el audio del discurso de Perón en la cual exclama la frase *“Y cuando uno de nosotros caiga, caerán cinco de los de ellos”* -haciendo clara alusión a sus opositores- junto con la ovación de la multitud presente en el acto. Es interesante que aquí, el video, para abordar el golpe de Estado de 1955 se remita a la violencia previa desplegada durante los últimos meses del segundo gobierno de Juan Domingo Perón.

En el mismo video, la resistencia peronista se presenta como una respuesta *“al calor de la represión y el deterioro de las condiciones de trabajo”*. En relación a esto, presenta actores concretos, como son los trabajadores peronistas, que accionan políticamente a partir de la utilización de métodos de protesta que incluyen la violencia como un método entre otros en respuesta a la violencia aplicada por el gobierno de la Revolución Libertadora. En este sentido, la narrativa que se construye en el video coloca a la violencia de los trabajadores como una violencia considerada legítima, avalada, aceptada y practicada desde diferentes sectores y actores políticos de la época. En este sentido, cabe resaltar que el video no elude su mención ni el modo en que amplios sectores de la población no sólo no cuestionaban su utilización, sino que, por el contrario, muchos la consideraban necesaria en ese momento³⁴. Al mismo tiempo, en este video se presentan manifestaciones civiles en las calles a favor del golpe de Estado de 1955, situación que trasluce el apoyo inicial con el cual contó la toma

³³ video “Revolución Libertadora y resistencia peronista” (2007)

³⁴ Video “Revolución Libertadora y resistencia peronista” (2007)

de poder de forma violenta por parte de los miembros de la Revolución libertadora.

En el segundo video, la violencia política se encuentra enmarcada principalmente en los conflictos al interior de las Fuerzas Armadas a partir de su división en dos bandos, como fueron los azules y los colorados. Allí se presentan soldados armados, camiones y tanques recorriendo calles de barrios civiles junto con una musicalización que acompaña la tensión que se describe en el relato. En este sentido, nuevamente encontramos que se presenta a la violencia como un acto cotidiano y conocido entre la población, difundida en los medios de comunicación y presente en las calles³⁵. A su vez, nuevamente la violencia política se presenta asociada a las Fuerzas Armadas aun cuando el video presenta la implementación del plan CONINTES durante la presidencia de Frondizi. Brevemente se señala que dicho presidente autoriza a las FFAA a juzgar a empleados públicos y reprimir militarmente toda huelga o conflicto armado, pero esto no tiene una mayor profundización en el video y sólo se le destina una breve mención en el capítulo. En este caso, al igual que en el video anterior, identificamos que la narrativa presente en ellos circunscribe la violencia política, en gran medida, a las acciones y conflictos al interior de las Fuerzas Armadas y no se la presenta como temática que recorre el período y a los diferentes sectores sociales. Esto se contrapone con algunos desarrollos teóricos planteados por Marina Franco (2011, 2012a, 2012b). Según esta autora, la escalada de violencia estatal como parte de un avance represivo se generó a partir de la utilización de mecanismos contemplados por el Estado de derecho y considerados legales ya desde los años cincuenta. En este sentido, encontramos que el video elude tejer ese hilo conductor y prima la narrativa que asocia la violencia política a las acciones represivas desplegadas por las Fuerzas Armadas. En contraposición, los trabajos de esta autora señalan que dicha utilización de la violencia política fue legitimada desde diferentes sectores del

³⁵ Video “De Frondizi a Onganía” (2007)

arco político y contribuyó a la espiral de violencia autoritaria que se exagera a partir de 1976.

La narrativa presente en estos primeros videos, previos al golpe de Estado de 1966, coinciden con los desarrollos de autores clásicos de la academia que plantean un “empate” (Portantiero, 1973) entre los diferentes actores de la época que no pueden imponer una alternativa propia, pero pueden bloquear las de otros y exagerar la conflictividad social. Al mismo tiempo, estos actores y figuras en conflicto pujan por forzar acciones y capturar decisiones del Estado para el período 1955-1966, sin lograr ninguno romper dicho equilibrio (O’Donnell, 1977). En este sentido, consideramos que, al interior de estas propuestas de divulgación, priman las narrativas que se asocian a las propuestas clásicas del campo intelectual. Mientras que las investigaciones más contemporáneas y referidas al período al que refieren los capítulos, aún no habían ingresado aún en una circulación más amplia por el espacio público. Al mismo tiempo, plantean posiciones más controversiales en torno a la implementación de la violencia como parte constitutiva del accionar político de la época.

Tal vez los videos más sensibles por la temporalidad que abarcan y los temas socialmente vivos a los que remiten son aquellos orientados a abordar los años posteriores a 1966 en donde el eje cronológico es dejado de lado y se ponderan las temáticas que atraviesan el mismo período de tiempo y se solapan entre sí, es decir, entre 1966-1976. Aquí también podemos reconocer un cruce con la producción académica canónica (Cavarozzi, 1999; O’Donnell, 1982).

En estos capítulos la violencia política de la época adquiere otra preponderancia en la narrativa. En efecto, en el capítulo 19 la voz en off expresa: *“1966 marca el inicio de una década signada por la violencia política en la Argentina”*. Es aquí en donde el programa indica un quiebre con las acciones desarrolladas en los períodos anteriores, así como abre un panorama al contexto posterior y coloca al año 1966 como un momento inaugural. Consideramos que esta mención resulta crucial si nos interesa rastrear desde

qué óptica se propone presentar el tratamiento de la violencia política de la época y cómo, a través de la divulgación histórica, se genera una narrativa particular que ingresa y circula en la cultura escolar. Así, identificamos que, si bien se mencionan hechos y elementos vinculados a la violencia política previa a los años de la Revolución Argentina en el poder, es a partir del año 1966 que los videos presentan a esta problemática como una clave interpretativa del período que inaugura una nueva etapa.

Los capítulos en los cuales la violencia política se presenta como temática destacada son dos: *“El cordobazo”* y *“Las organizaciones armadas”*. En ambos videos se detalla la violencia de la época y la narrativa que las enmarca desde el guión permite conjeturar que la misma es resultado de las medidas adoptadas por el gobierno de Onganía. Así, por ejemplo, en el capítulo 17 se señalan las particularidades del desarrollo económico de Córdoba, se destaca su tradición universitaria y la activa militancia política, pero se enfatiza que la misma *“debe”* pasar a la clandestinidad por la represión desatada desde el golpe de 1966. Al mismo tiempo se subraya que el *“clima de persecución política y el recorte de libertades”*, provoca que se tiendan lazos de solidaridad entre líderes estudiantiles y dirigentes de la CGT de los Argentinos. Otro ejemplo de esto lo identificamos en el caso del capítulo 19, cuando la voz en off expresa *“en ese contexto autoritario, un sector de la sociedad argentina, y en particular una parte importante de la juventud empieza a considerar a la lucha armada revolucionaria como la forma de cambiar el sistema”*. En este sentido, el video presenta a las organizaciones armadas como producto del autoritarismo de la época y la falta de canales de expresión política. En dicho contexto, el relato expresa que *“A partir del Cordobazo la movilización popular se instala como un método de lucha efectivo. Al mismo tiempo, la violencia revolucionaria comienza a ser vista como una opción por muchos sectores de la sociedad”*.

En ambos videos se presenta el apoyo popular a las manifestaciones tanto de obreros y estudiantes como de las organizaciones armadas. Apoyo que

comienza a deteriorarse frente al regreso de Perón al país y la profundización de los conflictos al interior del propio peronismo y sus posiciones antagónicas, y en muchos casos pasan a brindar su apoyo abierto a la intervención de las Fuerzas Armadas en el ámbito político. Al respecto, Lvovich (2009) señala que las organizaciones político-militares de la izquierda marxista y peronista, que, si bien habían contado con un significativo apoyo social hasta 1973, en los años anteriores al golpe de Estado transitaban por un progresivo proceso de aislamiento social y de subordinación de sus estrategias políticas a las militares. En un sentido similar, Pilar Calveiro (2013) señala que el militarismo al interior de las organizaciones armadas desplazó a la política y convirtió a todo opositor en enemigo.

Dicho militarismo está presente en el video número 19, allí se detallan claramente las acciones y prácticas de las principales organizaciones armadas del país: FAP, FAR, ERP, Montoneros Y FAL, su presentación se acompaña con la frase *“libres o muertos, ¡Jamás esclavos!”*. En el video también se señala que para los años setenta los actos de la guerrilla *“se convierten en moneda cotidiana”*. En dicho contexto expresa que *“para 1972, las acciones de la guerrilla consisten principalmente en el ataque a policías y militares y buscan financiarse mediante el secuestro extorsivo de empresarios [...]”*. Así también se presenta el apoyo que Perón les brinda desde el exilio. En efecto, a partir de una animación que representa una máquina de escribir se reproduce un fragmento enviado por Perón desde el exilio *“[...] porque la dictadura que azota a la patria no ha de ceder en su violencia sino ante una violencia mayor”*. Esto se condice con lo señalado por Calveiro (2013) quien sostiene que en los años sesenta existían consensos sociales en torno a la utilización de la violencia como medio para alcanzar e implementar determinados cambios sociales. Dichos consensos sociales, incipientemente abordados en el campo académico aún permanecen bastante ausente en el espacio público y la memoria dominante en torno a la violencia de la historia reciente.

El contexto de violencia se muestra en aumento en estos últimos videos posteriores a los años sesenta e inicios de los setenta. Al respecto, se incluye un fragmento de una entrevista a Mario Firmenich quien afirma *“Montoneros siempre se definió como una organización político militar. Es decir, nosotros utilizamos la violencia desde abajo contra la violencia de arriba, es decir, la violencia justa, en defensa propia en última instancia [...]”*. Al mismo tiempo, se afirma que dicha violencia se profundizó ante la vuelta del peronismo al poder. Así como se afirma que las organizaciones armadas concebían su enfrentamiento con las Fuerzas Armadas como *“un combate ejército contra ejército”*. Cabe resaltar aquí que estos programas se encuentran más cercanos a las posiciones críticas de la historiografía que abordan el accionar de las organizaciones armadas y su vínculo con el plano político (Calveiro, 2013; Gillespie, 1998), que, a las construcciones de la memoria, las cuales, en los relatos posteriores de los sobrevivientes y los organismos de derechos humanos, fueron modificando este discurso y se despolitiza lo ocurrido (Calveiro, 2013). En consonancia con esto, Elizabeth Jelin sostiene que estos debates están abiertos actualmente y que *“reconocer la existencia de proyectos de toma de poder a través de las armas implica incorporar la figura del militante en sus dos caras: está dispuesto a morir, pero también a matar, y lo hace”* (Jelin, 2013:95). Estas acciones de las organizaciones armadas aún hoy se encuentran en debate y análisis, tanto en el espacio público como en la producción académica. Lo interesante aquí es que estos videos no eluden dichas temáticas, sino que, por el contrario, las problematizan y abordan sin presentar mayores calificativos en su presentación. Sí podemos advertir que, en cierta medida, se presenta la utilización de la violencia política como una acción *“desde abajo”* en respuesta a una violencia *“desde arriba”* aplicada por los gobiernos, fundamentalmente las Fuerzas Armadas. Esto se modifica claramente al final del video 19 en el cual se presenta una toma de posición ante el período histórico que se abre: *“Las Fuerzas Armadas inauguran una etapa de Terrorismo de Estado que establece en el país una brutal maquinaria represiva, destinada a la*

persecución, la tortura y la desaparición de personas". En este sentido, podemos inferir que, ante la violencia política implementada por la última dictadura militar prima el imperativo moral y la condena y se resalta un claro posicionamiento político de los realizadores de los programas que concuerdan con las políticas estatales de los años kirchneristas, así como también con las construcciones de la memoria que condenan el terrorismo de Estado aplicado por el gobierno de la última dictadura militar argentina. Condena moral que es menos evidente en el desarrollo de los videos anteriores, en los cuales se presenta la narrativa en un tono más neutral, sin presentar adjetivaciones contundentes para referirse a las problemáticas que abordan.

En el capítulo 20, *"Regreso y derrumbe"* (2007), se abordan los años comprendidos entre 1973 y 1976. En este, el foco está colocado en el regreso del peronismo al poder y a los enfrentamientos que se desarrollaron en su interior, permaneciendo ajeno el resto de los actores sociales, a excepción de las Fuerzas Armadas, las cuales son convocadas desde el propio gobierno. Así, el inicio de los años setenta es presentado en un *"clima político de agitación e incertidumbre"*, la musicalización que acompaña el relato genera un clima de tensión y dramatismo. Allí se incluye un audio de Perón desde el exilio el cual menciona que *"la violencia en manos del pueblo no es violencia es justicia"*. Cambia la musicalización al indicar que Perón nombró como su delegado personal a Héctor Cámpora. En ese sentido, parece indicarse, a través de la música un cambio en la situación de la época, donde la música de tensión es reemplazada por la inclusión de una canción de tango que se incluye cada vez que se menciona a Perón y lo que implica su llegada al poder para los diferentes sectores del peronismo. Sin embargo, la musicalización cambia otra vez y al relato lo acompaña una música que emula nuevamente la tensión al desarrollarse los enfrentamientos de Ezeiza al interior del peronismo y los sucesos que se desatan a partir de ese momento entre ambos bandos. A partir de este momento el capítulo se refiere casi exclusivamente a este enfrentamiento, dejando la mención de lo que ocurría al resto de la sociedad de la época. Se

muestran fotografías de personas asesinadas por la triple A y se mencionan a personajes claves asesinados por esta organización paraestatal. En este video también se menciona el operativo Independencia y se relata que “(...) *como maniobra de salvataje la presidenta busca el auxilio de las Fuerzas Armadas y del sector empresario. Como consecuencia de esta alianza, en febrero de 1975, de manera secreta, el poder ejecutivo firma un decreto en el que autoriza al ejército a aniquilar el accionar de la subversión, acto seguido en Tucumán se monta el Operativo Independencia (...)*”. Cabe destacar que se señala en el relato que aquí es la primera vez que los militares argentinos ensayan la utilización de centros clandestinos de detención y la tortura como métodos para obtener información. Sin embargo, más allá de haber indicado que el poder ejecutivo autorizó el aniquilamiento de la “subversión”, no se hace alusión a los apoyos políticos a este accionar o la respuesta de otros sectores sociales ante los resultados del operativo. Así, parecería que queda escindido en un accionar aislado de las Fuerzas Armadas sobre un sector de la sociedad, pero sin mayor repercusión en la época. Sin embargo, más adelante se señala que Ítalo Lúder autoriza que se despliegue este accionar sobre todo el territorio nacional. Esta mención breve presenta cómo dentro de un gobierno democrático se desplegaron métodos violentos y represivos con fines específicos. Sin embargo, no se presenta una problematización mayor en el video, restringiendo su aplicación y aval sólo a las Fuerzas Armadas y al gobierno en el poder. En relación a lo presente en este video, consideramos que la narrativa presente se acerca más a la narrativa alfonsinista del pasado dictatorial que permitió velar gran parte de la responsabilidad de casi todo el arco político en incremento represivo, velando también la responsabilidad de amplios sectores de la población que prestaron consenso (Franco, 2012).

En síntesis, del recorrido por las narrativas que presentan estos capítulos podemos señalar que parten de una actualización historiográfica que retoma muchos de los debates ya instalados en el campo académico, al tiempo que aún hay otros aparecen mencionados de manera incipiente o prácticamente nulos,

como son las medidas represivas aplicadas por gobiernos democráticos de la época. En ellos la violencia política es considerada y presentada como legítima en diferentes momentos y por diversos actores, entre ellos las organizaciones armadas. Dichas organizaciones son presentadas como resultado y respuesta a una violencia “desde arriba”, utilizando la violencia como un mecanismo entre otros para alcanzar sus objetivos. Por esto mismo, podemos afirmar que en este programa se presenta el accionar de actores activos y politizados (a diferencia de las construcciones de la memoria que se había construido de las organizaciones armadas en los primeros años de la reapertura democrática y por parte de los organismos de derechos humanos). En este sentido, estos videos ahondan en temas que no profundizan las políticas de la memoria, son contemporáneos a las investigaciones sobre el período, pero, a su vez, presentan un relato cerrado que no da cuenta de la diversidad de interpretaciones y debates sociales que rodean a los años 1955-1976 y los orígenes de la violencia política que atravesó aquellos años.

3.3.3. El programa Ver la historia, de Canal Encuentro

Ver la historia es un programa de género documental con escenas de ficción producido por Mulata Films en el año 2015. Dicho programa fue coordinado por Luciana Roude y Felipe Pigna fue el conductor y definió los contenidos de cada capítulo (con el asesoramiento de Gustavo Alvarez). La serie consta de una temporada de trece capítulos que recorren acontecimientos sociopolíticos argentinos entre 1806 y 2006 y cada capítulo responde a diferentes etapas al interior de los doscientos años que recorre.

Cada capítulo inicia con una luz tenue, una escena escenificada que presenta a un conjunto de espectadores y a Felipe Pigna al frente con un micrófono, quien realiza una introducción al capítulo. En paralelo, se incluyen audios e imágenes de archivo que acompañan el relato de Pigna. Entre estos, advertimos que en diferentes oportunidades remiten a las mismas fuentes que aparecen en *Historia de un país, Argentina siglo XX*. La duración aproximada de cada capítulo es de

cincuenta minutos. Durante el desarrollo de cada uno de estos se superponen imágenes de archivo, montaje de imágenes y sonidos, escenas escenificadas, así como Felipe Pigna hablando en primer plano al auditorio ficcional que lo observa.

En relación al período que a nosotros nos ocupa, 1955-1976, observamos que el programa lo presenta en dos capítulos: “1955-1966. *Entre la resistencia peronista y el golpe de Onganía*” y “1966-1976. *Tiempos violentos*”. En este caso, advertimos que el período de tiempo al que remiten es el mismo al que se abocan los capítulos Historia de un país, Argentina siglo XX, la diferencia se encuentra en el recorte que se selecciona para cada uno de los capítulos de uno y otro programa. En este sentido, los dos capítulos de *Ver la historia* se rigen por un criterio cronológico y que coincide con las propuestas académicas que recortan al período en dos grandes etapas: 1955-1966 y 1966-1976 (Cavarozzi, 1999; O’ Donnell, 1977).

3.3.3.1. Introducciones y problemáticas iniciales que abren cada capítulo

En el primero de los capítulos que aquí retomamos es “1955-1966. *Entre la resistencia peronista y el golpe de Onganía*” (2015). Este capítulo inicia con Felipe Pigna al frente de un auditorio que los observa, mientras que su guión es acompañado por imágenes de archivo. Indica que el capítulo comienza con una dictadura que pretende borrar diez años de gobiernos peronistas y termina con una noche de los bastones largos e ideas cortas. Estas palabras son acompañadas por imágenes de archivo de los dos momentos que menciona. Así, en relación al golpe de Estado de 1955 se muestra un cuadro de Perón y su esposa Eva prendido fuego, mientras que para el cierre del ciclo se muestran imágenes de los profesores universitarios siendo reprimidos en 1966. Luego comienza el relato a partir de trazar un hilo conductor entre Hipólito Yrigoyen, Perón y el golpe de Estado de 1955. Así, se señala que “si el yrigoyenismo había abierto las puertas a la participación política de las masas, el peronismo abrió las puertas a los derechos sociales y aseguró una distribución más justa de

la riqueza”. En este sentido, esta propuesta coincide con la propuesta de la historia revisionista y también con la narrativa planteada en la película documental *La república perdida* (Perez, 1983) donde se plantea una continuidad entre Yrigoyen y Perón, al tiempo que se los diferencia de todo lo que acontece después en la historia nacional. Luego de presentar dichas imágenes y audios, Pigna indica que el golpe de estado de 1955 se gesta con el claro objetivo de derrocar a Perón y, seguido a esto, presenta el golpe de Estado de septiembre de 1955, acompañado por videos de archivo. Esta introducción finaliza con la frase “comienzan diez años de dictaduras militares y democracias condicionadas”.

En el segundo de los capítulos que aquí analizamos es “*1966-1976. Tiempos violentos*” (2015). Este capítulo comienza con Pigna refiriéndose al Cordobazo como “una rebelión popular, una auténtica pueblada que va a marcar toda una época y termina con el día más trágico del siglo XX argentino. Son años de violencia, pero también de una gran esperanza de cambio social en los que el destino de liberación crece a la par de la represión”. Estas palabras son acompañadas por una ficcionalización de la revuelta de 1969 y del golpe de Estado de 1976, complementadas por audios de archivo que refieren a esas mismas escenas. Luego se presenta el golpe de Estado a partir de retomar videos de archivo que se intercalan con imágenes ficcionales, a las que se superpone la voz en off de Felipe Pigna, quien señala las características principales de Onganía a cargo del gobierno. Tal como se presenta esta introducción, hay una suerte de “romantización” tanto de la violencia desplegada a partir del cordobazo como de las acciones que se desplegaron “con la esperanza de cambio social”. En este sentido, sólo a partir de las introducciones inferimos que los capítulos presentan narrativas con una mayor carga de las memorias sociales en circulación que lo que advertimos en los capítulos que corresponden al programa *Historia de un país, Argentina siglo XX*. En este sentido, consideramos que, en ambos videos, la narrativa presente se acerca a la narrativa alfonsinista del pasado dictatorial que permitió velar

gran parte de la responsabilidad de casi todo el arco político en el incremento represivo, velando también la responsabilidad de amplios sectores de la población que prestaron consenso (Franco, 2012). Así, comparte esta característica con los capítulos de *Historia de un país*, no obstante, consideramos que en este programa acentúa aún más dicha construcción memorial antes que un análisis crítico del período.

3.3.3.2. Desarrollo de los capítulos del programa

En ambos capítulos se hace alusión a la democracia y la violencia política que atraviesa los años 1955-1976. En el primero de los capítulos, “1955-1966. *Entre la resistencia peronista y el golpe de Onganía*” (2015), el eje se coloca en el derrotero de la resistencia peronista. Inicia mencionando a los diferentes sectores que acompañaron al golpe de Estado de 1955 y las divisiones internas de estos sectores. Al relato se superponen audios, imágenes y videos de la época, así como también ficcionalizaciones. En relación a esto se menciona que “Los diarios brindan su total apoyo al gobierno de facto” y en diferentes momentos se presentan portadas de diarios que acompañan el guión.

Los momentos de ficcionalización se centran en el movimiento obrero peronista y la figura de Perón desde el exilio. Así, mientras que Pigna menciona la “violenta represión contra el movimiento obrero”, se presenta la escena ficcional de trabajadores que son despedidos mientras silban la marcha peronista. En paralelo se indica que “a medida que aumenta la represión y se deterioran las condiciones de trabajo surge la resistencia peronista”. En esta línea se detallan las acciones desplegadas por los peronistas y la cantidad de peronistas asesinados por el gobierno de Aramburu, al tiempo que una voz en off señala que “durante la última década todas las luchas tenían un objetivo bien claro reconquistar el poder para el pueblo, la acción se antepondría siempre a la formulación teórica”. En este sentido, la narrativa que prima en los primeros veinte minutos del video entranan una historia que se centra fundamentalmente

en el peronismo y, en cierta medida, justifica sus acciones como respuesta a la represión desplegada desde el gobierno.

En este video advertimos que se destina mayor profundidad a desarrollar la implementación del plan CONINTES, al cual se lo asocia a las intenciones de Frondizi de cumplir con las exigencias del Fondo Monetario Internacional y la venta o arrendamiento del frigorífico Lisandro de la Torre. Aquí se ficcionaliza la represión a los trabajadores del sindicato, la cual es acompañada por el audio de los noticieros de la época y la voz en off de Pigna que señala que los trabajadores se organizaron para resistir la represión. Se explica las características del plan, mientras se acompañan por imágenes de represión y la aparición de Pigna en primer plano señalando que “en pleno gobierno democrático quedan suspendidas las garantías constitucionales” y que a la semana la planta vuelve a ponerse en marcha, pero de los ocho mil obreros sólo quedan dos mil. Cabe destacar que aquí las Fuerzas Armadas no aparecen presionando a Frondizi para que aplique el plan CONINTES, sino que, por el contrario, se menciona que las Fuerzas Armadas critican a Frondizi por obligarlas a cargar con la represión. Luego de esto, el video continúa con la crisis económica y social y remarca que ante el conflicto sindical el gobierno aplica el plan CONINTES y encarcela a tres mil quinientas personas.

En este capítulo se hacen alusión a situaciones del contexto americano e internacional (como la revolución cubana o el contexto de Guerra Fría), sin embargo, se centra fundamentalmente en los trabajadores peronistas y sus sindicatos que responden a las medidas represivas de los gobiernos (resaltando su magnitud al mencionar números de muertos o encarcelados).

En relación al conflicto al interior de las Fuerzas Armadas entre azules y colorados, Pigna relata que junto a Onganía trabaja el periodista Mariano Grondona, “cerebro de los azules”, pero no se detallan más las posiciones de Grondona o la prensa en la época en los conflictos o la violencia mediante la cual responden a los conflictos. En dicho contexto, se indica que se llama a elecciones y que “con la mayoría del pueblo impedido de elegir a quien desea,

el voto en blanco es el gran ganador”. Para este momento, se vincula nuevamente el contexto nacional al internacional y se menciona que durante el gobierno de Illia se estrecha el vínculo entre las Fuerzas Armadas y los Estados Unidos, donde el comandante en jefe adhiere a la doctrina de seguridad nacional. En paralelo, Pigna señala que desde algunas revistas se inicia una campaña contra Illia, donde las columnas de Mario Grondona buscan deteriorar la figura del presidente y consolidar la de Onganía. Estas palabras son acompañadas por imágenes de archivo que muestran corridas en las calles y represión.

Para 1966, el guion sostiene que todo el poder está concentrado en una persona, Juan Carlos Onganía y en contraposición a sus primeras medidas como presidente se señala que estudiantes y profesores universitarios participan activamente en repudio a sus políticas. Se muestran imágenes de archivos de movilizaciones y tomas de colegios que acompañan el relato. Al tiempo que se indica que el gobierno responde echando a los golpes a los profesores y alumnos, mientras que muchos son encarcelados y profesores cesanteados. El video culmina con imágenes de represión en las calles, Onganía comulgando frente a un sacerdote y Pigna expresando que “de la mano de la violencia estatal la dictadura de Onganía pretende frenar toda posibilidad de cambio e instaurar su orden sea como sea”.

El segundo de los capítulos, “1966-1976. *Tiempos violentos*” (2015) se vuelve a trazar el vínculo entre el contexto nacional y el internacional al mencionar el contexto de guerra fría y que Onganía adhiere a la doctrina de seguridad nacional. Se acompaña este relato con imágenes de archivo y un audio de prensa de la época que señala al comunismo como “una ideología perturbadora extraña a nuestro medio [...]”. Sin embargo, a través del guion se enfatiza que mientras Onganía buscaba instalar una rígida disciplina de cuartel una gran parte de la sociedad argentina iba en sentido contrario. Se acompaña esto con música de rock, imágenes de jóvenes bailando, mujeres trabajando o estudiando y Pigna indicando que la década del sesenta son tiempos de cambio, ya que las

jóvenes generaciones buscan diferenciarse de sus padres. A su vez, indica que estos se vuelven un grupo social peligroso para los ojos de la dictadura y se plantea que en respuesta interviene las universidades. En ese sentido, el video vuelve a abordar lo que se presenta al final del video anterior, es decir, la noche de los bastones largos, replicando el mismo guion. Sin embargo, en este video se suma que la censura, la proscripción y represión policial no es sólo sobre este sector, sino también sobre todo grupo que se oponga a los planes de la dictadura.

En este video se menciona también a la CGT de los argentinos y su posición a favor de las nuevas tendencias. En línea con los estudiantes y esta rama sindical, se menciona a los sacerdotes para el tercer mundo, los que profundizan las actividades sociales de las iglesias y las transforman en lugares de discusión política. Seguido a esto, una voz en off lee un fragmento de una carta escrita por Perón con motivo del asesinato de Ernesto Guevara. Aquí nuevamente se asocia el contexto nacional al internacional al mencionar que el espíritu de cambio es parte de un clima de época con el cual vincula también al mayo francés en 1968, la masacre de Tlatelolco en México, la primavera de Praga y las movilizaciones en EEUU contra la guerra de Vietnam. Al volver a nuestro país menciona la oposición de estudiantes y obreros a la dictadura que se expresa en las movilizaciones en Corrientes y Rosario. Sin embargo, el programa señala que el Cordobazo va a ser diferente, a la que califica como una de las más grandes movilizaciones de los últimos cincuenta años, “una verdadera pueblada que va a inaugurar la década más intensa de nuestra historia reciente”. Al detallar los acontecimientos de las jornadas denominadas cordobazo, el video superpone imágenes y audios de archivo con imágenes ficticias, al tiempo que la voz en off de Pigna expresa que “todavía estamos en 1969 pero se puede decir que el Cordobazo es el comienzo de los años setenta”. Esta centralidad que se otorga al Cordobazo la podemos advertir también en el tiempo que se destina en el capítulo para su desarrollo, ya que son

cerca de diez minutos en que se detallan los acontecimientos que ocurren, así como sus consecuencias.

Seguido al Cordobazo, ya en los años setenta, se menciona que se empieza a gestar una nueva resistencia. Así, se vuelve a incorporar al peronismo a la escena al señalar que la enorme mayoría de los trabajadores se identifica con el movimiento peronista, pero en los años setenta nuevos sectores se van incorporando al movimiento, como es el caso de los jóvenes. Se reproduce un fragmento de Perón hablando de la juventud y la voz en off señala que busca ponerse a la cabeza de los cambios donde desde fines de los años sesenta la violencia revolucionaria aparece como una opción. Aquí se menciona que, asociada a la revolución cubana y las luchas por la liberación en Argelia, se da la aparición de las primeras organizaciones armadas peronistas, marxistas y comunistas. Se presenta el secuestro de Aramburu mencionando que fue el responsable de la desaparición del cuerpo de Eva Perón y los fusilamientos de 1956 pero no se desarrolla su asesinato ni porqué se lleva a cabo. Este hecho es presentado junto con imágenes de un video de Perón desde el exilio quien señalaba que “la violencia en manos del pueblo no es violencia, es justicia”. Luego pasa a explicarse la aparición del ERP meses más tarde, pero no se menciona que Aramburu fue asesinado luego del secuestro, sólo que su asesinato llevó al reemplazo de Onganía por Levingstone.

En el video la masacre de Trelew es presentada a partir de retomar imágenes y audios de archivos y portadas de diarios que muestran los rostros de los asesinados en Trelew. Pigna en primer plano señala que estos fusilamientos marcan un antes y un después en la lucha armada ya que “los militantes son vistos por gran parte de la población como jóvenes idealistas capaces de dar su vida por la causa popular”.

Aquí se señala que con el regreso de Perón al país se evidencian las profundas diferencias entre los que quieren la patria socialista y los que quieren la patria peronista. Imágenes de archivo, ficcionalización de corridas, se utilizan para

mostrar la masacre de Ezeiza que es acompañada por el mensaje de Perón el día posterior.

El triunfo de Perón es presentado con una musicalización que denota esperanza, sin embargo, rápidamente cambia por una música más tenue y la voz en off de Pigna señala que la situación no es igual a sus dos primeras presidencias. Se menciona el asesinato de Rucci y que Perón se distancia de la Tendencia, pero no se explica por qué ni quién o quiénes llevaron adelante el asesinato. Se colocan fragmentos de Perón hablando desde el balcón de casa rosada e imágenes de las columnas de la JP Montoneros abandonando Plaza de Mayo. El programa continúa y se menciona que, a los pocos días, Perón delega la presidencia en su esposa y “la esperanza del pueblo comienza a apagarse”. La izquierda peronista confronta directamente con el gobierno mientras que López Rega impulsa la triple A que centra su accionar represivo en militantes de izquierda. Aquí se menciona que son más de cuatrocientos los muertos de la Triple A, al tiempo que se mencionan acciones sobresalientes de Montoneros que pasa a la clandestinidad. Aquí Pigna señala que los militantes de base quedan librados a su propia suerte. En el clima de disgregación del movimiento Isabel busca el apoyo de las Fuerzas Armadas y firma el decreto de aniquilación de la guerrilla y comienza el Operativo Independencia, donde las fuerzas armadas ensayan el modelo de represión ilegal e instalan sus primeros centros de tortura.

Más adelante en el video se menciona el ataque de Montoneros al regimiento 29 de Formosa donde mueren soldados conscriptos. Se indica que el hecho es condenado socialmente, mostrando portadas de diarios de fondo, y se señala que sirve como excusa para que Luder extienda el Operativo Independencia a todo el territorio nacional.

Si en el video anterior los actores claves eran los obreros peronistas y la resistencia, en este video el peronismo sale de escena durante la primera mitad del programa y ese lugar central lo ocupan los obreros (en términos más amplios que el peronismo) y los estudiantes. Durante la segunda mitad del

video, aparece nuevamente el peronismo a partir de su retorno al poder. Los últimos veinte minutos del video se destinan a la vuelta del peronismo a la presidencia hasta el golpe de Estado de 1976. En este caso la sociedad en general prácticamente no aparece, las acciones de las organizaciones armadas son apenas enumeradas y el foco se coloca principalmente en las medidas represivas a cargo de las Fuerzas Armadas entre fines de 1975 y los primeros días posteriores al golpe de Estado de 1976.

3.4. Balance: violencia política “romantizada”, sociedad poco involucrada y democracia impoluta

A partir del recorrido propuesto en este capítulo podemos esgrimir algunas consideraciones preliminares vinculadas a los libros de textos escolares, los materiales educativos elaborados por el ministerio de Educación Nacional y los materiales de divulgación de Canal Encuentro, referidos fundamentalmente a la democracia y la violencia política entre los años 1955-1976.

Los interrogantes particulares que nos guiaron en este capítulo fueron ¿qué narrativas se plasman en los libros de textos escolares, los materiales educativos elaborados con el fin de abordar el período 1955-1976? ¿Qué sujetos se mencionan vinculados al contexto de dichos años? ¿Cuáles están ausentes? ¿De qué modo las narrativas propuestas dialogan con la normativa educativa, los debates en el espacio público y la producción académica referida al período? ¿Se producen cruces entre memoria y democracia al momento de proponer lecturas para los años previos al golpe de Estado de 1976? ¿Cómo se presenta a la democracia de aquellos años y los gobiernos que se sucedieron en el poder?

En primer lugar, podemos mencionar que los materiales educativos son portadores de narrativas y colaboran con la instalación de determinadas narrativas al abordar el período de la historia reciente. Más precisamente los años comprendidos entre 1955 y 1976. En este sentido, podemos afirmar que la violencia política y la inestabilidad institucional no se eluden como contenido a desarrollar en estos materiales. Sin embargo, su mención se realiza desde

determinadas posiciones icónicas dentro del campo académico, así como también desde determinadas construcciones de la memoria dominante en torno a este período. Así, encontramos que la violencia política aparece compartimentada en dos grandes períodos: 1955-1966 y 1966-1976. Al interior de cada uno de estos períodos la violencia política aparece asociada fundamentalmente a las Fuerzas Armadas y, en menor medida, a otros actores sociales de la época, tal como elabora la memoria dominante acerca del pasado reciente argentino.

En un segundo lugar, en los diferentes materiales identificamos que la violencia política es mencionada de diferente forma en función del sector que la aplique, colocando calificativos negativos cuando es ejercida desde las Fuerzas Armadas, pero no ocurre lo mismo cuando la violencia es aplicada desde gobiernos democráticos o desde otros sectores de la sociedad, fundamentalmente cuando se trata de sectores obreros, estudiantiles o las organizaciones armadas, en donde la violencia es presentada desde una narrativa “romantizada” de su aplicación, como respuesta a una violencia previa y aplicada desde órganos de poder. En algunos momentos “la sociedad” en términos amplios aparece en apoyo a los sectores alcanzados por la represión, como en el caso de “La noche de los bastones largos”, “El Cordobazo” y la “masacre de Trelew”, pero no hay mayor mención al respecto. En paralelo, si bien aparecen actores sociales diversos en el apoyo a la toma del poder por parte de las Fuerzas Armadas, dichos apoyos son silenciados al momento de referir a los hechos violentos que atraviesan el período 1955-1976, como si el conjunto de la sociedad se hubiese mantenido ausente y al margen de las decisiones y las medidas adoptadas por las fuerzas represivas.

En tercer lugar, tanto en los libros de textos escolares, los materiales didácticos como en los audiovisuales de Canal Encuentro identificamos que la narrativa predominante presenta a la sociedad poco involucrada en la violencia política vinculada a situaciones represivas. En este sentido, en ninguno de los materiales se hace alusión a apoyos civiles a las medidas represivas implementadas, por

ejemplo, durante el gobierno de Frondizi, Onganía o el último período del gobierno peronista entre 1975 y 1976. A su vez, esto se observa de forma patente en el video dedicado al período del regreso y caída del gobierno peronista, en donde se menciona la violencia mediante la cual accionan las Fuerzas Armadas, pero no se hace alusión a cuál es la posición dentro del propio peronismo ante este accionar. Mucho más claro es esto en los capítulos del programa *Ver la historia*, donde la narrativa que prima apela a la resistencia peronista durante la proscripción y la pérdida de la esperanza luego de la muerte de Perón.

En cuarto lugar, consideramos que en conjunto los materiales para la enseñanza de la historia abonan una narrativa que presenta una la democracia impoluta, incuestionada, no sólo en el pasado, para el caso de los audiovisuales, sino también en la actualidad, para el caso de las secuencias 1 a 1 las cuales solicitan a los estudiantes tomar una posición ante la utilización de la violencia como forma de acción política.

Finalmente, por todo lo anterior, consideramos que en los materiales educativos el abordaje que se propone de la violencia política es “romantizada”, dado que es valorada en los casos en que se aplica desde abajo y condenada cuando se aplica desde el aparato represivo del Estado. Al mismo tiempo, la condena es mayor cuando es impartida desde gobiernos de facto, mientras que cuando se aplica desde gobiernos elegidos democráticamente se matizan las responsabilidades civiles y el peso recae en los condicionamientos impuestos por las Fuerzas Armadas. En dicho contexto, la sociedad en general permanece poco involucrada en el desarrollo de la espiral de violencia, a la cual parece observar como espectadora ajena y donde la democracia permanece impoluta.

Considerando este contexto material, en el siguiente capítulo presentamos el análisis de las narrativas que elaboran y transmiten los profesores de historia al abordar la historia reciente en las aulas. En este sentido, el campo académico, las memorias en circulación y las materialidades diversas son leídas por los profesores de historia, los cuales los traducen y producen sus propias

propuestas para acercar a sus alumnos al pasado reciente argentino, principalmente, la violencia política y la democracia entre los años 1955-1976, pero también a la comprensión de la democracia y la violencia política actual, tal como exponemos a continuación.

4. La violencia política y la democracia en los saberes y las prácticas de los profesores de historia

En este capítulo nos proponemos analizar las narrativas docentes en torno a los años 1955 a 1976. Cabe señalar que al indagar esto no pretendemos medir la distancia entre la normativa, el saber científico y lo que “realmente” ocurre en las instituciones educativas. En otras palabras, focalizar e análisis en las percepciones de los profesores de historia no supone trazar correspondencias entre lo que unos “dicen” desde fuera de las instituciones educativas y lo que otros “hacen” en su práctica cotidiana. Por el contrario, tal como señala Philip Jackson, “en la enseñanza, como en la mayoría de los actos humanos, no es tanto lo que se ve como lo que se lee” (2002, p.115). En este sentido, si sólo nos detuviéramos a observar correspondencias se perdería la riqueza de indagar la “trastienda” de las prácticas y todo aquello que los profesores de historia movilizan al momento de recortar contenidos y seleccionar materiales para trabajar en sus clases. Por lo mismo, consideramos relevante indagar los saberes, las experiencias diversas, las memorias sociales que los atraviesan, así como también el contexto en el cual los docentes llevan adelante su práctica cotidiana³⁶.

En relación con lo anterior, tal como ya mencionamos en el capítulo uno, al referir a la relevancia de considerar los saberes y prácticas nos basaremos en los aportes de la historia cultural, fundamentalmente en los aportes de Michel de Certeau (2000 [1980].) y Roger Chartier (2005). Del campo de la enseñanza de

³⁶ A estas narrativas accedimos a través de 27 entrevistas a profesores de historia que, si bien no pretendemos que sean una muestra probabilística, sí son representativas de las características de la población docente actual que se desempeña en escuelas de la provincia de Buenos Aires (responden a diferentes antigüedades en el sistema educativo, así como, al mismo tiempo, se desempeñan en escuelas de diferente tipo de gestión: públicas, privadas y confesionales). Cabe destacar que estos datos no se corresponden con una hipótesis en particular, ya que no evidenciamos diferencias sustanciales en sus lecturas del pasado que se vinculen a estas características.

la historia retomamos los aportes de Finocchio y Lanza (1993), Ana Zavala (2012), Nancy Romero (2011 y 2016) y María Paula González (2014).

Los **interrogantes** que entran en este capítulo son ¿cuáles son las lecturas y ponderaciones que los profesores de historia realizan del período 1955-1976? ¿Qué sujetos aparecen mencionados y cuáles están ausentes? ¿Qué materiales proponen para abordar dichos años? ¿Cuáles son las definiciones de la violencia política presentes en las narrativas de los profesores de historia? ¿Cómo procesan el pasado violento y las responsabilidades sociales cuando la narrativa preponderante en el espacio público contrapone dictadura y democracia?

Varias son las **hipótesis** que atraviesan este capítulo. En primer lugar, que el conflicto y la violencia como acción política considerada legítima como forma de transformación social por parte de las organizaciones armadas es presentada de manera matizada y asociada a la memoria social que las presenta luchando en defensa de la democracia (y no en contra de ella). Esto mismo genera una mirada romántica de dichas organizaciones antes que un análisis crítico de su accionar y objetivos. En segundo lugar, el mismo valor absoluto colocado en la democracia obtura la posibilidad de elaborar en la escuela la violencia represiva ejercida desde gobiernos democráticos de la época (como la desplegada durante los años del gobierno de Frondizi o el gobierno peronista de los años setenta). En dichos casos se justifica su violencia apelando a los condicionamientos impuestos desde las Fuerzas Armadas, restando agencia a estos gobiernos y los sectores civiles y políticos que apoyaron la aplicación de medidas represivas. Por último, en el conjunto de saberes y prácticas de los profesores existe de fondo un registro político e ideológico vinculado a su propio posicionamiento frente a la democracia, que influye en su elaboración y tratamiento de la historia reciente y fundamentalmente del período 1955- 1976, al ser un período que aún no encuentra consensos en el plano público. Es en función de dicho posicionamiento que explican la violencia que atravesó el período como la confluencia de dos violencias: una violencia represiva y otra violencia social (la cual surge en respuesta de la violencia ejercida desde el Estado).

Considerando dichas hipótesis, en este capítulo nos focalizamos en analizar las narrativas docentes para la transmisión de contenidos vinculados a una historia abierta y aún en debate como son los años 1955 a 1976 a partir del análisis de 27 entrevistas (realizadas entre diciembre de 2018 y diciembre de 2021) a profesores de historia de quinto y sexto año de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. A partir de dicho objetivo nos acercamos a las voces de los profesores atendiendo a diferentes esferas que en conjunto contribuyen a construir las narrativas que expresan en las aulas. Así, en primer lugar, analizamos su lectura y posicionamiento frente a los contenidos prescriptos en los diseños curriculares. En segundo lugar, indagamos cuáles son sus propios recortes y propuestas para trabajar historia reciente tanto en quinto como en sexto año. En tercer lugar, analizamos los contenidos que ponderan y consideran ineludibles al abordar los años 1955-1976, así como también indagamos cómo abordan los temas que planteamos como hitos y transversales en esta investigación (Fuerzas Armadas, peronismo y organizaciones armadas). En cuarto lugar, rastreamos la materialidad que manifiestan utilizar en sus clases, en diálogo con los materiales analizados en el capítulo anterior. En quinto lugar, presentamos la lectura del contexto local que realizan los profesores entrevistados y los vínculos que entablan con su práctica cotidiana. En sexto lugar, identificamos las lecturas que realizan de la violencia política y los vínculos que entablan con sus alumnos en relación a lo que piensa, lo que creen que deben saber y cómo interpretan lo que surge en las clases. En séptimo lugar, de modo similar, distinguimos la lectura que realizan de la democracia y la relación que entablan con lo que emerge en el cotidiano de sus clases al abordar la democracia pasada y sus cruces con la actualidad.

Tal como se puede percibir, nos acercamos a las narrativas docentes desde las diferentes capas y elementos que consideramos que contribuyen a diario a dar forma a sus prácticas y narrativas que transmiten en las aulas en torno al período 1955-1976.

4.1. La opinión de los profesores ante los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires

Tal como presentamos en el capítulo dos, los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires son prescriptivos, es decir, proponen una serie de contenidos y conceptos que deben abordarse de manera obligatoria a lo largo de la escuela secundaria. Sin embargo, esto no quita que sean leídos, interpretados y traducidos por los profesores de historia al momento de acercarse a dichos documentos para armar sus propias planificaciones. En este sentido, a partir de las entrevistas realizadas, identificamos que las lecturas que los profesores de historia realizan moldean los modos en que se posicionan frente a aquellos contenidos de historia reciente que deben enseñar en sus clases.

En relación a lo anterior, en todas las entrevistas advertimos que poseen una mirada positiva de los contenidos propuestos para trabajar en dichos años, considerando relevante el período propuesto para trabajar en quinto año, tal como señala lo Nicolás:

En sí el diseño en líneas generales me parece que está bien, en términos de que, por ejemplo, ellos vienen de un trajín de lo que es la historia de tercer y cuarto que son grandes temporalidades, suceden muchísimas cosas en un período de tiempo que es muy basto, que tené en cuenta que ahí no sólo se aúnan historias nacionales sino que, bueno, no es que en quinto año no suceda eso, sino que todo se centra en un período de tiempo que es relativamente corto en comparación con lo que es tercero, cuarto, que es básicamente Guerra Fría, 1945-1991, eh, así que en ese sentido es bastante viable de llevar a cabo...

Norberto, noviembre de 2011

En este caso, Norberto valora positivamente el recorte temporal corto propuesto por el diseño curricular, el cual engloba las diferentes escalas atravesadas por un período relativamente corto como es el contexto de la Guerra Fría entre 1947 y 1991. En este sentido, una de las críticas que realizan los profesores de

historia a los contenidos propuestos en los diseños curriculares es la enorme cantidad de contenidos, así como la escala temporal amplia que abarca cada año. Por el contrario, resaltan como una cualidad el recorte temporal presente en los diseños curriculares de quinto y sexto año, lo que permite abordar en mayor profundidad los temas propuestos en relación a dicho recorte.

En el caso de sexto año, los profesores también valoran de forma positiva la posibilidad de abordar contenidos propuestos desde diferentes dimensiones, tal como propone el diseño curricular, donde la historia política no es una dimensión preponderante por sobre las demás, sino que, por el contrario, se aborda en paralelo a otras. Así lo manifiesta Daniel al ser consultado por la propuesta curricular de sexto año:

Sí, eh, yo, la verdad, a mí en particular, en líneas generales me gustó. Me parece bastante acertado. Creo que aborda, por lo menos los contenidos que aborda, los aborda, emmm, desde distintas perspectivas, no solamente desde una perspectiva histórica política, sino que también aborda aspectos sociales, culturales, económicos que, bueno, me parece que para sexto y para lo que uno trata de pedirle un poco a historia ¿no? La materia Historia de 6to y que quiere que los chicos egresen de alguna manera con esos contenidos. Me parece que está bueno esa mirada desde perspectivas más generales que te permiten también, si bien, es prescriptivo, te permite abrir un poco el juego desde otras. Por ejemplo, yo abordo mucho la cuestión cultural, si bien me gusta lo político, lo social, lo cultural en base a la cultura del rock. Eh, las vivencias de los jóvenes ¿no? En ese momento y cómo abordaban la resistencia durante la dictadura y cómo se vivía la dictadura en ese momento y, previo a eso, el contexto de lo que vivía la juventud en ese momento ¿no? [...]

Darío, febrero de 2019

Tal como se desprende del testimonio de Daniel, otros profesores también resaltan la posibilidad de trabajar los contenidos de historia argentina a partir de recuperar la dimensión cultural, ponderando el rock y la juventud como temas relevantes. Estos temas, abordados desde la escala nacional y un tiempo acotado, proponen un acercamiento a la historia que se vincula con la historia oral y los trabajos de la memoria, propuestos por el propio diseño curricular de sexto año.

En relación también a este diseño, los profesores valoran de forma positiva la posibilidad de contar con el tiempo necesario para abordar en profundidad temas de historia argentina reciente. Además, varios de ellos señalaron que, de ser posible, lo extenderían al resto de las orientaciones de la escuela secundaria (y no sólo a las orientaciones en Ciencias sociales y Arte, tal como ocurre actualmente). Así lo señala Cecilia:

Me encanta, me encanta, me encanta tener ese tiempo para hablar de historia reciente, me parece que todas las orientaciones deberían tener un sexto año de historia, porque si no queda inconcluso.

Celia, julio de 2021

Por el contrario, como crítica a la propuesta curricular de quinto año, de forma recurrente los profesores señalan la extensión de contenidos y la poca carga horaria de la cual disponen para dictar dichos contenidos. En este sentido, más allá de reconocer el gusto por los temas que se proponen, reconocen que no logran abordar la cantidad de contenidos propuestos por no contar con más carga horaria a lo largo de la semana. Este es el caso de Norberto, profesor de historia en quinto y sexto año:

Eh, en sí, los, los diseños no les encuentro grandes cosas de decir "malas cosas". Me parece que están bastante bien organizados, están buenos. Después es una cuestión de pasar eso a, a la digamos... Lo que te quiero decir es lo siguiente: uno tiene un diseño de quinto y un diseño de sexto, que supuestamente es como debería funcionar, pero, bueno,

después está la realidad que generalmente no se completan por esos lugares, entonces uno tiene que ir un poco surfeando entre eso y los intereses particulares de cada uno como profesor. Pero los diseños no me parecen malos, para nada, me parece que son buenos.

Mario, febrero de 2019

En un caso particular, un profesor también destacó la falta de historia local. En efecto, el diseño curricular remite a la historia nacional pero no se aproxima a la escala más cotidiana por la cual circulan los alumnos. Según el profesor que agregaría este enfoque, la escala local permitiría acercar la historia que se enseña a la realidad cotidiana de los alumnos:

si bien están bien hechas las currículas, en el sentido de que tratan de abarcar la variedad de temas es lo que hablábamos al principio, le falta el tema de la experiencia local. La experiencia local, que es muy diferente a lo que se ve en los libros ¿Sí? La historia general. La experiencia local es lo que marca a los chicos y a los grandes, porque yo doy clases en adultos también, en el CENS y esos grandes que yo veo de 20, 30 años son como chicos de 16, 17 años porque están en esa etapa del secundario y aprendo de ellos, pero en eso me fui dando cuenta de que a la currícula general le falta todo lo que es la claridad, el análisis de las situaciones de lo local, las situaciones concretas [...]

Ramiro, mayo de 2021

En un sentido similar, otra profesora señala la falta de actualización de los diseños desde la propuesta metodológica. En este sentido, no objeta los contenidos propuestos, pero sí sumaría mayor protagonismo de los estudiantes. Al respecto, al ser consultada acerca de su opinión del diseño de quinto año, Paula señala:

me parece que hay que renovarlos ya, tengo entendido que iba a reformarse entre 2012-2013, no digo modificarlo, digo renovarlo,

actualizarlo ¿sí? Por ahí, eh...por ahí actualizar un poquito las propuestas, la mirada, que se yo, dar más protagonismo al alumno, pero en sí sólo eso

Pamela, diciembre de 2021

En las lecturas que realizan los profesores de historia de los diseños curriculares de quinto y sexto año no advertimos en ningún caso que haya cuestionamientos a la poca inclusión de aportes de la historiografía abocada al estudio de los años 1955-1976. En este sentido, podríamos considerar que los profesores de historia no leen este diseño a partir de la ciencia de referencia por excelencia, sino que lo hacen mayoritariamente a partir de sus propias lecturas, formación, gustos y entramado de temas a partir de diferentes escalas (tal como propone el diseño curricular de quinto año) que no se anclan en una propuesta propia de la historiografía. Al señalar esto no pretendemos remarcar una falencia de los profesores, por el contrario, lo señalamos con el objetivo de contraponer nuestras evidencias con aquellas concepciones teóricas que sostienen que los saberes escolares son producto de la transposición didáctica (Chevallard, 1991). En efecto, para el caso de la transmisión de contenidos vinculados a la historia argentina reciente hay vínculos muy esporádicos entre la historia investigada y la propuesta curricular y, a su vez, esto no es percibido como problemático por los profesores, quienes en gran medida ponderan de forma positiva la propuesta esbozada tanto en los diseños curriculares de quinto año como los de sexto año. Al referir a la selección de contenidos propios del período 1955-1976, los profesores ponderan diferentes temas y procesos del período. Sin embargo, en su gran mayoría remiten en principio a la esfera política, luego social y cultural y, en menor medida, a la económica. En este sentido, el eje articulador siempre es el eje cronológico político, los golpes de Estado, la proscripción del peronismo y la sucesión de gobiernos. Luego remiten al movimiento obrero y su participación política a lo largo del período y, en algunos casos, mencionan la violencia de la época como otra cuestión que atraviesa dichos años. Tal es el caso de Ximena, quien trabaja los contenidos de modo cronológico y, a partir

de este primer eje organizador, aborda las diferentes escalas y propuestas de contenidos para trabajar en quinto y sexto año:

y en quinto <3 > vamos viendo cronológicamente, cada gobierno. Siempre teniendo en cuenta de que ellos vean la cuestión más amplia ¿sí? El contexto internacional cómo afecta o cómo influye en los procesos argentinos y cómo esos procesos argentinos son muy similares a toda América Latina, así que ellos lo piensen que es, que puedan ver una mirada más generalizada de los procesos argentinos que son muy similares en toda América Latina. Apunto más a eso sí, si bien lo vemos cronológicamente presidencia por presidencia, pero lo voy relacionando con lo que pasa a nivel internacional sí, guerra fría y lo que va pasando con lo que fue la intervención de Estados Unidos <3 > Lo vamos trabajando así. Y en sexto más o menos lo mismo, si la dictadura argentina sin perder el contexto internacional y el contexto latinoamericano.

Ximena, febrero de 2019

En suma, podemos afirmar que la opinión de los profesores consultados es positiva frente a los contenidos, las escalas, el recorte temporal y las dimensiones propuestas para abordar tanto en quinto como en sexto año de la Escuela Secundaria. Más allá de algunas menciones a la extensión contenidos esbozados para quinto año en el diseño curricular, los profesores consultados concuerdan en el abordaje de los mismos.

Al mismo tiempo, cabe destacar la traducción y originalidad en las construcciones que elaboran los profesores que se valen de elementos diversos para dar unidad a sus narrativas referidas al período. Tal como presentamos a continuación.

4.2. Los recortes de contenidos propuestos por los profesores

Los profesores de historia leen y se posicionan frente a la cantidad de contenidos propuestos para abordar en quinto año y la propuesta particular de sexto año. En función de dicha lectura llevan a cabo su propio proceso de selección y recorte de contenidos ponderados por sobre otros. En este sentido, cabe señalar que los profesores entrevistados no consideran a la prescripción de los contenidos como una imposición inamovible, sino que, por el contrario, reconocen que los contenidos son recortados y abordados en función de lo presente en la normativa curricular, pero también en relación a sus propios intereses y contextos particulares en los cuales desarrollan sus prácticas cotidianas, dando como resultado un recorte de contenidos particular y situado. Dicho recorte, retomando los aportes de Silvia Gojman y Analía Segal, (1998), implica “la acción de separar, de aislar una parcela de la realidad coherente en sí misma, con una racionalidad propia, y a la que uno podría acercarse como si lo hiciera con una lente de aumento” (p. 83). Por su parte, Isabelino Siede (2010) agrega que “el recorte alude a una unidad de sentido dentro de la vasta realidad social, que puede seguir desarrollándose en varias direcciones” (p. 218). Tal es el caso de los profesores entrevistados, quienes postulan que sus recortes y ponderación de ciertos contenidos por sobre otros surge de considerar los contextos, las propuestas institucionales y, fundamentalmente, los acuerdos con otros profesores que trabajen en años anteriores o posteriores. En este sentido, podemos señalar que reconocen que tienen márgenes de acción para operar sobre el currículum y formular sus propias propuestas. Así lo reflejan en los diferentes recortes y recorridos que proponen al momento de organizar los contenidos:

[...] Nosotros lo que optamos hace mucho tiempo, es decir, concentrarnos en cuarto, ya que además la, la geografía de cuarto es mundial, concentrarnos en cuarto más en lo que es historia mundial. Entonces vamos derecho hasta la segunda guerra y después empezamos a

ver todo lo que es la organización del Estado nacional en cuarto y generalmente se llega hasta Ley Saenz Peña, que es la realidad. Siempre ponemos hasta radicales, o sea 1930, pero no llega. Eso hace que yo en quinto retome desde donde ellos llegaron. Se hace más un año de historia argentina. La verdad que estamos prácticamente todo el año con historia argentina. A veces, hacemos en el diagnóstico un poco de segunda guerra mundial, sobre todo para después entender un poco cómo eh, impacta en la economía del país, pero después arrancamos con radicales y después vamos desde radicales hasta revolución libertadora, Frondizi e Illia. Ahí hacemos un parate y hacemos guerra fría, y bueno, revolución cubana, todo eso. Así que, yo el diseño, si vos me lo mostrás, me decís “bueno, según el diseño”, yo en realidad lo empezaría a tocar casi a fin de año. Y En realidad tocamos un poco también en cuarto, así que no, hace mucho que no lo sigo a rajatabla. Lo hemos convertido en lo que creemos que funciona más para que los chicos entiendan como la historia más procesual, que lo sea.

Laura, febrero de 2019

El ejemplo anterior es sólo una muestra de lo indicado en diferentes entrevistas. En efecto, los profesores de historia responden a las demandas curriculares, pero adaptándolas a sus contextos concretos. En este sentido, los profesores - que trabajan tanto en gestión pública como gestión privada- señalan que inician su planificación a partir de lo último trabajado por el profesor de historia a cargo del año anterior. A su vez, en algunos casos donde la institución educativa es de gestión privada dichos acuerdos no sólo se anclan en una sucesión cronológica de los contenidos, sino que también en acuerdos institucionales que ponderan ciertos recorridos por sobre otros. Tal como es el caso expresado arriba por Laura. Sin embargo, frente a estos acuerdos institucionales los profesores también operan y diseñan sus propuestas particulares para el aula. Así lo expresa Sabrina, quien en una de las instituciones en donde trabaja decidió en conjunto con la profesora de cuarto

año y el director hacer más énfasis en quinto año en terminar historia argentina y llegar a trabajar, al menos, hasta 1966 (aun cuando el diseño curricular propone contenidos hasta el año 2001), para retomar a partir de allí en sexto. Sin embargo, sobre ese mismo acuerdo ella señala:

Lo fui, lo que _ Porque el director me había dicho la primera vez “tratemos de que llegues al 66”, y no, como que no le daba mucha importancia a lo latinoamericano. Pero a mí me pasó que arrancaba sexto con el 66, si no tenían en clara la Doctrina de Seguridad Nacional y lo que había pasado, o sea, la preparación en la escuela de las Américas y no veían con más profundidad Revolución Cubana, no entendía por qué la persecución, por qué lo que había pasado en el 66. Entonces ahí yo hice un cambio interno, que lo estoy llevando a cabo en estos días justamente, en darle más, un poco más de énfasis a la doctrina de seguridad nacional y Revolución Cubana.

Soledad, diciembre de 2018

Consideramos no menor este dato ya que expone claramente todas las decisiones que intervienen y se entrecruzan en la selección de contenidos que se proponen para trabajar en el aula contenidos de historia en general y de historia reciente en particular.

Al mismo tiempo, en las entrevistas también surge de modo recurrente el vínculo entre la escala internacional, latinoamericana y argentina. En este sentido, tal como lo mencionamos antes, los profesores ponderan de modo positivo este vínculo propuesto por el diseño curricular y lo trasladan a sus propios recortes y planificaciones. En los casos de profesores que trabajan en quinto año fundamentalmente destacan el contexto de Guerra Fría, la descolonización, los cambios culturales en los años sesenta y la revolución cubana, en relación con los temas de historia argentina. Aquí es interesante destacar que, en la currícula, los contenidos vinculados a América Latina abarcan mucho más que la revolución cubana, sin embargo, el relato de los

profesores se ancla en dicha revolución para luego abordar temas de historia argentina y plantear una narrativa que tiende puentes entre Guerra Fría, revolución cubana e historia argentina a partir de la década del sesenta. Incluso entre los profesores que trabajan en historia de sexto año (donde el currículum sólo prescribe temas de historia argentina) encontramos que generan estos vínculos entre escalas. Este dato nos permite advertir que los profesores valoran de forma positiva el tratamiento de una historia integrada y no sólo restringida al caso nacional. No obstante, sí se destaca esta última como preferencial entre los contenidos a los cuales remiten:

Sí, sí, eh, yo tengo, justo está la profesora acá, yo trabajo, eh, también, tomando o partiendo del contexto internacional previo a la, a la dictadura, como un proceso más general, no solamente latinoamericano sino todo lo que se dio desde el punto de vista de todo el período de la década del 70 digamos, fundamentalmente emmm, en Europa y en Asia también, movimientos anticoloniales, levantamientos. A veces tomo, como referencia, no lo toco, como referencia planteo un poco más atrás, o sea, arranco del contexto un poco más, eh, revolución cubana, mayo francés, Córdoba, ese es como el período diagnóstico donde yo también tanteo lo que ellos, yo trabajo articulando con la profesora de quinto.

Darío, febrero de 2019

A partir de las entrevistas podemos afirmar que estos profesores manejan márgenes de libertad en la lectura y traducción que realizan del diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires. En este sentido, más allá de que en algunos casos de profesores que trabajan en instituciones de gestión privada señalan que allí “no alientan” el abordaje de la historia argentina reciente, tampoco encontraron objeciones ante la propuesta de contenidos que ellos diseñaron. En efecto, advertimos que en todos los casos ninguno de los

profesores entrevistados presenta objeción o malestar al momento de posicionarse frente a temas de historia reciente argentina y seleccionar temas para su enseñanza. En relación a esto, María Paula Gonzalez (2014) señala que en las instituciones educativas existen “atmósferas de transmisión” vinculadas a la presencia de la historia reciente en las escuelas. Las mismas se vinculan con ambientes en donde se propician o rechazan el tratamiento de esta porción del pasado y el modo en que los profesores se perciben a sí mismos y actúan en ellas. Entre dichas atmósferas, González identifica cuatro tipos: rechazo, omisión, rutina y aliento.

En nuestro caso en particular, consideramos que las atmósferas de transmisión en las cuáles se mueven los profesores entrevistados se vincula a la rutina. En efecto, ninguno de ellos manifestó que las instituciones rechacen abiertamente el abordaje de la historia argentina reciente. Aquí podemos inferir dos cuestiones vinculadas al paso del tiempo y al recorte temporal al cual se asocia la historia reciente. Así, por un lado, consideramos la distancia entre la investigación de González y la nuestra a partir de lo cual inferimos que el paso del tiempo llevó a que se establezca el tratamiento de temas de historia argentina reciente dentro de los contenidos a abordar en las escuelas secundarias. Por otro lado, también consideramos que esto se debe a que la porción de historia argentina que aquí nos ocupa -como son los años 1955-1976- es un período que, a priori, no encuentra en sí mayores objeciones a su tratamiento y, en los casos que sí ocurre, no es por un cuestionamiento institucional sino, por el contrario, por el ingreso de narrativas de familiares de los alumnos o colegas de los profesores que objetan el recorte propuesto por los profesores de historia. En efecto, son contenidos que se abordan al interior del aula sin mayor cruce con la vida institucional en general, por lo cual los debates y posicionamientos frente a la violencia de aquellos años queda restringido a lo que el profesor quiera y pueda en sus horas frente al curso.

Al focalizar el análisis en recortes de contenidos propuestos por los profesores identificamos que prima la dimensión política por sobre otras, las cuales no se

omiten (como pueden ser la dimensión económica o la cultural) pero se subordinan a una dimensión política cronológica que orienta las narrativas escolares de la historia reciente (tal como es el caso de los recortes de contenidos en quinto año).

-Recortes en quinto año: cronología política como eje estructurante

En el caso de quinto año, una primera cuestión que se desprende de las entrevistas es que, en su gran mayoría, los profesores comienzan su propuesta anual a partir de contenidos de escala mundial, enmarcados por el contexto de Guerra Fría (o Segunda Guerra Mundial si no se abordó en cuarto año), luego abordan la escala latinoamericana a partir de resaltar la revolución cubana y luego abordan contenidos de historia argentina a partir de 1912, 1930 y 1945. Sólo en tres casos el esquema es diferente. En dos de ellos se debe a los propios acuerdos institucionales donde se acuerda abordar en los años anteriores historia mundial, por lo que, en uno de estos casos, historia en quinto año inicia en 1912, mientras que, en el otro caso, inicia en la crisis de 1930. En el tercer caso, la profesora señala que inicia con una unidad de peronismo para luego abordar temas de guerra fría, latinoamérica y finalmente volver a la escala nacional:

Primero si ellos vieron o no vieron Perón agarro Perón, arrancho con Perón. Arrancho Perón y después voy a guerra fría, después voy a guerra fría y ahí, bueno, veo, ahí termino ya el primer trimestre. Porque todo depende de si vieron primera o segunda presidencia de Perón y guerra fría ahí te lleva, a mí me lleva.

Mariana, febrero de 2019

Tal como mencionamos, en relación a la historia argentina, estos profesores inician sus propuestas en 1912, 1930 o 1943. En este sentido, cabe resaltar que aquí hay una clara toma de posición y decisión que va más allá de la propia propuesta curricular y se enmarca en aquello que consideran relevante para

poder comprender el derrotero de la historia argentina de la segunda mitad del siglo XX. Al consultarlos acerca de porqué eligen esos inicios las respuestas oscilan en dos sentidos.

Por una parte, aquellos que se remiten hasta 1912 o 1930 lo hacen porque proponen una narrativa que recorre el siglo XX a partir de considerar la ampliación de la participación política a partir de la ley Sáenz Peña o el golpe de Estado de 1930. En cualquiera de los dos casos, de trasfondo lo que opera es una narrativa que ancla la historia argentina reciente en una narrativa más amplia la cual recorre desde la ampliación de la participación política a los golpes de estado que quebraron el orden constitucional:

En caso de historia argentina siempre pongo ejes, sobre lo que es historia argentina a partir del 55, en realidad arranco un poquito antes con todo lo que tiene que ver con la Ley Saenz Peña ¿Sí? Hago todo un repaso, para ubicar, todo el mes de marzo hago lo que es un diagnóstico y voy haciendo repasos y después también puedo introducir temas que quedaron cortos en cuarto y de ahí arranco.

Hugo, junio de 2021

El relato de estos profesores enlaza la violencia política argentina en un recorte temporal que inicia en una democracia de corta duración se instauró entre 1916 y 1930 o en el golpe de Estado de 1930, el cual postergó la posibilidad de consolidar la democracia y de estructurar un sistema de partidos estable. Al respecto, Hugo Quiroga (2005) al referirse a la aceptación del golpe de Estado de 1976, señala que el mismo se explica por el “pretorianismo” existente a nivel social en la medida en que se aceptaba, ante la pérdida de legitimidad de la democracia, la participación militar en la esfera política. Así, según este autor, en este orden pretoriano, situado entre 1930 y 1983, fue casi imposible separar democracia de dictadura, y ello moldeó el sistema político, ya que el autoritarismo militar surgió del seno de la crisis del Estado democrático. Una interpretación similar es la propuesta por Pilar Calveiro (2013), quien al

momento de abordar la violencia política de los años sesenta y setenta también comienza su recorrido en 1930 y ancla su relato en el derrotero de los diferentes golpes de Estado que atravesaron el siglo XX argentino. En este sentido, podríamos señalar que, más allá de que el diseño curricular no planteé estos vínculos, las narrativas de algunos profesores de historia anclan, al igual que algunos planteos académicos, en una temporalidad más amplia que la segunda mitad del siglo XX para, a partir de allí, explicar el derrotero de la historia nacional post 1955.

Por otra parte, en la mayoría de los casos, los profesores se remiten a 1943 y los orígenes del peronismo en el poder para iniciar el tratamiento de contenidos vinculados a la historia reciente argentina. En estos casos, de manera recurrente señalan que es imprescindible conocer lo ocurrido durante los gobiernos peronistas para luego comprender lo que se desarrolla a partir de 1955. En este sentido, anclan el inicio de su narrativa en los orígenes del peronismo en el poder y desde allí abordan su derrotero entre 1955 y 1976:

siempre hay que retomar un poquitito lo de cuarto, hay que retomar peronismo y arrancho retomando todo eso para reafirmarlo más porque es una base que siempre está endeble porque en cuarto año se llega muy ajustadito a eso y es como fundamental entender ese proceso para todo lo que sigue después

Ivana, mayo de 2021

Tanto en los casos que inician en 1912, 1930 como los que inician en 1943, remarcan la relevancia del peronismo a lo largo del período, tema sobre el cual nos detendremos más adelante al abordar los temas transversales del período. En relación a estas lecturas y recortes advertimos que los profesores fundamentan sus elecciones de forma directa con aquello que ocurre en la práctica cotidiana, los contenidos abordados en cuarto año y los que consideran relevante para comprender la historia nacional. En este sentido, Anne Marie Chartier (2000) resalta la importancia de contemplar las prácticas recurrentes

que se repiten en el cotidiano escolar pero que no son documentadas por las investigaciones educativas. En este sentido, podemos afirmar que en la práctica diaria de los profesores de historia es posible rastrear parte de lo no documentado en la normativa educativa o los materiales pedagógicos y de divulgación y que se vincula directamente con las propias experiencias que los profesores van construyendo en las aulas. En relación a esto, también consideramos relevante advertir, tal como señala Diana Vidal (2007), que en medio de la regulación siempre hay un margen de autonomía del sujeto y, en muchos casos, las propias prácticas anteceden a las reformas. En el caso de los profesores que aquí entrevistamos podríamos decir que opera lo señalado por dicha autora, ya que iniciar su narrativa en 1943 es una invención propia de la práctica y la experiencia del cotidiano escolar, la cual no se basa en definiciones curriculares ni tampoco en sugerencias o aportes de materiales didácticos, así como tampoco se funda en aportes de la academia y las ciencias sociales abocadas al análisis del período 1955-1976.

Una segunda cuestión que se desprende de las entrevistas es que, en relación con la definición de etapas o periodizaciones al interior de la historia argentina, los profesores en menor medida remiten a los años 1955-1976 como una etapa integrada. Por el contrario, la mayoría de ellos, luego de abordar los años peronistas, optan por contemplar dos etapas: 1955-1966 y 1966-1976. En este sentido, encontramos, en parte, una correspondencia entre sus propuestas y el diseño curricular de quinto año. Señalamos que esta correspondencia es sólo parcial porque, tal como presentamos en el capítulo dos, el currículum presenta los contenidos de historia argentina de los años 1955-1976 en dos unidades diferenciadas, integrados a contenidos de historia mundial y latinoamericana. Por el contrario, los profesores plantean dos etapas de historia argentina contiguas, las cuales se abordan luego de los contenidos curriculares vinculados a Guerra Fría e historia internacional. Al interior de dichas etapas prima de manera reiterada un concepto en sus relatos: “semidemocracia”. En este sentido, podemos inferir que estos profesores interiorizaron dicho concepto y se

lo apropiaron para, a partir del mismo, desarrollar su propia propuesta del período. Este es el caso de Laura, quien al consultarle por los temas que considera imprescindibles señaló:

siempre le llamamos “Revolución libertadora y gobiernos semidemocráticos” y trabajamos - yo digo siempre “os” porque tengo otro profesor en quinto- Trabajamos siempre esta idea de la semidemocracia, de cómo, si bien había elecciones, cómo no eran del todo democráticas, qué pasaba con la proscripción del peronismo. Y ahí trabajamos con “Operación masacre” en un proyecto integrado con literatura y leemos un poco acerca de la resistencia y también tratamos, es algo que vamos haciendo durante todo el año, de rastrear los roles que van teniendo las fuerzas armadas, desde la Patagonia rebelde en adelante es como que vamos rastreando “bueno, acá qué rol tuvo, acá que rol tuvo”. No olvidarse también, por ejemplo, que Perón vino de una fuerza que provino de un golpe de Estado. Entonces bueno, vamos viendo cambios de las Fuerzas Armadas y usamos Operación masacre un poco también para analizar una fuente que no sea histórica, o no necesariamente histórica. Eh, para analizar un poco la idea de la intervención de las Fuerzas Armadas cada vez más presentes. Y ahí, yo por lo menos, cuando lo leemos tratamos de cosas que ellos identifiquen como que son dictatoriales ¿No? Como por ejemplo la censura, que lo empiezan a ver o hay una historia en “Operación masacre” de una nena que llevan presa, una menor de edad. Entonces esas cosas que ellos empiezan a ver que son, eh, fuera de lo legal y que se cuentan naturalmente. El, el ejercicio que hacemos ahí es ese como para que ellos puedan seguir, sobre todo sociales, con (se refiere al colega), hablando de cómo después se organiza un aparato que se asegura que esas cosas se conviertan en cotidianas y naturales.

Laura, febrero de 2019

En función de lo anterior, podemos señalar que los profesores de historia ponderan la narrativa predominante y consolidada al interior de la academia sin cuestionar ni tampoco proponer periodizaciones alternativas. Esto mismo, podemos interpretarlo como evidencia de la internalización y apropiación de los planteos señalados principalmente por Marcelo Cavarozzi (1999), Portantiero (1973) y O' Donnell (1977 y 1982), a los que aludimos en el capítulo dos.

- Recortes en sexto año: cambios sociales y culturales como eje estructurante

En el caso de sexto año, el diseño propone abordar los años setenta, ochenta y noventa sin indicar una clara delimitación cronológica y política como los diseños anteriores. En este sentido, los profesores de historia poseen un amplio margen a partir del cual delimitar desde qué momento comienzan a trabajar los contenidos que desembocan en el golpe de Estado de 1976. Por lo mismo, nos abocamos a ahondar hasta dónde se remiten los profesores que trabajan en sexto año para luego abordar los contenidos vinculados a la última dictadura militar. Así, en función de este interrogante, los profesores nos mencionaron que se remiten hasta 66-76 y principalmente al Cordobazo al momento de iniciar el desarrollo de contenidos de este año:

Cordobazo, Cordobazo, a pesar de que generalmente ya lo vemos en quinto Cordobazo con los chicos de sociales, pero arrancamos por ahí marcando una especie de nueva etapa, un nuevo momento que puede marcar la movilización popular, las organizaciones armadas y cómo eso va a impactar en el gobierno militar y que va a terminar provocando el regreso de Perón y etcétera.

Celia, julio de 2021

En dos casos también nos indicaron que se remiten a los años del último gobierno de Perón para contextualizar el golpe de Estado de 1976. Más allá de iniciar su recorte en un momento u otro, todos refieren al contexto previo a la instalación de la última dictadura militar como cuestión ineludible para, a partir

de dicho marco, abordar luego los años setenta, ochenta y noventa de la historia nacional. Así, señalan que ese período debería terminarse de trabajar en quinto año, pero a partir de acuerdos con el profesor o profesora del año anterior (los cuales en general no suelen llegar a dictar contenidos de ese período), ellos lo toman como punto de partida para arrancar a partir de allí.

Independientemente del inicio en 1966, 1969 o 1973/74, los profesores que trabajan en sexto año corren el foco de la cronología política más tradicional y ponderan aspectos sociales y culturales que atraviesan la década del setenta. En este sentido, sus recortes de contenidos ponderan los conflictos sociales, pero no sólo desde la dimensión política, sino que, por el contrario, dicha dimensión aparece más como un marco en el cual se destaca la movilización popular, la juventud, los cambios culturales de la época. En este sentido, Santiago expresa:

Tomo el período que hay que enseñar y organizo los contenidos en función de aspectos, como se enseña tradicionalmente aspectos sociales, políticos y económicos, independientemente de lo que a mí más me gusta enseñar en ese período es la cuestión cultural y capaz que le doy más bola a eso que a otra cosa, pero lo enmarco en esa mirada más general [...]

Santiago, mayo de 2021

Tal como se desprende de los dichos de los profesores, sus recortes de contenidos se dirimen entre los acuerdos con otros profesores de las instituciones en las cuales trabajan y los márgenes de autonomía. En el primero de los casos no refieren a condicionamientos o señalamientos de corte ideológico. En este sentido, los profesores no mencionan a nivel institucional posicionamientos respecto del modo en cual ellos seleccionan contenidos y los enuncian en sus planificaciones. Los acuerdos giran en torno a los temas dictados por el profesor del año anterior y aquellos que consideran imprescindibles abordar para, a partir de allí, continuar con los contenidos

propuestos para su año de trabajo. En el segundo de los casos identificamos que los profesores, más allá de los acuerdos realizados con otros colegas, eligen de modo personal el modo de abordar los contenidos previos no trabajados en el año anterior (ya sea porque sólo los abordan en la etapa de diagnóstico al iniciar el año escolar o porque los desarrollan en profundidad). A su vez, las etapas en las cuales presentan y organizan los temas en quinto año o las dimensiones que ponderan en sexto año se vinculan con sus propias elecciones, ponderaciones, gustos y experiencias, manejando así amplios márgenes de autonomía.

4.3. Ponderaciones, temas transversales e hitos del período 1955-1976

Tanto a los profesores que trabajan en quinto como en sexto años los consultamos en torno a los temas y sujetos que ponderan dentro del período 1955-1976. Así, entre ellos surgen como ineludible el abordaje de la resistencia peronista y la resistencia obrera y sindical; la proscripción del peronismo; el rol de las Fuerzas Armadas y los golpes de Estado; las presidencias de Frondizi e Illia; el Cordobazo; la juventud y la radicalización política. Por lo mismo, consideramos que sus narrativas giran en torno a la tradición y la novedad. En efecto, los aspectos políticos del período son presentados como relevantes, pero también emergen cuestiones sociales y generacionales las cuales son ponderadas por los profesores.

Al mismo tiempo, cabe destacar que de los hitos del período 1955-1976 que ponderamos en esta investigación (como son El levantamiento de Valle, el plan CONINTES, la noche de los bastones largos, el Cordobazo, el asesinato de Aramburu, la masacre de Trelew, el asesinato de Rucci, el ataque al regimiento n° 29 de infantería de Monte de Formosa, al operativo independencia, el ataque al batallón de Monte Chingolo, la triple A) sólo mencionan al Cordobazo como tema ineludible, el resto de los hitos quedan subsumidos a los temas más amplios que mencionamos antes. En consecuencia, advertimos que la violencia política de la historia reciente previa a 1976 no se elude, pero se matiza y sólo se pondera aquella en donde dicha violencia posee una valoración social

positiva. En este marco, la movilización popular y la violencia del Cordobazo es presentada por los profesores en respuesta a una violencia previa y como hito clave para comprender el derrotero de la historia argentina posterior.

En función de lo anterior, presentamos el análisis de sus ponderaciones a partir de considerar su presentación del peronismo, las Fuerzas Armadas, las organizaciones armadas, el Cordobazo y las juventudes.

- *Peronismo*

En todos los casos la mención al peronismo es recurrente. Más aún, cabe resaltar que es el tema más mencionado por todos los profesores entrevistados. Tal como ya señalamos, en quinto año consideran relevante explicar inicialmente los años de Perón en el poder (desde 1943/45 a 1955) para luego dar paso al análisis de las acciones del peronismo fuera del poder y sus vínculos con Perón desde el exilio. Así lo expresa Norberto:

justamente una de las cualidades o de la idea que yo manejo como quinto como material de quinto o tema de quinto es en Argentina la figura de Perón. El antes y el después de Perón ¿Cómo se modifica todo a partir de esa? De Perón y Eva ¿No? Así que, la materia cuando entra en historia argentina nunca deja de recorrer el peronismo digamos, nunca deja de recorrerlo, así que [...]

Mario, febrero de 2019

En la narrativa de los profesores identificamos que ponderan la proscripción del peronismo, su resistencia y las estrategias que despliegan durante los años de Perón en el exilio. En dicho marco, presentan su accionar como respuesta a las medidas adoptadas por el gobierno de la revolución libertadora y los gobiernos que sostienen la proscripción del peronismo, colocándolos como responsables de la violencia política que se despliega en la época. En esta línea interpretativa Sabrina señala:

La proscripción del peronismo me parece que es clave, porque los chicos siempre dicen “¡Ay, pero Perón no estaba en el gobierno, pero y

sigue hablando de Perón!”, bueno, justamente digo, fíjense la importancia que tuvo que ya no está gobernando, pero esa proscripción marcó un hilo político violento eh, por los 18 años que no estuvo y hasta hoy todavía se sigue hablando de ese tema. Entonces me parece que la proscripción del peronismo es un tema importante.

Soledad, diciembre de 2018

En las narrativas docentes se destaca el rol de Perón desde el exilio, los trabajadores y los sindicatos durante los años de proscripción del peronismo. Tal como señalamos en el capítulo dos, tempranamente el historiador Daniel James (1990) se abocó a analizar el derrotero del peronismo durante los dieciocho años de exilio de Perón. En este sentido, consideramos que estas narrativas docentes se acercan a dicha posición teórica al tiempo que también los atraviesa una memoria social que pondera al peronismo y lo considera como actor clave al momento de explicar la historia nacional de los años cuarenta a la actualidad. Sin embargo, también cabe destacar que el peronismo siempre es presentado con una valoración positiva, desde la resistencia, actuando “en respuesta” a la violencia que reciben. A su vez, en dichas ponderaciones del peronismo no se hace alusión a la violencia desplegada por la triple A o las propias divisiones internas durante los años setenta. En este sentido, se marcan más las violencias e intereses de otros sectores de la época. Así surge en la entrevista a Rubén:

Ramiro: *básicamente lo que va sucediendo a nivel país, el gobierno, características desde el desarrollismo, eh, la industrialización y la caída de la industrialización, emmm, el comienzo de lo que yo le llamo el comienzo del odio*

Yésica: *¿Y cómo es eso?*

Ramiro: *yo siempre le pongo título a los pibes cuando les doy un trabajo práctico, el comienzo del odio (se ríe) ¿Qué es el comienzo del*

odio? Y bueno, la caída del peronismo ¿sí? actuar en contra de todo lo que eran la situación o las acciones populares, la persecución, los fusilamientos, las muertes, etcétera, que es el germen del odio[...]

Ramiro, mayo de 2021

En el relato de Rubén también surge el vínculo entre la violencia política y los modos de presentarla en la actualidad. En efecto, se refiere al “comienzo del odio”, en alusión al escenario político actual y la utilización de los “discursos del odio” tanto por sectores oficialistas como por opositores³⁷. En su exposición enlaza en una misma línea de continuidad la violencia desplegada con los sectores opuestos al peronismo tanto en el pasado como en el presente.

- Fuerzas Armadas

En los relatos docentes las Fuerzas Armadas emergen en igual magnitud que el peronismo. En este sentido, se mencionan como uno de los temas relevantes e ineludibles que recorren el período 1955-1976. Así, se refieren a ellas a partir de mencionarlas en relación a “la revolución libertadora”, “revolución argentina”, “tensiones en las Fuerzas Armadas”, “dictadura de Onganía”, “azules y colorados”, “todos los golpes de Estado”. A diferencia del peronismo, el cual es presentado desde la movilización social y la resistencia, las Fuerzas Armadas emergen asociadas a la doctrina de seguridad nacional, la progresión de golpes de Estado cada vez más violentos y la resistencia que genera. En este sentido, la valoración que prima entre los profesores (y desde donde las abordan

³⁷ En relación con los discursos del odio, desde el Laboratorio de estudios sobre democracia y autoritarismos (LEDA_LM_UNSAM) se los define como “cualquier tipo de enunciado pronunciado en la esfera pública que busque promover o incitar o legitimar la discriminación, deshumanización y/o la violencia hacia una persona o un grupo de personas en función de la pertenencia de las mismas a un grupo religioso, étnico, nacional, político, racial o de género. Estos discursos generan con frecuencia un clima cultural de intolerancia y odio y, en ciertos contextos, pueden provocar en la sociedad civil prácticas agresivas, segregacionistas o genocidas” (Ipar, 2022, p. 2). Desde dicho laboratorio realizaron una encuesta que indica que un 26,2% de la ciudadanía argentina promovería o apoyaría discursos de odio, mientras un 17% sería indiferente y un 56,8% los criticaría o desaprobaría. Al mismo tiempo, señalan que, para el caso de la provincia de Buenos Aires, el nivel de aprobación con el que cuentan es de un 25%.

el accionar de las fuerzas) siempre es negativa. A su vez, todos mencionan los diferentes golpes de Estado como tema central. Así, lo señala también Lucía:

obviamente los golpes, hablar algo de los distintos golpes, la cuestión económica en cada período en cada uno de estos golpes, eh, desde, perdón, desde Frondizi en adelante, las causas y consecuencias de los golpes, obviamente la proscripción al peronismo, súper importante para entender estos períodos.

Lucía, Julio de 2021

En relación a lo anterior y sus dichos en las diferentes entrevistas, podemos inferir que estos profesores no sólo ponderan las reflexiones académicas referidas a las Fuerzas Armadas, sino que también se encuentran atravesados por las construcciones de la memoria social que condena las acciones de dichas fuerzas en la historia argentina reciente. Al respecto, al rastrear en las temáticas que remiten para referir a dichas fuerzas, destacamos que de los hitos de la violencia represiva que aquí ponderamos (el levantamiento de Valle, la noche de los bastones largos, el Cordobazo), remiten en gran medida al Cordobazo, mientras que el levantamiento de Valle y la noche de los bastones largos aparecen mencionados sólo por dos profesores. Así, destacan el poder político de las Fuerzas Armadas en las presidencias de Frondizi, Guido, Illia, desde su poder autoritario durante la década del sesenta, pero sin anclar este poder y autoritarismo en ejemplos concretos del período.

- Organizaciones armadas

Las organizaciones armadas también aparecen de modo recurrente en los relatos de los profesores y con diferentes denominaciones. Así, los profesores refieren a ellas como “organizaciones armadas”, “grupos armados”, “movimientos de nueva izquierda”, “radicalización del movimiento peronista”, “montoneros”, “guerrillas”. Aquí resaltamos dos cuestiones. Por un lado, que en ninguno de los casos se refieren a los miembros de las organizaciones armadas como

“subversivos”. Esto nos lleva a considerar que estos profesores no acuerdan con las narrativas asociadas a la “guerra sucia” o “memoria completa”³⁸, ya que dichas narrativas utilizan la denominación “subversivos” para referir a los miembros de las organizaciones armadas de los años setenta. Por otro lado, también cabe resaltar que, si bien hacen alusión y mencionan la politicidad y militancia de los miembros de las organizaciones guerrilleras de la época, son pocos los que expresan acciones de violencia concretas de su parte o responsabilidades en los acontecimientos de la época.

En relación a lo anterior, aquí también podemos considerar que sus narrativas se alejan de aquellas propuestas académicas que desarrollaron diversas investigaciones abocadas al análisis de violencia política de dichas organizaciones (como por ejemplo las investigaciones de Vera Carnovale que mencionamos en el capítulo dos). Esto puede deberse a la reciente producción académica abocada a esta temática pero también a los márgenes tan estrechos entre el análisis de la violencia política y la utilización de la mención a dicha violencia como justificación de la desplegada desde la dictadura instalada en el poder a partir de 1976. En este sentido, sólo un profesor se refirió a bibliografía específica de este tema como son las obras de Hilb y Torti, mientras que el resto mencionan grandes generalidades sin vínculo con la producción académica. Así, consideramos que, no sin temores y precauciones, los profesores de historia buscan acercar a sus alumnos a la politicidad y movilización de los años 1955- 1976:

Yésica: ¿Cuáles son del período 66-76 los tres temas que vos considerás que sí o sí hay que trabajar de ese período? ¿Qué te parece ineludible para poder seguir después con los otros temas?

José: < 4 > Ahora no tengo la secuencia tan presente, sí trabajo mucho la cuestión política, < 3 > la violencia o la radicalización de la violencia, radicalización de la violencia política, < 8 > y la cuestión

³⁸ Narrativas que ya fueron definidas en el capítulo dos.

económica al principio, pero también en diálogo con lo que es radicalización política y régimen político autoritario. Ahí está, yo empiezo a trabajar _ en realidad arranco antes pero sí tomo emergencia de organizaciones armadas, que ahí sí yo concuerdo con el diseño y lo trabajo como organizaciones armadas, más allá de que, eh, en algunos de los materiales que yo trabajo se habla de las organizaciones guerrilleras y ahí yo siempre hago la salvedad _ bueno por qué yo considero que son organizaciones armadas y qué se puede entender, o que algunos lo trabajan como la guerrilla o los guerrilleros, organizaciones.

José, diciembre de 2018

Sin embargo, más allá de alusiones generales, en ninguno de los casos mencionan mayores detalles o acciones concretas asociadas a la utilización de la violencia por parte de estas organizaciones. En efecto, en ninguno de los casos los profesores remiten a los hitos que aquí retomamos vinculados a la violencia política de las organizaciones armadas (el asesinato de Aramburu, el asesinato de Rucci, el ataque al regimiento nº 29 de infantería de Monte Formosa, y el ataque al batallón de Monte Chingolo, por mencionar sólo algunos casos elegidos en esta tesis). En este sentido, aunque los profesores no eluden la mención de la violencia política de las organizaciones armadas, sí la encuentran problemática y, en algunos casos, también difícil de abordar ya que no quieren que sus alumnos elaboren y reproduzcan construcciones sociales con las cuales ellos no concuerdan (como son las posiciones que sostienen las narrativas de la “guerra sucia” o “memoria completa” o la “teoría de los dos demonios”). Por lo mismo, su presentación de las organizaciones armadas y su accionar entre los años sesenta y setenta aparece de modo superficial en los relatos por temor a brindar argumentos que contribuyan a sostener la violencia desplegada en contra de dichas organizaciones. Producto de esto, se genera una mirada romántica y parcial de dichas organizaciones antes que un análisis crítico de su accionar y objetivos.

- *Cordobazo*

Todos los profesores consultados presentan al Cordobazo como un tema ineludible y como un hito fundamental al momento de explicar del período 1955-1976. En relación a esto, podemos señalar que, tal como presentamos en el capítulo dos, desde el campo historiográfico es uno de los temas que más tempranamente se abordó y sobre el cual se han generado innumerables trabajos, entre los cuales, como ya mencionamos, se destacan los desarrollados por Mónica Gordillo (1991, 1996, 1999, entre otros trabajos). Al mismo tiempo, también consideramos relevante resaltar que en el año 2019 se cumplieron cincuenta años del Cordobazo y, en relación a esto, desde el campo se generaron jornadas, charlas y producciones en un nuevo aniversario de aquel acontecimiento. En dicho marco, consideramos también importante considerar el papel de las memorias sociales que en aniversarios y fechas particulares activan relecturas del pasado. Al respecto, Elizabeth Jelin (2002) sostiene que las fechas y aniversarios son momentos en que las memorias se activan en diversos espacios públicos, donde los sentidos que se le otorgan al pasado se refuerzan, cambian o amplían. Aquí, suponemos que en parte esto pudo operar en relación al Cordobazo y su relevancia entre los profesores de historia. Al mismo tiempo, en el Cordobazo confluyen cuestiones que lo vuelven un hito relevante entre los profesores, como son: el corte que genera, la movilización popular en contra de un gobierno dictatorial y la participación de la juventud en dicha movilización.

En paralelo, podemos señalar que esta ponderación de los profesores coincide con lo ya señalado por María Paula González (2014) cuando analizó desde dónde los profesores de historia explican la última dictadura militar argentina. Esta autora, a partir de retomar la propuesta de Novaro (2006), señala que se pueden distinguir tres grandes marcos temporales–explicativos a los cuales se asocian las interpretaciones docentes. El primero, asociado a los años de la recuperación democrática, que señala como hito fundamental el año 1930, fecha

del primer golpe militar en Argentina que derribó a un gobierno democrático y radical. El segundo, propio de la década del noventa con el justicialismo en el gobierno, el cual trasladó el eje explicativo al año 1955, ponderando la proscripción del peronismo. Finalmente, este autor propone un tercer marco elaborado desde 2003 que coloca en el contexto de movilización y violencia política abierta en el Cordobazo la clave explicativa de la irrupción militar en 1976.

En este sentido, podemos suponer que los profesores consultados también se posicionan desde este marco explicativo, al tiempo que resaltan la relevancia de la movilización popular a partir de dicho acontecimiento. Así lo manifiesta Natalín, quien expresa la importancia de las manifestaciones y la movilización popular contra un gobierno dictatorial:

[...] porque, yo siempre _ o sea _ lo que, lo que trato de transmitir a los pibes es que aun en dictadura la gente no se quedó quieta y hizo toda la _ este salió a la calle digamos a decir “mirá nosotros no queremos esto”, lo hizo de manera violenta y cuando todos se juntan, es como que trato de transmitir estas cosas de unión “a ver si nos unimos” (se ríe) que desestabiliza a un gobierno dictatorial, eh, represor y todas estas cosas me parece que es importante también y ahora, déjame pensar, pero lo de los movimientos juveniles como que también le doy bastante hincapié digamos a eso como para que _ son como momentos de cortes, los momentos de corte son como los _ ahora que me pongo a analizarlo [...].

Natalín, febrero de 2019

En los relatos de los profesores advertimos que presentan de manera conjunta Cordobazo y participación juvenil. En sus dichos, tal como se refleja en los extractos de la entrevista a Natalín, hay una ponderación positiva de la movilización, donde el conflicto y la violencia como acción política son presentadas de manera legítima, como forma de transformación social. En este

sentido, prima una suerte de memoria romántica sobre el acontecimiento, pero también sobre los impactos que puede generar una movilización popular. Por lo mismo, este hito, a pesar de encarnar un hecho violento en sí mismo es ponderado por los profesores sin presentar fisuras en sus relatos. En otras palabras, para todos el Cordobazo es un hito relevante, no sólo por sus implicancias en el pasado, sino también por las relecturas que pueden permitir realizar del presente y las movilizaciones sociales de sectores populares.

Al mismo tiempo, en ninguna entrevista aparecen otros actores vinculados a este hito, más allá de las Fuerzas Armadas, los obreros y los estudiantes. El resto de los actores de la época (como pueden ser la iglesia católica, los sectores empresarios, la prensa, por sólo mencionar algunos), no son mencionados por los profesores.

- Juventudes

Vinculado al Cordobazo, emerge de manera recurrente la mención a la juventud y su protagonismo como actores políticos. En estos casos, los profesores resaltan de manera positiva dicha participación y la asocian a las movilizaciones estudiantiles. Así, presentan en diálogo Cordobazo y movilizaciones estudiantiles nacionales con movilizaciones sociales a nivel internacional (como el mayo francés, los movimientos feministas y afrodescendientes), generando así puentes entre los temas de escala nacional e internacional.

Cabe resaltar que los profesores se refieren a la juventud en dos sentidos. Por una parte, otorgan un valor positivo a la juventud en los años '60 y '70, su movilización y participación política, pero, por otra parte, también, refieren a los jóvenes que están en las aulas. En este sentido, valoran de forma positiva sus posibilidades actuales de incidir socialmente. Así, varios de ellos señalaron que les gusta trabajar la cultura juvenil e ir desde el presente al pasado. Dicha relación que establecen por propia elección (porque no está así expresado en la

normativa educativa), resulta interesante por los puentes y paralelismos que se entablan entre jóvenes y participación, al tiempo que los presentan como actores con agencia que tuvieron relevancia en la época:

Cordobazo también me parece un tema muy relevante por _ porque me parece que es una de las primeras veces que se plantea a los jóvenes como actores políticos de relevancia, que tuvieron una presencia política importante, que lograron, que sufrieron, tuvieron que vivir ciertas cosas, pero también lograron pararse en un lugar distinto a los jóvenes que no hacían nada por cambiar el mundo.

Soledad, diciembre de 2018

María Paula González (2014), al referir a mirada de los profesores sobre los alumnos y la historia reciente señala, que le resultó calidoscópica ya que los jóvenes aparecen entre descripciones que los presentan “desde indiferencia y demanda; la ignorancia y sapiencia; tabulas rasas y discursos previos propios” (p. 178). En nuestro caso no encontramos que los profesores presenten a los jóvenes como demandantes en torno al pasado reciente, pero sí advertimos que tienden puentes entre ese pasado y sus propios estudiantes con el fin de desnaturalizar la propia actualidad y vivencias de sus alumnos. Tal es el caso de Darío, quien señala que aborda la historia reciente desde el presente, a partir de retomar noticias, conceptos actuales y ver las similitudes, paralelismos o diferencias con la historia que estudian en las clases:

Eh, mirá. En principio, como ya te digo, arranco, eh < 2 > Hay un punto que para mí no es _ como sexto es historia reciente ¿sí? Yo lo que trato de hacer siempre, salvando las distancias porque las comparaciones en historia entendiendo los contextos, entendiendo los sujetos sociales, políticos, inclusive los personajes y actores sociales, históricos, emmm, sabemos que no podemos compararlos, pero me gusta tomar la realidad, tomar los conceptos de la realidad, algunos elementos de la realidad y, a

partir de ahí, desgranando, este, con algunos elementos y conceptos y hechos y procesos históricos que vayan, ya sea, marcando diferencia, marcando diferencias, marcando similitudes, continuidades. Conceptos que se reflataron muchos actualmente desde el punto de vista de la historia ¿no? Eh, ya sea marcando también cierta, ciertas contradicciones ¿no? Entonces arranco parto un poco de ahí. Parto un poco de la realidad actual. Eh, después lo que, también me baso en ciertas estrategias que a veces son, para mí, un bastoncito interesante que pueden llegar a ser ciertos, ciertas noticias en los periódicos que evocan a esa etapa frente a hechos ¿no? Concretos.

Darío febrero de 2019

En los relatos de los profesores, tanto de quinto como de sexto año, la referencia a la juventud se encuentra presente en relación a las propias representaciones de la participación política de los jóvenes. Al mismo tiempo, cabe destacar que en la última década las investigaciones historiográficas, y de las ciencias sociales en términos más amplios, comenzaron a generar diversos aportes para pensar el rol y la participación juvenil de los años sesenta y setenta (Zapata, 2012; Carnagui, 2013; Luciani, 2017; Pis Diez, 2022; Dominella, 2020, entre otros). Sin embargo, nuevamente destacamos que los relatos de los profesores no refieren a los debates académicos en torno a dicha temática. Por lo mismo, sostenemos que sus narrativas se anclan más en aquello que consideran que “es” propio de la juventud (el ser contestatarios, buscar cambios sociales, oponerse a la opresión), en una suerte de mirada idílica de dicho sector de la sociedad, que no necesariamente se corresponde con las investigaciones abocadas al análisis de la participación social de las juventudes diversas.

4.4. Materialidad y narrativas de los profesores de historia

Las narrativas de los profesores de historia toman cuerpo y consistencia a partir de sus exposiciones y los materiales que seleccionan para entamar los

recorridos que proponen para abordar la historia reciente argentina. Así, se valen de materiales de diversa procedencia (incluso en ocasiones muchos materiales se produjeron sin una intencionalidad pedagógica). En este sentido, los profesores se vuelven autores de propuestas áulicas que, en la conjunción de palabras y materialidades, elaboran interpretaciones en torno a la historia del período 1955-1976. Por lo mismo, consideramos sustancial remarcar el papel que cumplen los profesores al seleccionar, preparar y utilizar cada uno de los materiales durante sus clases dado que la lectura y traducción que realizan de la normativa educativa toma cuerpo y forma a partir de los materiales que utilizan para transmitirlos. En otras palabras, la narrativa que construyen se sustenta a partir de los materiales que permiten estructurar y dotar de sentidos a esa historia que circula en las aulas.

En relación a la materialidad, María Paula González (2018) señala que “la historia como disciplina escolar hoy trabaja con materialidades diversas –de variada procedencia, así como en distintos soportes y lenguajes– al tiempo que también las produce e inventa” (p. 104). Esto mismo lo advertimos al consultar a los profesores acerca de los materiales que utilizan para transmitir los contenidos vinculados al período que aquí nos ocupa. En efecto, en sus respuestas encontramos que un mismo profesor puede hacer uso de una heterogeneidad de materiales de diversas procedencias:

Documentales porque lo visual pega y me gustan esos porque son cortitos (haciendo referencia a los videos de Canal Encuentro). Ahora pasa que los chicos no se fuman dos horas de películas, se aburren, se distraen, se dispersan, entonces yo doy primero toda la parte teórica, vemos el proceso teórico, textos y después esos están buenos porque en media hora te resumen toda la presidencia digamos o todo ese período. Y está como los principales acontecimientos como para cerrar. A mí me gusta trabajar con eso. Y después las imágenes visuales también. Ayuda a fijar

el conocimiento y no tanto texto. Y después con textos de manuales, de distintos manuales, no tengo uno.

Ximena, febrero de 2019

En las entrevistas los profesores describen una innumerable cantidad de materiales y recursos que ingresan a las aulas como son los libros de textos escolares (completos o fotocopias parciales de páginas), fuentes primarias, textos académicos, imágenes y videos. Tal como presentamos en el fragmento de la entrevista a Ximena, el trabajo con estos materiales no es excluyente entre sí, sin embargo, a continuación, presentaremos el análisis de los abordajes que realizan de cada uno de estos materiales con el fin de focalizar el análisis de dichos materiales y, a su vez, cruzar las elecciones y selecciones de los profesores con aquellos que analizamos en el capítulo anterior. Así analizamos su lectura y propuestas de trabajo con libros de textos escolares; fuentes primarias; textos académicos; audiovisuales, imágenes y fuentes digitales.

- Libros de textos escolares

Tal como señalan otras investigaciones (González, 2018; Romero, 2011 y 2016, Gosparini, 2021), los libros de textos escolares continúan presentes en el cotidiano escolar. Lo mismo lo evidenciamos en nuestra investigación a partir de los dichos de los profesores de historia y las carpetas que analizamos en el capítulo siguiente. La particularidad que surge en las entrevistas es que los profesores mencionan la utilización del libro de texto de manera marginal. En este sentido, la mayoría señala no trabajar con un mismo libro a lo largo del año o, de utilizarlo, sólo se debe a una demanda institucional. Por el contrario, señalan el uso parcial de páginas recopiladas en cuadernillos o *dossiers* de fotocopias. En relación a este tipo de recopilaciones, Silvia Finnochio (2011) señala que los docentes poseen fuertes prejuicios frente al manual, ya que limita su propia creatividad. En un sentido similar, González (2018) afirma que algunos docentes sostienen que les produce insatisfacción trabajar con un sólo

libro, por lo que recurren a los *dossiers* de fotocopias. Al mismo tiempo, esta autora también señala que algunos profesores refieren a los libros con desagrado por su falta de profundidad en sus textos. En nuestro caso, podríamos sumar también que los profesores consideran que los libros de texto “no dicen todo” o se encuentran politizados, por lo cual deciden complementarlo con otros libros o materiales. Así lo expresa Paula quien no sólo cuestiona la politización de los libros de textos escolares, sino que también a otros docentes que “bajan línea”:

Yo trabajo, tengo libros de secundaria, sinceramente el que más uso es el de Aique que es de los noventa ¿sí? Hay libros que están muy politizados y no me gustan. Sinceramente yo soy de la idea de que la postura es del alumno, yo puedo dar herramientas y guiar, pero no bajar línea y tengo muchos compañeros en historia que bajan línea eh, muchísimos [...]

Pamela, diciembre de 2021

El testimonio de Pamela nos permite pensar en cómo un material aparentemente poco controversial para los profesores se encuentra atravesado de cargas valorativas y políticas de la actualidad que permean los contenidos que presentan en las aulas. En paralelo, también se desprende del relato de Paula su poca confianza en los libros de textos actuales, los cuales hoy son leídos por los profesores como portadores de información, pero también de ideologías y posicionamientos políticos frente a las temáticas que abordan.

Al mismo tiempo, destacamos que una sola profesora entrevistada, la cual trabaja en una escuela pública, expresa que únicamente trabaja con libros de textos escolares de diferentes editoriales (por ser los materiales disponibles en la biblioteca de la escuela). En este sentido, podemos sostener que las narrativas propuestas por los libros de texto que analizamos en el capítulo tres son abordadas de modo parcial por los profesores y sus alumnos en las clases de historia, dado que son sólo una puerta de entrada entre otras para abordar el

período 1955-1976. Entre estos profesores, los libros de texto más referenciados son aquellos pertenecientes a las editoriales Maipue (tanto para quinto como para sexto año), Santillana y Aique. En menor medida, algunos profesores también mencionan a los libros de las editoriales Kapelusz, Estrada y Mandioca. Al consultarlos acerca de sus elecciones remarcan que un libro de texto no agota todos los temas que pretenden trabajar o no los presentan con la profundidad que a ellos les interesa. Así lo señala Armando cuando repasa cuáles son sus temas de mayor interés y la relación con los libros de textos escolares:

[...] un montón de cosas que dan vueltas ahí y en los libros la verdad que la trabajan bastante mal, ya he visto libros de todas las editoriales y ninguno ahonda en esto, ninguno lo desarrolla en cuanto a su contenido más, este... más potente ¿Viste? [...]

Armando, octubre de 2021

Por lo mismo, complementan su tratamiento con otros materiales que no necesariamente se generaron con una intencionalidad pedagógica, como son fuentes primarias (textuales o visuales), secundarias o videos. Sin embargo, no podemos afirmar que esto sea una generalidad en las escuelas secundarias. En este sentido, tal como presentamos en el capítulo siguiente, sin desconocer los límites de las carpetas como fuentes (González 2017 y 2018) encontramos en ellas actividades donde prima de manera destacada la referencia a libros de textos escolares, por sobre otros materiales educativos.

- Fuentes primarias

Las fuentes primarias son materiales que frecuentemente los docentes mencionan en las entrevistas. Cabe resaltar que, al tratarse de tiempos relativamente contemporáneos, el acceso a fuentes primarias del período 1955-1976 es sencillo dado que se encuentran disponibles en libros de textos, libros

que recopilan fuentes de época o se encuentran dispersas en diferentes páginas web. Así, afirmamos que las mismas son de variada procedencia y se utilizan para abordar diferentes temáticas a lo largo del desarrollo de contenidos de historia reciente argentina. Claramente dichas fuentes no fueron elaboradas con una intencionalidad pedagógica, sin embargo, los docentes las utilizan con el fin de dar cuerpo y contenido a sus exposiciones y narrativas en torno al pasado estudiado. Entre las fuentes mencionadas priman los discursos, las proclamas de la revolución libertadora y la revolución argentina, discursos de Onganía. En este sentido, los profesores introducen estas fuentes con el objetivo de abordar la injerencia de las Fuerzas Armadas en las políticas adoptadas entre 1955-1976 a partir de las voces de los protagonistas de los golpes de Estado. Otra mención recurrente son las tapas de diarios o noticias periodísticas contemporáneas a los hechos estudiados. En estos casos también hacen mención al abordaje de los discursos presentes en dichas fuentes, al tiempo que permiten analizar las discusiones y debates de la época:

Emmm, eso, ahora trabajo, estoy trabajando mucho con diarios. Diarios de época, artículos de época, tengo una cierta, eh, utilizo que han llegado a la escuela y ahora no recuerdo quiénes son los autores, los compiladores, pero que tienen que ver con los afiches de la resistencia y la dictadura, previos a la dictadura, que también están muy buenos ¿no? Me parece que están buenos para analizar las consignas de esa época, las discusiones, los debates.

Darío, febrero de 2019

Otra fuente primaria que emerge entre los profesores de quinto y sexto año es el libro *Operación masacre*, de Rodolfo Walsh (1957). Dicha fuente, tal como mencionamos en el capítulo dos, se encuentra sugerida entre las orientaciones didácticas del diseño curricular de quinto año. Sin embargo, los docentes incluyen este texto a partir de sus propias lecturas del material y de los acuerdos a los que arriban con otros profesores. Ya sea a partir de la lectura del libro o de

fragmentos, los docentes lo incorporan con el objetivo de abordar conceptos que consideran centrales para abordar el período. De este modo, la fuente no es sólo una ilustración de la exposición docente, sino que, por el contrario, es un complemento que contribuye a estructurar la narrativa propuesta por ellos.

- Textos académicos

En menor medida surgen los textos académicos entre los materiales utilizados por los profesores de historia de quinto y sexto año. En los casos que sí los utilizan su uso es diverso. En algunos casos señalaron que utilizan fotocopias con fragmentos de textos de historiadores como James y Torre. En otros casos mencionaron que trabajan con capítulos o artículos de textos de autores como Tcatch, Terán, Romero, Mónaco, Hilb, Torti, Levín. En ninguno de los casos especificaron a qué trabajos de estos autores en particular remiten.

En su mayoría los profesores que incorporan textos académicos son aquellos que trabajan en sexto año. En algunos casos lo vinculan a la proximidad con los estudios universitarios de sus alumnos. En otro caso, un profesor lo vinculó con sus propias lecturas realizadas en el transcurso de su formación como profesor de historia:

[...] hay muchos temas que los vi en los últimos años de la carrera. O sea que los tenía bastante frescos, eso me sirvió mucho y me sirvió para, a la hora de armar las clases y utilizar textos, de hecho, en sexto utilizo textos que vi acá en la universidad [...]. En realidad, doy uno u otro, pero repongo ideas que no están en uno o en el otro. Los hago dialogar [...]

Lisandro, diciembre de 2018

En estas incorporaciones de textos académicos producto de la influencia de la formación docente, aunque son casos excepcionales, encontramos un acercamiento y diálogo entre la producción académica mencionada en el

capítulo dos y las narrativas que los profesores de historia transmiten en las escuelas. En efecto, tal como señala Leandro, las producciones académicas son releídas y presentadas a partir de las propuestas narrativas elaboradas por los docentes en donde reponen ideas, amplían la información y los hacen dialogar entre sí. De este modo, textos que no fueron elaborados con la intención de ser abordados en la escuela secundaria se vuelven materiales educativos a partir de la lectura particular propuesta por los profesores de historia.

- Audiovisuales, imágenes y fuentes digitales

Tal vez de las más referenciadas entre los profesores, las fuentes visuales y audiovisuales referidas al período 1955-1976 emergen en todas las entrevistas que realizamos a docentes. Dichos materiales son incorporados a las clases tanto de quinto como de sexto año. En todos los casos, los utilizan como complemento de sus exposiciones. En este sentido, los introducen como elementos que refuerzan sus explicaciones del período.

Entre sus menciones se destacan las producciones de Canal Encuentro. Así, a diferencia de lo que ocurre con las secuencias del portal Educ. ar (las cuales fueron mencionadas como material utilizado por una única profesora), las producciones del canal educativo oficial son consumidas de forma generalizada por los profesores e incorporadas a su tarea diaria. A partir de estos videos se abordan temas como la noche de los bastones largos, el Cordobazo, la cultura y la sociedad de la época. Al consultarlos acerca de la elección de estos materiales destacan las fuentes documentales que presentan, las imágenes, los relatos. En un sentido similar, Sabrina Bulletti (2020) señala que, al momento de enseñar historia contemporánea, los profesores de historia utilizan las producciones de Canal Encuentro por motivaciones pedagógicas (lo que permiten dimensionar, su duración y accesibilidad, la recepción de los estudiantes) y por razones didácticas (vinculadas a la calidad historiográfica y

al lenguaje que utilizan). En nuestro caso además identificamos que los profesores destacan los testimonios presentes en dichas producciones:

[...] porque tiene, ahora descubrí esa serie de, que justamente son todas de relatos orales sobre las últimas dictaduras, o sea, del proceso del 55 al 70 creo que llega una cosa así que tiene testimonios de un montón de actores sociales y yo justo me concentré en ese que me interesó que era este general y, ah, la que también les pasé que también tiene testimonios es la noche de los bastones largos que se hizo en el 2016, que lo hicieron ¿cómo es que se llama? No me acuerdo el ciclo, que es un documental que lo hicieron con esta gente que tocan percusión, eh...no me va a salir _ ¡“El día que comenzó la noche” se llama!, eh...que, que recuperan los testimonios de todos, de personas que formaron parte de la noche de los bastones largos que se tuvieron que ir al exilio y que, por ejemplo, el testimonio de una mujer que vuelve y le cuenta en el lugar, en la universidad al nieto y después tomaron los bastones como símbolo y fueron a la, la ciudad universitaria y tocaron con la bomba de tiempo, tocaron con los palos y demás y ese también es muy, explica muy bien el contexto económico y cómo los veían a los jóvenes.

Flavia, diciembre de 2018

En el fragmento que retomamos de la entrevista a Flavia también podemos destacar el cruce de pasado y presente que ella destaca en una producción particular. Esta relación entre los diferentes “tiempos”, la desarrollaremos más adelante.

En menor medida los profesores también utilizan en sus clases audiovisuales disponibles en Internet, ya sea en *YouTube* o en redes sociales, donde sus autores son otros profesores. En este sentido, cabe destacar que esto no es nuevo ya que la incorporación de Internet en las clases de historia se expandió desde la década pasada. Al respecto, Massone (2012) señala que hay que

comprender los cambios entre la escuela inmersa en un contexto de transición cultural, producto del proceso de massmediatización. Es decir, resultado de la enorme multiplicación de medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la información. En dicho marco, según Massone (2012), los profesores de historia tienen el desafío de la multialfabetización (textual, visual, audiovisual y digital) de las sociedades contemporáneas. Esto mismo lo evidenciamos entre los profesores que entrevistamos, donde el contexto de pandemia los llevó a reconfigurar sus tácticas docentes y a buscar nuevos modos de acercar los contenidos a sus estudiantes. En dicha reconfiguración combinaron materiales de diversas procedencias donde primaron las propuestas disponibles en Internet (como son películas, cortos, videos en *youtube*, redes sociales) y accesible a los estudiantes. Así lo señala Caterina:

[...] El trabajo con audiovisuales sí me encanta, incluso intento incorporar, eh, el trabajo con herramientas como videos que crean divulgadores en Instagram, hay varios historiadores, historiadoras que hacen videos muy cortos, como reels y todo eso que están buenísimos, historia de un país, les suele resultar un tanto pesado porque tiene un relato lento y demás pero tiene mucho material documental y eso me parece lindo, eh, con estos otros audiovisuales más de las redes y de sus lenguajes y sus, sus ámbitos más queridos (se ríe) de repente.

Carla, noviembre de 2021

En clases de historia los profesores también utilizan imágenes fijas. Dichas imágenes, del mismo modo que las palabras, son colectivas y se comparten, producen visibilidades e invisibilidades y se leen como otros textos con un lenguaje propio. A su vez, generan sentidos, ya que son potentes vectores de transmisión de ideas, valores, emociones (Malosetti Costa, 2006 y Abramovski, 2006). Entre los profesores consultados, su mención se vinculó de manera directa con el Cordobazo y la masacre de Trelew (lo que no quiere decir que

sólo sean utilizadas al momento de abordar estos temas). Sin embargo, cabe resaltar que estos dos hechos mencionados se dimensionan en el poder de imágenes emblemáticas como son las movilizaciones en Córdoba o los detenidos en Trelew, momentos antes de sus asesinatos. En este sentido, en sus dichos los profesores señalan que las imágenes les permiten dar cuenta de la magnitud de los hechos que están transmitiendo en sus clases, así como los actores que participan. Así lo expresa Norberto:

[...] probablemente el año que viene haya mucho de estos rejuntes que hacemos los docentes, cuadernillos si querés pero hay muchas otras instancias que la pandemia, por lo menos en esta materia, nos ha dado que son los recursos audiovisuales, no sé, por ejemplo, del período 55-76 se trabaja el discurso, el material audiovisual del discurso de la _ de Lonardi Aramburu, por ejemplo. Luego trabajo para el caso de Frondizi, por ejemplo, está el archivo, emmm, de radio y televisión que es un cierre que hace, si no me equivoco del año 58, ese lo estoy planificando para el año que viene y para Cordobazo trabajamos imágenes para mostrar la participación de, bueno, de quién, de cómo surgió, de qué movimientos están detrás y demás. Y en el caso del retorno del peronismo trabajamos la fuente del primero de mayo ¿no? (se ríe) del discurso de Perón frente a, a las, las dos masas peronistas si vos querés

Norberto, noviembre de 2021

Las decisiones de estos profesores dan cuenta de su saber hacer (Rockwell, 1986 y 2015), de la combinación heterogénea y diversa de materiales que dan consistencia y apoyatura a la narrativa que transmiten en sus clases. La elección de materiales también da cuenta del ensayo en contextos excepcionales y nuevos (como el confinamiento por pandemia) y de la incorporación de

aquellos materiales que funcionan y les dan resultado su tarea cotidiana en las aulas.

4.5. Lecturas del contexto local y la actualidad

Los recortes y narrativas que producen los profesores se vinculan con diferentes factores. Hasta aquí, a partir de sus dichos, mencionamos su lectura del diseño curricular, los temas que les resultan más relevantes, la materialidad con la que cuentan para el armado de sus clases, el contexto social particular en el cual diseñan sus propuestas áulicas. En relación a esto último, también podemos considerar los contextos urbanos y socioeconómicos de las comunidades educativas en las cuales circulan, ya que en un contexto que acrecentó la fragmentación educativa (Kessler, 2002, Tiramonti, 2004) los profesores también se encuentran atravesados por esto. En este sentido, cabe resaltar que los profesores son interpelados por este contexto en dos sentidos.

Por un lado, impacta en la materialidad a la cual pueden recurrir en función de las propias condiciones edilicias y posibilidades que brindan las escuelas (como acceso a *Internet*, sala de video, proyector, etc.). Por ejemplo, el tipo de escuela en la cual trabajan, o las proyecciones a futuro de los propios estudiantes, determinan los materiales con los cuales pueden trabajar en las clases. Así lo expresa Franco a partir de su propia experiencia como docente de dos escuelas con características muy distintas. En una de ellas, de gestión privada, trabaja a partir de textos académicos, en la otra, de gestión pública, utiliza fragmentos de libros de textos escolares:

***Yésica:** ¿Cómo trabajás esos textos?*

***Franco:** Y por lo general con guías de lectura y, en algunos casos, el de Terán lo leemos directamente entre todos. Después el de César Tcach no, ese lo trabajan ellos con guías. Tengo todo un trabajo largo que se llama *La república condicionada* que es vamos trabajando aspectos de cada época: Frondizi, xxxx Illia, así, más secuenciado así por períodos.*

Después no me acuerdo si he trabajado con otros. Después con materiales que no sean textos tengo un trabajo de la cultura latinoamericana en los sesenta, que ahí hago una especie de paneo de lo que es los años sesenta en Brasil, en Argentina, en Cuba y en Chile.

Yésica: *Y esto ¿Con un texto?*

Franco: *No, es un power point que yo preparé en base a distintos textos y lo trabajo después con los chicos. Textos así después no que me acuerde ahora, a ver... (mira su planificación).*

Yésica: *Y los de acá ¿Por qué con Vázquez y Alonso?*

Federico: *y porque en realidad, primero porque no tengo mucho tiempo para leer en el aula y, a parte, porque hay una diferencia muy grande de, de, emmm, en cuanto a si, acá los pibes xxx no tienen entrenamiento y por ahí los recursos para hacer frente a ese texto y allá sí. Hay una diferencia muy grande.*

Franco, diciembre de 2018

Por otro lado, impacta en la mirada que los profesores tienen del entorno en el cual trabajan y su propia historicidad (la cual en ocasiones ingresa a las aulas por parte de los estudiantes o por parte de los propios profesores). En este marco, en relación a la historia reciente argentina (fundamentalmente los años de la última dictadura militar) considerar el contexto de emplazamiento de las escuelas resulta crucial para pensar los vínculos entre memorias, espacios y transmisión (Billán, 2018). Ahora bien ¿Ocurre esto mismo para el período inmediatamente anterior? Los profesores que consultamos evidencian el silenciamiento del contexto en función de los años 1955-1976, como si lo local no tuviese nada para decir de lo acontecido en dicho período o como si allí no hubiese marcas de dicho pasado. En los casos en los cuales sí suele aparecer el contexto local es porque ellos lo introducen, pero incluso en estos momentos no es en relación a período 1955-1976, sino que se vincula al periodo inmediatamente posterior. Así lo indica Natalín, quien introduce el contexto

local para abordar cuestiones vinculadas a la última dictadura militar o incluso los años dos mil y su vínculo con la memoria:

***Natalín:** [...] ¿qué más utilizo? Imágenes utilizo muy poco, yo quisiera utilizar más imágenes, pero me cuesta un poco, me cuesta mucho que lo trabajen, como bueno ¿qué quiere transmitir esta imagen? Entonces esas cosas. Después a principio de año con políticas del olvido, no, con lugares de memoria, digo, hay una actividad que es que busquen en su barrio, en su localidad o lugares cercanos, lugares de memoria. Acá en treinta hay, en treinta y en polvorines un montón, acá mismo es Campo de Mayo, entonces es bastante para salir a buscar, tienen el batallón. Ahora no sé, pero, pero, en la plaza vieja, no sé si vos llegaste*

***Yésica:** ¿Cuál plaza vieja?*

***Natalín:** Porque viste que acá hay una plaza, bueno, a esta plaza la modificaron hace dos años, en la plaza anterior digamos, antes de modificarla, había una plaquita en una de las paredes de la plaza en donde estaban todos los nombres de las personas de Adolfo Sordeaux que habían desaparecido durante la dictadura. Entonces yo les contaba que vayan a ver esa plaquita para ver quiénes eran, si querían buscar información sobre ellos viste y después había un monolito de una chica que falleció en Cromagnon. Porque Cromagnon, cuando yo doy memoria trabajo algunos temas que van más allá de la dictadura, entonces como bueno, a ver, qué sitios de memoria hay, por qué lo de esta chica de Cromagnon era un sitio de memoria y todas esas cosas y ¿después que más? Les hago hacer eso, no sé qué más les hago hacer ahora pero bueno, más o menos con eso.*

Natalín, febrero de 2019

El relato de Natalín nos remite a volver a las políticas de memoria que mencionamos en el capítulo dos. En efecto, estas políticas acompañaron e

impulsaron la generación de marcas, señalizaciones y monumentos que remiten a la condena de los crímenes de la última dictadura militar. Dichas marcas se vinculan con lo que Pierre Nora (1984) denomina como lugares de memoria. Dicho autor considera lugares de memoria en tres sentidos que funcionan simultáneamente: material, simbólico y funcional. En consecuencia, un edificio, puede ser un vestigio material, pero estar embestido por un aura simbólica. Lo mismo ocurre con, por ejemplo, un testamento, que es un lugar funcional, pero también posee una carga valorativa y ritual. En cuanto a los lugares materiales advierte que hay lugares dominantes y lugares dominados. Los primeros serían los lugares imponentes y, generalmente, impuestos desde las autoridades nacionales. Los segundos serían lugares de refugio, de santuario y de fidelidades espontáneas. Esto último podríamos asociarlo al monolito y la placa mencionados por Natalín en la entrevista. Sin embargo, tanto las políticas de memoria como las iniciativas de marcas espontáneas, las mismas se circunscribieron en gran medida al contexto posterior a 1976, permaneciendo en silencio relatos y marcas que refieren al contexto previo. Por lo mismo, el contexto urbano y local referido al contexto 1955-1976 permanece invisibilizado y no es reconocido como parte de la narrativa del pasado reciente, como si ese pasado fuese ajeno a la propia localidad. A su vez, en los contextos locales tampoco hay iniciativas públicas y privadas que marquen el territorio con señalizaciones vinculadas a dicho pasado. Por el contrario, en los relatos de los profesores se remarca una y otra vez que ni la comunidad ni los estudiantes entablan vínculos entre el pasado reciente y lo que allí ocurrió:

***Yésica:** Y después, el contexto local, ¿te aparece en algún momento en las clases?*

***Laura:** ¿Vos te referís a nuestra comunidad?*

***Yésica:** Nuestra comunidad: General Sarmiento, San Miguel ¿O lo ven los chicos como algo ajeno a esa historia que están viendo?*

Laura: Quizás, eh, lo más cercano, sí, pero en quinto no, la verdad te voy a ser sincera, en quinto no. Lo nombramos, porque cuando lees Operación masacre te es imposible no reconocer Boulogne, José León Suarez. Es como que empiezan a ubicar el espacio. Yo creo que se da con mucha más fuerza cuando todos los sextos viajan a la ESMA y en la ESMA les comentan de Campo de Mayo. Y ahí, sí, tienen un poco más de noción de lo que sucedía. Igual creo que es propio de los chicos esta disociación entre su realidad y lo que le contamos.

Laura, febrero de 2019

Asociado a lo anterior, en relación a la actualidad a nivel nacional, encontramos que los profesores de historia tejen vínculos entre pasado y presente, en los cuales marcan hilos de continuidad. Así, en diferentes oportunidades en las entrevistas señalaron intereses de grupos de poder presentes ante y ahora, tomando claramente una posición condenatoria de dichos sectores:

[...] y obviamente les hago la comparación que los protagonistas de ellos fueron los padres de los del 76 y son los abuelos del 2020 (se ríe) es así, las familias siguen siendo las mismas, los grupos políticos siguen siendo los mismos, los intereses, porque acá está el punto de la riqueza, ver qué intereses había, qué intereses había en esa caída de Perón, qué intereses había en hacerle la vida imposible a Frondizi, qué intereses había en los golpes después, qué intereses había en la vuelta de Perón y volver a hacerlo caer, que bueno, fallece Perón y sale el golpe militar a Isabel y qué intereses había en el período de la dictadura, qué intereses había después de la dictadura, es decir, con el regreso de la democracia, qué intereses hay hoy. Entonces cuando van haciendo el análisis de los intereses empiezan a ver que hay coincidencias, hay puntos de coincidencia, en esos puntos de coincidencia en donde empiezo a trabajar [...]

Ramiro, mayo de 2021

Sin embargo, no evidenciamos lo mismo en relación a la movilización popular y la acción violenta hoy en día. En este sentido, algunos profesores reivindican la participación en la actualidad, pero en ningún caso la utilización de métodos violentos como forma de lograr cambios sociales. Así, encontramos un quiebre en las continuidades entre pasado y presente, retomando de ese pasado sólo aquellos elementos que consideran positivos de replicar en el presente. En esta línea se inscribe Héctor, quien separa aquello que no se debe repetir, de aquellas cuestiones que son valorables positivamente del pasado reciente:

***Yésica:** de vuelta, pensando en Argentina de los años cincuenta a setenta ¿Cuál pensás vos que es el sentido de enseñar ese período? ¿Por qué trabajar ese período en la escuela?*

***Hugo:** Y para que no se vuelva a repetir lo malo, la etapa negra de la historia. Yo por ejemplo trabajo mucho lo que es Malvinas, no solamente, ahora el lunes tengo pensado una clase porque el lunes 14 es el aniversario de, de la rendición argentina y no solamente lo trabajo el dos de abril, sino que también lo trabajé el diez de junio, el día de ayer en otra escuela y, más que nada para que esas cosas no se vuelvan a repetir y para que también no caigan en ese, esa idea errónea de que somos el peor país del mundo, porque a veces piensan eso ¿No? Siempre ellos piensan el presente pero después trato de mostrarles lo bueno de nuestra historia y de ese contexto podemos hablar por ejemplo de, de la industrialización Argentina a partir de los cincuenta, les muestro imágenes de que acá se fabricaban autos, por ejemplo el Di Tella, fabricamos el Pulqui, aviones que rompían la barrera del sonido y que eran más veloces que los aviones franceses, por ejemplo, con tecnología e ingeniería argentina, entonces les digo nosotros fuimos un país pujante y lo podemos ser porque tenemos capacidad, tenemos mano de obra muy buena que son los ingenieros, profesionales. Siempre*

cuando hablo de ese período les explico lo pujante que fuimos, que podemos serlo también, entonces eso es lo pujante que yo tomo.

Hugo, junio de 2021

Tal como se desprende del relato de Hugo, la actualidad también ingresa en las narrativas de los profesores a partir de considerar la violencia política del pasado reciente. En su caso, para “*para que no se vuelva a repetir lo malo*” en el presente. Esta es una lectura entre otras de la violencia política que atravesó a la historia reciente argentina, en nuestro caso, los años 1955-1976, tal como presentaremos a continuación.

4.6. Lecturas de la violencia política y de los estudiantes

Tal como también mencionamos en el capítulo dos, la violencia política de los años cincuenta a mediados de los setenta -la cual aún se encuentra en proceso de elaboración social y en el ámbito académico- ingresa en las escuelas y los profesores utilizan diferentes estrategias para poder explicarla. Así, todo lo mencionado en los apartados anteriores dan cuerpo y solidez a las narrativas que construyen y transmiten los profesores en sus clases en relación a esta porción de la historia. En función de esto, advertimos que sus narrativas la violencia política emerge referenciada a partir de dos presentaciones: sus propias interpretaciones y las lecturas que realizan de las interpretaciones de los estudiantes. En ambos casos, las dos presentaciones responden a los posicionamientos de los propios profesores y como ellos proyectan sus propias expectativas y creencias sobre los contenidos, la violencia política y, al mismo tiempo, a los estudiantes a los cuales destinan sus propuestas áulicas.

- Los profesores y sus interpretaciones de la violencia política

Al consultar a los profesores acerca de la violencia política de la época, ellos la asocian a la violencia “desde arriba”. En este sentido, en los relatos se repite la

mención a la violencia estatal, institucional, represiva, al corte de canales de expresión, censura. En gran medida, todas estas caracterizaciones van de la mano del rol de las Fuerzas Armadas en la aplicación de dicha violencia. En este marco, sus recortes de contenidos que mencionamos antes, dan cuerpo a los caminos que proponen para comprender la violencia política desde esta óptica. Así lo expresa Ximena:

[...] apunto mucho a los conflictos, la organización, eh, los obreros, la resistencia, como a lo largo de todo el período previo al golpe del 76, más allá de los distintos golpes de estado, la organización, la resistencia, la lucha, como eso desemboca de alguna manera en un golpe tan violento como el del 76.

Ximena, febrero de 2019

A su vez, en los casos que mencionan acciones violentas “desde abajo”, siempre son en respuesta a esa violencia previa, expresado como “resistencia a la violencia”, “los pueblos se levantan para generar un cambio”. En este sentido, claramente las narrativas de los profesores oponen dos tipos de violencias, una violencia del Estado (cargada de una valoración negativa) frente a otra popular (presentada como positiva y defensiva), donde no hay claros actores involucrados en una o en otra, más allá de las Fuerzas Armadas, pero sí donde las posiciones se presentan desde un desbalance de fuerzas entre sectores de poder y sectores oprimidos, reprimidos, censurados. Así, al consultar acerca de lo que surge en sus clases en torno a la violencia política, Ivana señala:

Personalmente creo que, que el pueblo fue resistiendo a las diferentes violencias desde el Estado y por mandatos internacionales también, intereses locales e internacionales y que esas resistencias fueron cada vez más exigidas, que la sociedad para resistir tuvo que tener cada vez más ímpetu en lo que estaba exigiendo, en lo que estaba pidiendo, me parece también que contextualizar el momento en el que se dieron los

golpes, contextualizar en la doctrina de seguridad nacional ¿no? En esto que viene implementando Estados Unidos desde la independencia de Argentina, digamos ¿no? que viene intensificando esta dominación o el imperialismo que se viene gestando y desarrollando, toma una nueva forma más violenta y la sociedad va respondiendo también a esa violencia.

Ivana, mayo de 2021

En dos casos, profesores de sexto año mencionaron directamente la violencia política desatada durante la última presidencia peronista previa al golpe de Estado de 1976. De ellos, uno señaló la dificultad de abordar dicha violencia sin caer en la llamada teoría de los dos demonios:

[...] hasta qué punto, digo, si uno la aborda muy superficialmente no está como dando a entender, o dando por supuesta la teoría de los dos demonios porque esto después desemboca en dictadura y muchas veces los pibes se quedan con que “bueno, la izquierda radicalizada hizo emerger una dictadura que vino a reprimir”. Entonces, eh, uno de los puntos en donde yo traté de hacer más hincapié es en desarticular esa idea antes de llegar a la otra parte que es la de dictadura, y digo, hacerles entender que primero el movimiento de nueva izquierda es un movimiento en el tiempo muy breve, muy lapso para la historia argentina, son poco más de diez años con una incipiente izquierda de los movimientos de los Uturuncos o la guerrilla de Masetti en el norte y esto explota después del Cordobazo, en realidad, y los años son muy, muy pocos. Y entender también que, durante el último peronismo, comienza la represión desde el Estado, desde el Estado peronista, con la triple A y cuando llega la dictadura esa nueva izquierda ya está desarticulada por completo. Lo que pasa es que, si uno no profundiza en esas cuestiones, eh, queda como muy cerca la teoría de los dos demonios y para mí era todo un problema [...]

En menor medida, los profesores también asocian la violencia política a la violencia económica y la violencia doméstica. En este sentido, las interpretaciones de estos profesores se apartan de la coyuntura propia de la dimensión política, relacionando la violencia con las medidas adoptadas para modificar la estructura económica del país, en función de intereses de determinados sectores.

Al mismo tiempo, cabe destacar que en los relatos de los profesores no emerge la violencia represiva ejercida desde gobiernos democráticos de la época (como la desplegada durante los años del gobierno de Frondizi o el gobierno peronista de los años setenta). En relación con esto, consideramos que en estas narrativas se matiza la agencia a estos gobiernos y los sectores civiles y políticos que apoyaron la aplicación de medidas represivas, ya que cuando aparece la mención a medidas represivas es en relación a gobiernos dictatoriales.

En algunos casos, los profesores que pretenden dimensionar la magnitud de la violencia política de los años cincuenta a setenta señalan que encontraron dificultades y voces disidentes con su posicionamiento. Así, en las entrevistas emerge que, en ocasiones, los conflictos se generan con los propios colegas que vivieron el período y no comparten la misma visión que los profesores intentan transmitir y elaborar en las aulas:

[...] Porque ahí lo que está muy fuerte entre los docentes viejos es la, dos demonios, “bueno, acá hubo una guerra entonces vos lo único que enseñás es de un lado, no decís que del otro lado también hubo violencia”. Bueno eso es mentira le digo porque nosotros analizamos justamente todo el surgimiento de la violencia política, lo que pasa que la enseño en un contexto de una lucha de una dictadura como la de Onganía. No es que de repente este país era una democracia pacifista y un grupo de gente recibió tomar las armas. No, El 55, los fusilamientos,

la proclama de proscripción, todo eso va generando un clima de violencia que estalla en los setenta. La tipa desconocía todo y se guiaba por rumores. Y cuando yo le fui a decir “bueno, a ver, dame un justificativo”, ahí fue como por más y dijo que yo daba toda bibliografía marxista, tendenciosa, que no sé qué, y dije “bueno, decime de todos estos autores ¿Cuáles son marxistas?”. Porque en realidad si te ponés a ver muy poquitos, así que ahí no, no tenía”.

Franco, diciembre de 2018

En función del relato anterior, advertimos las diferentes miradas sobre la violencia de ese período se dan entre los propios adultos, lo que genera también malestar entre los profesores de historia, los cuales deben “justificar” desde dónde realizan sus recortes de contenidos, selección de materiales y propuestas áulicas. Esto también es reflejo de la diversidad de miradas que se presentan ante el tratamiento de los años previos a la instalación de la última dictadura militar (la violencia política y las responsabilidades de diferentes sectores sociales) y los cuestionamientos a los que son sometidos los profesores de historia, en un contexto político actual que, desde diferentes sectores, se avala y pregona una línea de interpretación similar a la propuesta por “Memoria completa”³⁹.

³⁹ En este sentido, por mencionar un ejemplo, se encuentran los editoriales del diario La Nación, desde donde se toma posición frente a la historia pasada y las interpretaciones que circulan. Así, en uno de sus editoriales señalan “[...] La caducidad de las leyes de obediencia debida y punto final, declaradas inconstitucionales por la Corte Suprema de Justicia de la Nación en 2005 después de más de una década de sancionada, tampoco contribuyó a la pacificación nacional. A partir de esa interpretación, los tribunales inferiores han impedido el juzgamiento de la otra parte esencial del conflicto de los setenta: los guerrilleros que mataron a mansalva a cientos y cientos de argentinos, muchos de ellos civiles y ajenos por completo a la confrontación librada [...]”. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/editoriales/la-violencia-armada-de-los-anos-70-nid1393502/> [consulta realizada el día 05/01/2023].

Los profesores y sus interpretaciones acerca de la lectura que los estudiantes realizan de la violencia política

Otra cuestión que se desprende de los relatos de los profesores de historia es el modo en que interpretan las posiciones adoptadas por sus estudiantes. En este sentido, advertimos que para todos resulta complejo que sus estudiantes comprendan la violencia política del período 1955-1976. Sin embargo, presentan diferentes miradas acerca de las lecturas que los estudiantes logran realizar de dicha violencia, así como también de la violencia presente. En tanto espejo en el cual buscan los elementos para comprender la historia pasada. Así, los profesores señalan que las lecturas de los estudiantes versan entre la condena y la valorización positiva de la violencia desde abajo, la justificación de la violencia represiva y la indiferencia.

En todos los casos consideramos que estas miradas de los profesores dicen más acerca de los mismos docentes que de las concepciones de los adolescentes. Así, en dichas miradas dejan traslucir también sus propias percepciones del contexto áulico y de la carga valorativa que ellos colocan sobre la violencia como forma de acción política.

- *Violencia como resistencia pasada y actual*

Un conjunto de profesores señala que sus estudiantes tienen dificultades para comprender la magnitud de la violencia política de la época. Sin embargo, al vincularla a la violencia cotidiana que viven logran comprender la violencia estatal y la reivindicación de derechos. Cabe destacar que los profesores que señalan esto trabajan en escuelas públicas que atienden a una comunidad educativa de sectores vulnerables. En términos de Guillermina Tiramonti (2004), son escuelas que procesan diariamente el efecto de la desafiliación social y que tienen como propuesta habitar el derrumbe y ayudar a sus alumnos a transitar el presente y las carencias.

A partir de esto, podemos señalar que estos profesores interpretan la realidad cotidiana de sus estudiantes como un correlato cercano a la violencia desde arriba que se aplicaba frente a aquellos sectores que se manifestaban en contra o utilizaban métodos violentos como forma de resistencia social. Así lo expresa Darío, al preguntarle cómo sus alumnos interpretan la violencia de ese período (1955-1976):

Qué buena pregunta, eh, mirá yo creo que ellos _ primero no, no, creo que no tienen la dimensión de lo que implicaba la violencia, primero institucional, digamos institucional estatal y, ni hablar, desde el punto de vista de geopolítica, las potencias en ese momento hacia los movimientos de masas o movimientos estudiantiles y la juventud que buscaba un cambio paradigmático de mundo, de sociedad y todo, mmm no creo no, no tienen consciencia de los niveles de violencia. Si me preguntas de más del nivel de violencia más local, más nacional, creo que algo pueden entender, pero creo que tampoco a ellos esa cuestión de la, enfrentar una violencia, la violencia de arriba o estatal, institucional o capitalista o del poder ¿no? O del poder en una forma armada como fue la lucha de los movimientos guerrilleros o ya sea poniendo el cuerpo en fuertes confrontaciones, manifestaciones o insurrecciones o movilizaciones o huelgas, eh, emmm, creo que ellos no, por lo menos me he encontrado con que les cuesta pensarse en una pelea por un ideal digamos, en esos términos. Ahora, cuando hablas de la violencia más de resistencia concreta o de reivindicaciones de derechos concretos, eh, digo _ no estoy hablando solamente de la violencia armada sino “bueno, si yo voy a una manifestación y las fuerzas represivas del Estado reprimen, yo tengo derecho a defenderme, tengo derecho a enfrentarlo”. Ahí la cosa es distinta, más porque creo yo que la figura de las fuerzas represivas del Estado todavía están realmente presentes como una fuerza emmm, injusta, corrupta y parada desde el lugar del poder de turno. Entonces me parece que ahí los jóvenes lo viven todos los días cuando en sus barrios la policía viene, los golpea o los violenta sin ningún tipo de o solamente por portación de cara o y, yo que sé, van a bailar un día y se hace un operativo y por estar parados solamente en la pared de la esquina les pegan. Esa violencia la pueden comparar un poquito con lo que se

vivía en ese momento y cómo resistirse, a veces también violentamente, frente a eso. Desde ahí sí, desde el punto de vista histórico ya lo veo más difícil, por lo menos en mi experiencia.

Darío, febrero de 2019

- *Violencia justificada tanto en el pasado como en la actualidad*

En otro conjunto de profesores también se desprende la dificultad que implica enseñar la violencia política. Sin embargo, en estos casos la justificación de dicha dificultad se encuentra en las posiciones que los estudiantes traen desde los discursos familiares que avalan la violencia represiva, los cuales son reproducidos en el aula sin ser cuestionados por parte de los jóvenes. Aquí es interesante destacar que advertimos que esto es señalado por profesores que se desempeñan en escuelas de diferentes sectores sociales, siendo estas posiciones compartidas por familias de sectores populares como aquellas de sectores medios y altos. En estos casos los profesores deben enfrentarse con dichos discursos e intentar presentar la violencia política desde otra arista:

Bueno, cuando llegamos específicamente al golpe, siempre surgen las ideas que dan vueltas en la familia ¿No? Esta idea de que bueno, había violencia por todos lados y que daba lo mismo la violencia, que hay dos lados, primero surge primero la polarización de que hay dos lados y los matices como que no se ven y después esto de que en los dos lados había mucha violencia y que de alguna manera suavizan el hecho de que la violencia era ejercida por el Estado. Me parece que una de las violencias centrales con las que llegamos ahí es a que los estudiantes no reconocen per se lo que es el Estado y lo que debe hacer el Estado. Entonces ahí se cruzan esos conceptos que estaban como por ahí mal formados y en casa se dice bueno había violencia de acá pero también metían bombas y pasaba esto y todo el que militaba era ¿No? Ante la concepción, ante este este relato que se forman en las familias, eso

surge siempre entonces por ahí está bueno marcar, ahí si por ahí laburar con historia oral, siempre todos los años trato de llevarlos a la ex ESMA y a lugares así de encuentro, de trabajar en programas como Jóvenes y memoria, como para armar un abanico de las diferentes voces y de las diferentes realidades que venían pasando.

Ivana, mayo de 2021

En los relatos de los profesores, en varias oportunidades aparece también la violencia actual y el modo en que algunos de sus alumnos utilizan el presente para posicionarse ante la violencia del pasado reciente y justificar así la represión:

“Porque cuando hablamos de los grupos de tareas, por ejemplo, cuando hablamos de todas las características que tenían los grupos de tareas, eh, la mayoría de los alumnos los condena, pero siempre hay un grupo que dice “bueno, pero era parte de lo que estaba sucediendo, evidentemente” y, y como una especie de justificación en todas esas cosas ¿no? Que yo, que, em, por ejemplo, cuando vamos a los debates de la actualidad, que en quinto y en sexto lo uso mucho eso, de lo que pasa en la actualidad constantemente. Cuando hay alguna noticia ver. Ver ¿qué piensan de esa noticia? Eh, la mayoría de los que responden a esa, a esa, a ese debate, eh, lo hacen justificándolo ¿no? Como diciendo “bueno, no, pero no podés estar haciendo eso vos y sabés que, si vas al Congreso, es, la policía que tiene que pegar”, como algo que está bien que pase, que está bien que pase [...]”.

Mario, febrero de 2019

En estas entrevistas encontramos que se desprenden diversas cuestiones que atraviesan a los profesores. En primer lugar, advertimos el posicionamiento ético que adoptan al abordar la historia, pero también al pensar la violencia actual. En este sentido, vuelve el contexto. En efecto, la transmisión del pasado

reciente y la violencia que la atravesó es leída desde la realidad actual tanto de los propios profesores como de sus alumnos y sus percepciones del contexto en el cual viven. En este marco, los profesores intentan penetrar esos discursos violentos que atraviesan al tejido social y mostrar por qué es necesario cuestionarlos:

***Pamela:** no fue un golpe aislado, tenemos golpes anteriores, tiene mucho que ver el contexto, la guerra fría, el plan cóndor, la doctrina de seguridad nacional, lo explico desde ahí, trabajamos mucho América Latina también en quinto, vemos Cuba, vemos Chile, pero, a parte, porque está en el diseño, hay una relación. Este... y me parece que un poco es esto que hablábamos hace un ratito ¿no? generar posturas antagónicas, en el 76 estaba también la gente de bien entre comillas y estaban los delincuentes, entonces llegó un punto que esas posturas antagónicas justificaron salir a matar al que estaba mal, de un lado y del otro.*

***Yésica:** ¿Y eso los chicos lo entienden? que en ese momento era avalado, por ejemplo*

***Pamela:** eh...sabés cuál es el problema, que como está la situación política ahora y el nivel de violencia que expresan nuestros mismos representantes que deberían adoptar otro tipo de actitudes, hace que los chicos lo vean y que también que lo, que concuerden entendés, entonces bueno había que matarlos, pero tiene que ver mucho con lo que está pasando ahora, el que no piensa como yo hay que eliminarlo y lo vemos muchísimo, te repito, si querés hablar de grieta de un lado y del otro, entonces es muy difícil hablar de estos temas en el aula, vos pensá que los chicos vienen también con todo una concepción de la casa entonces qué te van a decir y bueno profe, si mataban gente también, eh ¿entendés? yo pongo un ejemplo que es muy burdo cuando explico estos temas, eh, yo soy la autoridad del aula ¿no? les digo fulano y mengano*

se empieza a pelear a piñas, a pelear y yo para resolverlo agarro un fierro y le parto la cabeza a los dos ¿Qué pasa? Entonces ahí como que se quedan, pero este...entendes es, te repito es un ejemplo burdo y hasta horrible, pero es para manejar el concepto de violencia, de él que te tiene que cuidar te está agrediendo supuestamente para resolver el problema, desde ahí trato de resolverlo y desde ahí se genera otro tipo de razonamiento, o pero si no la idea principal es bueno el que hizo mal que las pague, hay que sacarlo.

Pamela, diciembre de 2021

En segundo lugar, con relación a lo anterior, identificamos el valor formativo en la enseñanza de la historia en relación al valor de la juventud y la participación. En este sentido, el componente ético no sólo se vincula con la transmisión de un contenido, sino que también se vincula con la construcción ciudadana en el presente. Los profesores pregonan la condena a la violencia actual, pero, en contrapartida, los estudiantes trasladan su mirada de la actual violencia que atraviesa a la sociedad al pasado reciente. En efecto, los profesores intentan generar sentimientos de participación en sus alumnos, al tiempo que intentan que desnaturalicen y analicen las construcciones sociales que avalan el uso de la violencia en la actualidad. Este es el caso de Natalín, quien al consultarle acerca de la visión que tienen sus estudiantes acerca de la violencia señala que la cuestionan, sin embargo, al ahondar en su relato y preguntarle si toman algún posicionamiento en particular identificamos que es ella quien la cuestiona y trata de trasladar dicho posicionamiento a sus clases de historia:

sí, sí, o sea yo no quiero, pero en muchas cuestiones piensan que los violentos son los peronistas, entonces, o esto de los paros y de los boicots de los trabajadores en las fábricas, miran eso y no ven todo lo que estaba detrás digamos que me cuesta muchísimo porque aparte es como que me generan a mí un sentimiento de “¡no!nooo” (se ríe)

entonces a mí me cuesta mucho laburar con eso, sí. Mirá la violencia ellos la ven mal, viven en una sociedad en donde la violencia está mal vista, pero es re violenta, emmm, pero bueno, como que entonces toman esa posición políticamente correcta de la violencia y la no violencia y, emmm. Por ejemplo, cuestionan mucho la violencia, pero ya te digo de los trabajadores o de los peronistas, como que hay una mirada del peronismo que es bastante chota digamos. Eso es lo que, por ejemplo, veo [...] He tenido cursos y cursos igual. He tenido cursos que han sido como, que después yo me sentí como orgullosa porque entendieron cuál era la onda, no todos, pero bueno, la mayoría fue como que entendió. Acá también me ha pasado digamos, en quinto y en sexto, en sexto, un sexto del año, un sexto, que viste que a fin de año ellos tienen una fiesta en el boliche y todo el año habían estado hablando del disfraz y se iban a disfrazar de militares y cambiaron el disfraz, y viste cuando ellos se dieron cuenta de que no estaba bueno viste, entonces ahí habían ido a la ESMA y que se yo, y cambiaron el disfraz y fue como para mí, es una pavada porque tiene que ver con ellos pero para mí fue algo maravilloso porque digamos bueno, por lo menos les llegó algo viste. Así que eso, por ejemplo, me ha pasado, en cuestión a la violencia, no me quiero ir mucho. Con respecto a la violencia ellos la cuestionan mucho, pero siento que la siguen, la siguen viendo como “se tenían que tranquilizar un poco estos trabajadores” (se ríe) una cosa así. Eso, eso es lo que me cuesta. Igual yo siempre hago hincapié con respecto a esto de las clases sociales y a qué clase social perteneces vos, piensen que a los trabajadores pasaba esto, esto, es lógico también que quieran romper todo les digo yo, pero cuesta igual ¡eh! Les cuesta como entender esa violencia desde la injusticia y como que cuestionan mucho esto de la _ o los Montoneros “ah, pero ponían bombas en los colectivos”, es como lo que escuchan, entonces yo trato de explicar que los Montoneros no eran sólo eso, que eran otra cosa, que hacia dónde

estaba dirigida la violencia, está bien los Montoneros en un momento patinaron (se ríe) pero, pero, como que trato siempre de que la visión sea desde otro lugar viste, pero cuesta, me cuesta bastante.

Natalín, febrero de 2019

Aquí es interesante identificar que los profesores intentan mostrar de manera positiva la participación y movilización del pasado reciente, aunque dichas movilizaciones hayan implicado acciones violentas (como es el caso del Cordobazo), las cuales aparecen justificadas frente al fin que se buscaba, el cual era contrarrestar la violencia institucional o estatal. Al mismo tiempo, frecuentemente surge en los relatos de los profesores su preocupación por la falta de empatía de los jóvenes y por la reproducción de discursos que justifican la violencia actual como forma de resolución de conflictos.

4.7. Lecturas de la democracia y de los estudiantes

En las narrativas de los profesores se funden sus concepciones de la violencia pasada y presente, sus lecturas de los contenidos a enseñar y de los estudiantes. Todo esto, en conjunto, es leído por ellos a partir de considerar a la democracia como horizonte interpretativo. En este sentido, los profesores entrevistados valoran de forma positiva al sistema democrático (aun cuando identifican cuestiones a mejorar) y leen el pasado desde ese imperativo. Sin embargo, señalan diferentes lecturas antagónicas que realizan sus estudiantes frente a dicho sistema. En este sentido, algunos profesores identifican lecturas formales de la democracia donde los estudiantes la leen vaciada de contenido, como si sólo fuese un concepto, sin relación con su realidad cotidiana. En paralelo, otros profesores señalan lecturas donde sus estudiantes logran diferenciar las características particulares de la democracia durante las décadas del cincuenta a los setenta y la actualidad, ya que logran advertir los derechos con los cuales cuentan hoy en día. A su vez, otro conjunto de docentes, expresa que sus

estudiantes naturalizan la democracia y, por lo mismo, no la cuestionan, pero tampoco la valoran.

- *Democracia como algo abstracto y ajeno*

Los profesores que trabajan en instituciones educativas que atienden a sectores vulnerables señalaron de forma recurrente que para sus alumnos la democracia es un concepto formal el cual deben aprender pero que en su vida diaria no les genera una motivación, incluso señalan que muchos no quieren ni siquiera participar con su voto en elecciones. En paralelo, señalaron que para ellos es un concepto vaciado que no forma parte de su vida cotidiana y, por lo mismo, no tiene un valor en sí mismo. En este sentido, estos estudiantes no encuentran diferencias entre la democracia de los años cincuenta a setenta y la actual. Así lo expresa Darío:

A mí personalmente me resulta más fácil porque, porque si bien ellos son hijos de la democracia en el sentido de que son, vivieron, viven, toda su vida en una democracia, ellos también se dan cuenta de que es una democracia donde ya lo que se ve fundamentalmente es una democracia formal donde el contenido del concepto democracia que, yo también doy clases en política y ciudadanía y muchas veces cruzamos ahí con sexto, los mismos chicos los tengo en quinto entonces conozco a los que tengo en sexto, eh, el tema digamos de qué es la democracia, a qué se aspira cuando hablamos de democracia como forma de vida y como forma de expresión política, cuando vamos a lo concreto y a lo real, ellos pueden entender que hay una lejanía bastante que a esa idea o a esas ideas ¿no? Hay como un concepto que está vaciado ¿no? En cierta medida porque si te digo: la democracia es el gobierno del pueblo, la democracia es, este, sus pilares son la participación ciudadana, la justicia social, eh, la libertad, de repente se encuentran todos los días con que situaciones propias que eso no se da. No

solamente viéndolo en los medios sino palpándolo en sus familias. Me parece que es más entendible llevándolo a ese punto donde también se cuestionaba a una democracia restringida en la década del sesenta con partidos políticos proscritos, con este, sindicatos proscritos, con eh, una fuerte presencia de los militares cada vez que había algún tipo de cuestionamiento a un régimen democrático que no conformaba los militares actuaban como un partido político para defender los intereses políticos de la clase política dominante, eso lo pueden ver. Y lo ven ¿Por qué? Porque lo relacionan con lo que pasa hoy [...].

Darío, febrero de 2019

-Democracia como un valor incuestionable

Otro conjunto de profesores que transita por escuelas que buscan anclar en un mundo desorganizado (Tiramonti, 2004) presenta una lectura diferente de la democracia. Estos profesores desarrollan sus prácticas en instituciones donde se espera que la escuela sostenga la identidad de clase media de la comunidad educativa y, al mismo tiempo, se considere su situación de vulnerabilidad. En dichos contextos, estos profesores señalan que los estudiantes aún encuentran un valor a la democracia y pueden vislumbrar diferencias entre la democracia de los años cincuenta a setenta y la actualidad:

La siguen viendo como un sistema que les permite expresarse, que para ellos es tan importante la expresión digamos viste, incluso, bueno, yo cuando trabajo, ponele, en ambos cursos laburo los efectos de la dictadura de Onganía y esto de los jóvenes, por qué empezaron a cuestionar los jóvenes, porque no podían hacer lo que ellos querían y que no podían ir a los lugares que ellos querían o escuchar la música que ellos, entonces, eso que para el adolescente es tan valioso, eso también como que lo meto mucho como para que justamente ellos se den cuenta de que en realidad son libres de hacer, escuchar lo que quieran, ser libres, se entiende. Por lo menos creo que, capaz que a mí no me lo dicen, yo no creo que se pongan a hablar cuando toman mate

(se ríe) xxxxx por lo menos en clase no han salido cuestionamientos, así como, creo.

Natalín, febrero de 2019

-Democracia naturalizada y lejana

Otro grupo de profesores, los cuales transitan entre comunidades educativas que apuestan al conocimiento y la excelencia (Tiramonti, 2004) consideran que sus estudiantes naturalizaron la vida en democracia y, por lo mismo, no le encuentran sentido ni valor alguno. En estos casos, indican que no cuestionan al sistema democrático actual, pero dan por sentado los derechos que implica. Por lo mismo, los jóvenes lo ven como algo lejano que no lo pueden relacionar con la actualidad más allá del acto de participar en elecciones. Finalmente, para este conjunto de profesores sus alumnos tienen poco valor por los derechos que poseen y no logran dimensionar la interrupción de la democracia. Al respecto Lucía señala:

Hay una percepción de que hay siempre, la democracia es poder ir a votar y nada más, no se piensa en no sé, la libertad política, de pensamiento, la libertad ¿no? digo se quedan con la percepción de que bueno la democracia es que todos podamos ir a votar, que sean elecciones limpias y siempre sale esta idea de bueno porque Argentina hay corrupción, porque en la Argentina esto viste, entonces bueno, esto, nada (se ríe) falta esta vuelta de tuerca y pensar que la democracia es mucho más que ir a votar solamente ¿no? Implica otros ejercicios de la ciudadanía que, que cuando se coartan esos ejercicios es precisamente cuando se está perdiendo la democracia ¿no? emmm, es a seguir trabajando [...].

Lucía, Julio de 2021

A partir de los relatos de los profesores podemos advertir una cuestión que los atraviesa en sus lecturas: sus estudiantes son hijos de la democracia y leen la

democracia de los años cincuenta y setenta a partir de su propia práctica actual de lo que implica la democracia. Es decir, consideran que los jóvenes interpretan la democracia a partir de sus propios contextos socioeconómicos, de su falta de participación política y de la naturalización que realizan de ella. Al mismo tiempo, para algunos de estos profesores, los estudiantes no encuentran un valor positivo en la defensa de la democracia porque es el sistema en el cual siempre vivieron y en donde no encuentran que sus demandas sean resueltas. En este sentido, identificamos que para ellos la concepción de la democracia está situada en función del contexto, los propios estudiantes, sus vivencias y el valor que como docentes intentan colocar sobre dicha democracia frente a otros sistemas políticos.

4. 8. Balance: Violencia orientada y valorización de la democracia como horizonte interpretativo

A partir del recorrido de este capítulo podemos esbozar algunas reflexiones preliminares en torno a las lecturas de la violencia política y la democracia en los saberes y las prácticas de los profesores de historia.

Los interrogantes específicos que nos orientaron en este capítulo giraron en torno a las lecturas y ponderaciones que los profesores de historia realizan del período 1955-1976, así como también a los sujetos aparecen mencionados y aquellos que permanecen ausentes en sus relatos. También rastreamos los materiales proponen para abordar dichos años con el objetivo de reconocer cómo dichos materiales contribuyen a dar sustento a sus propuestas áulicas. Además, en relación con las definiciones de la violencia política y la democracia identificamos aquellas presentes en las narrativas de los profesores de historia.

En primer lugar, podemos mencionar que los profesores de historia poseen una mirada que valora de manera positiva los contenidos propuestos para trabajar tanto en historia de quinto y sexto año de la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires. En todos los casos, más allá de señalar la falta de tiempo para

desplegar todos los contenidos propuestos para quinto año, valoran de forma positiva el recorte temporal y espacial propuesto en los diseños. En estrecha relación con esto, podemos destacar que en ningún caso hay cuestionamientos a la poca inclusión de aportes de la historiografía abocada al estudio de los años 1955-1976. En este sentido, podríamos considerar que los profesores de historia no leen esto como una falencia de los diseños curriculares. A su vez, estos valoran los márgenes que cuentan para responder a las demandas curriculares, adaptándolas a los contextos concretos en los cuales despliegan sus prácticas cotidianas en función de las instituciones en las cuales trabajan y los acuerdos que allí pueden realizar con otros colegas, sus estudiantes y sus diferentes contextos socioeconómicos y la materialidad con la cual cuentan para desarrollar su labor docente.

En segundo lugar, advertimos que en sus recortes surge de modo recurrente el vínculo entre la escala internacional, latinoamericana y argentina. Al mismo tiempo, aún ponderan el eje político cronológico para estructurar sus propuestas, pero, a su vez, se enaltecen otras temáticas y problemáticas para comprender el período como son las Fuerzas Armadas, el Cordobazo, las organizaciones armadas y la juventud. En relación con esto, podemos mencionar que entre ellos surgen como ineludible el abordaje de la resistencia peronista y la resistencia obrera y sindical; la proscripción del peronismo; el rol de las Fuerzas Armadas y los golpes de Estado; las presidencias de Frondizi e Illia; el Cordobazo; la juventud y la radicalización política. Por lo mismo, consideramos que sus narrativas giran en torno a la tradición y la novedad. En efecto, los aspectos políticos del período son presentados como relevantes, pero también emergen cuestiones sociales y generacionales las cuales son ponderadas por los profesores. En este sentido, también en su recorte temporal advertimos que anclan la narrativa de la historia argentina reciente en una temporalidad más amplia que la propuesta por los diseños curriculares y se vincula con la ampliación de la participación democrática, para, a partir de allí, considerar los quiebres a dicha democracia.

En tercer lugar, advertimos que, para la enseñanza de estos contenidos, los profesores apelan a materiales heterogéneos y diversos que estructuran las clases y les permiten transmitir su propio relato acerca de los años 1955-1976. En otras palabras, las decisiones y elecciones de estos profesores son un reflejo de su saber aprendido en la práctica cotidiana, de la combinación heterogénea y diversa de materiales que dan consistencia y apoyatura a la narrativa que transmiten en sus clases. A su vez, la elección de dichos materiales también es producto de la incorporación de aquellos que funcionan y les dan resultado su tarea cotidiana en las aulas.

En cuarto lugar, las definiciones de la violencia política y la democracia presentes en las narrativas de los profesores de historia se vinculan directamente con el contexto particular en el cual desarrollan sus prácticas docentes y la actualidad que ingresa cotidianamente en las aulas. Así, identificamos que los contextos urbanos y socioeconómicos son tenidos en cuenta por ellos al momento de seleccionar materiales y plantear contenidos de historia argentina reciente. En este marco, identificamos que el contexto urbano y local referido al contexto 1955-1976 permanece invisibilizado y no es reconocido como parte de la narrativa del pasado reciente, como si ese pasado fuese ajeno a la propia localidad. En paralelo, también advertimos que los profesores tejen vínculos entre pasado y presente, en los cuales marcan hilos de continuidad donde condenan las acciones desplegadas por los grupos de poder, mientras que revalorizan las acciones vinculadas a sectores populares (aunque en ningún caso se pondera la utilización de métodos violentos como forma de lograr cambios sociales).

En quinto lugar, en estrecha relación a lo anterior, podemos señalar que los profesores de historia leen la violencia política contraponiendo dos tipos de violencias: una desde arriba, la cual condenan, y otra desde abajo, la cual ponderan como reactiva. En este sentido, es que consideramos que los profesores consultados presentan una narrativa homogénea donde la violencia es juzgada desde la moral y orientada desde arriba hacia abajo.

En sexto lugar, en paralelo a lo anterior, consideramos que, si bien los profesores no presentaron una mirada romántica de las organizaciones armadas, si presentan un relato superficial de la violencia política que desplegaron donde no se realiza un análisis crítico de su accionar y objetivos.

En séptimo lugar, identificamos en los profesores un valor absoluto colocado en la democracia como horizonte interpretativo. Dicha ponderación - que si bien no constatamos que obture la posibilidad de elaborar en la escuela la violencia represiva ejercida desde gobiernos democráticos de los años cincuenta a setenta- lleva a que se interpreten dichos gobiernos desde los condicionamientos impuestos desde las Fuerzas Armadas, restando agencia a estos gobiernos y los sectores civiles y políticos que apoyaron la aplicación de medidas represivas. En este sentido, sectores como la iglesia católica, la prensa, los partidos políticos, sectores empresarios, por sólo mencionar algunos, no emergen en los relatos de los profesores, ya sea a favor o en contra de dichas medidas represivas.

En octavo lugar, con relación a lo anterior, identificamos que existe de fondo un registro político e ideológico vinculado a la propia valoración positiva de los profesores de historia frente a la democracia, que influye en su elaboración y tratamiento de la historia reciente y fundamentalmente del período 1955- 1976. Estos profesores leen los posicionamientos de sus estudiantes desde su postura personal de la democracia, la cual, en ocasiones no concuerda con las concepciones que circulan entre las familias de sus estudiantes y los propios jóvenes, los cuales en muchos casos no reconocen en la democracia un valor sustancial.

En noveno lugar, constatamos que estos profesores asumen el desafío de abordar el tratamiento de la violencia. No obstante, esto ocurre entre dilemas y controversias, tanto con los alumnos como con otros colegas. En función de esto, consideramos que en sus relatos se entrecruzan sus miradas sobre el pasado, sobre sus alumnos y sobre las lecturas de la actualidad.

Por último, advertimos que sus elecciones al momento de transmitir contenidos del pasado reciente argentino (como son los años 1955-1976), se vinculan con cuestiones de diferentes procedencias. En efecto, en sus relatos surgen menciones a su posición política e ideológica; a sus consumos culturales; al modo en que ven a sus alumnos; a aquello que consideran más potente para transmitir; a sus saberes pedagógicos y prácticos y los acuerdos institucionales. En efecto, múltiples variables que van más allá de las lecturas elaboradas por la propia historiografía y que confluyen en las narrativas que construyen los profesores de historia en las aulas.

5. La violencia política y la democracia en las carpetas de historia

En este capítulo nos proponemos analizar las narrativas que producen los saberes y las prácticas docentes para la transmisión de contenidos vinculados a una historia abierta y aún en debate como son los años 1955 a 1976, a partir del análisis de carpetas de estudiantes. Al respecto, María Paula González (2017) señala que estas fuentes dan cuenta no sólo de los ejercicios o las consignas sino también de los contenidos que vehiculizan, las materialidades en las que se basan, los objetivos que persiguen y las formas que adoptan. Por lo mismo, consideramos sumamente importante remitirnos a estas fuentes estudiantiles para analizar las narrativas escolares de la violencia política y la democracia presentes en estos dispositivos.

Al mismo tiempo, cabe destacar que son una ventana que nos permite advertir la cotidianeidad de los saberes escolares en torno a la historia reciente, principalmente de los años 1955- 1976. En este sentido, portan actividades, resúmenes, expresiones mencionadas por los docentes, anotaciones de los estudiantes y aquellas cuestiones que los profesores consideran relevantes como para dejar por escrito en las carpetas y, todo esto, termina de definir y fijar a la disciplina escolar (Chervel, 1991). En conjunto, los saberes y prácticas escolares presentes en lo que queda permanente en estas fuentes contribuyen también a generar narrativas escolares del pasado. En nuestro caso, narrativas escolares referidas a la violencia política y la democracia durante el período mencionado.

En relación a lo anterior, al referir a la relevancia de las carpetas de historia nos basaremos en los aportes de Anne Marie Chartier (2002) María Paula González (2018), María Ximena González Iglesias (2020). Estas autoras, ya sea a partir del análisis de cuadernos (Chartier, 2002) o carpetas de historia (González

(2018), González Iglesias (2020) consideran de relevancia el análisis de estos materiales ya que permiten advertir las prácticas escolares cotidianas, lo no documentado pero que opera en el cotidiano de las clases de historia. A su vez, también permite advertir qué se pondera del período estudiado, cómo se lo presenta y de qué modo configura un saber escolar que se reelabora y cobra un nuevo sentido a partir de las prácticas que lo articulan. En nuestro caso, podríamos decir que las diversas prácticas y los saberes histórico escolares contribuyen a gestar narrativas particulares para la enseñanza de la violencia política, la inestabilidad institucional y los vínculos entre memoria y democracia. En función de esto, analizamos 41 carpetas de historia de estudiantes de quinto y sexto año de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, las cuales fueron recolectadas entre 2009 y 2019, tal como se describieron en el capítulo uno.

Los **interrogantes** que nos planteamos en este capítulo son ¿Qué narrativas se gestan en las carpetas de historia al abordar el período 1955-1976? ¿Cómo plasman la violencia política que atravesó el período 1955-1976? ¿De qué modo esas narrativas dialogan con la normativa educativa, los debates en el espacio público y la producción académica referida al período? ¿Qué sujetos se mencionan vinculados al contexto de dichos años? ¿Cuáles están ausentes? ¿Cuáles son las actividades recurrentes con relación al período? ¿Qué hitos se retoman para entramar la narrativa escolar de la violencia política y la democracia?

La **hipótesis** que atraviesa este capítulo es que en las carpetas de historia se pondera la violencia represiva desde gobiernos dictatoriales, al tiempo que se matiza el conflicto y la violencia como acción política considerada legítima como forma de transformación social por parte de las organizaciones armadas. En ese sentido, las narrativas plasmadas en las carpetas son atomizadas y fragmentarias al referir al período 1955-1976 y mucho más aún cuando las temáticas abordadas se vinculan a la violencia desplegada por gobiernos democráticos o las organizaciones armadas.

A partir de lo anterior, en primer lugar, presentamos de modo general las carpetas analizadas, teniendo en cuenta la presentación del período 1955-1976 en función del conjunto de éstas, el espacio y tiempo que se destina a este período, así como también cómo se nombra el período, las referencias que presentan, los diálogos con el campo académico.

En segundo lugar, exponemos el análisis desde un eje pedagógico didáctico al contemplar el tipo de prácticas recurrentes en las carpetas como son las líneas de tiempo y los esquemas. Aquí nos interesa rastrear qué se presenta como central e ineludible del período.

En tercer lugar, analizamos, en un cruce del eje historiográfico y didáctico, las fuentes y consignas de actividades con el objetivo de exponer aquello que cotidianamente entrama las narrativas escolares que se plasman en las carpetas de historia.

En cuarto lugar, indagamos cómo aparecen ciertos hitos de la violencia política en las carpetas de historia. Así, retomamos algunos de los ya analizados en el caso de los libros de textos escolares como son: El levantamiento de Valle, el plan CONINTES, la noche de los bastones largos, el Cordobazo, el asesinato de Aramburu, la masacre de Trelew, el asesinato de Rucci, el ataque al regimiento nº 29 de infantería de Monte (Formosa), al Operativo Independencia, el ataque al batallón de Monte Chingolo, la triple A. Tal como presentamos más adelante, algunos de estos hitos permanecen ausentes en éstas fuentes, como son los hitos vinculados a los conflictos al interior del peronismo y el asesinato de Rucci, o acciones desarrolladas por las organizaciones armadas (ataque al regimiento nº 29 de infantería de Monte de Formosa y el ataque al batallón de Monte Chingolo).

En quinto lugar, analizamos cómo aparecen los temas que señalamos como transversales en el período: las Fuerzas Armadas, el peronismo y las organizaciones armadas, con el objetivo de analizar los diálogos con el campo historiográfico y académico, las memorias sociales en circulación, los materiales educativos y las propuestas de los profesores de historia.

5.1. Presentación general de las carpetas de historia

Las carpetas de historia analizadas en este capítulo pertenecieron a estudiantes que cursaron quinto y sexto año en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires entre 2009 y 2019, tanto de gestión pública como de gestión privada. Este dato nos resulta relevante ya que al analizar las propuestas presentes en las carpetas de ambas gestiones no encontramos entre ellas diferencias significativas y, por el contrario, el tratamiento que realizan del período que nos ocupa es en gran medida muy similar.

El corpus total es de 80 carpetas de diferentes años de la escuela secundaria. Por lo mismo, para esta investigación recortamos el análisis en aquellas carpetas donde se abordan contenidos vinculados a los años 1955-1976. Así, el corpus de esta tesis está constituido por 36 carpetas pertenecientes a estudiantes de quinto año y 5 carpetas de sexto año.

Cabe resaltar que en las de quinto año el período 1955-1976 se aborda hacia el final de las carpetas, mientras que en las de sexto año (en aquellas que abordan contenidos previos a 1976) se encuentra al inicio de las mismas. En todos los casos podemos señalar que la cantidad de hojas disponibles de cada ejemplar es dispar por carpeta faltante de hojas en algunas o por el tiempo que se le destina en las clases a abordar este período de la historia argentina. Del conjunto de quinto año, en un sólo caso encontramos que el periodo no se aborda. Por el contrario, en sexto año solo dos se remiten al contexto previo a 1976 mientras que el resto de las carpetas toma el golpe de estado de 1976 como contenido inicial luego del abordaje de los conceptos tales como memoria, historia reciente e historia oral. En otras palabras, a pesar de que el diseño curricular de sexto año propone el abordaje de los años setenta desde antes del golpe de 1976, las carpetas inauguran el tratamiento de los contenidos a partir de dicho año, sin presentar referencias al contexto previo. En resumen, se analizaron 29 carpetas de quinto año y 2 de sexto año, las cuales abordan el período que nos ocupa.

- Regularidades

Al observar estas fuentes en su conjunto advertimos una serie de regularidades compartidas por las carpetas de quinto año, independientemente de ser escuelas de gestión estatal o privada. Esto podemos atribuirlo a diferentes factores como ser los diferentes recorridos de los profesores de historia entre las escuelas de ambos tipos de gestión, la circulación y utilización de los mismos tipos de materiales, la formación docente, las lecturas de la normativa y las propuestas editoriales, así como las prácticas “ordinarias” que se replican en diferentes contextos y contribuyen a plasmar narrativas similares de los años 1955-1976 en la cultura escolar. En este sentido, consideramos que juegan un rol preponderante dentro de esta cultura las apropiaciones docentes, entendidas desde la historia cultural como un conjunto de creaciones, producciones y proposiciones de sentido (Chartier, 1992).

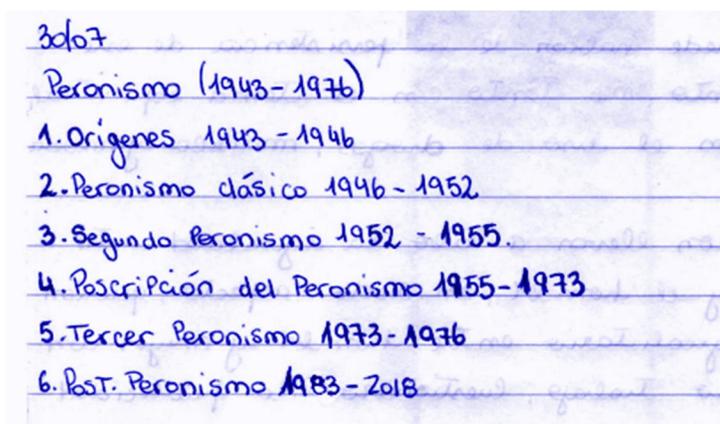
La primera regularidad que encontramos en las carpetas de historia de estudiantes de quinto año es que el período 1955-1976 aparece siempre luego de abordar el contexto histórico internacional. Así, en 18 de 29 carpetas, temas como Guerra Fría, Revolución cubana, contexto de movilizaciones en la década de 1960 y Doctrina de seguridad Nacional son temáticas recurrentes que anteceden a los contenidos vinculados a la historia argentina. Cabe señalar que al observar estas carpetas en relación al diseño curricular de quinto año y a los libros de textos escolares para el mismo año, encontramos en gran medida un correlato entre estas fuentes. Así, podemos inferir que el contexto nacional se enmarca en los procesos de alcance internacional que atravesaron el mismo período de tiempo. Sin embargo, la diferencia se encuentra en el orden en el cual aparecen estas temáticas en las diferentes fuentes. En efecto, en el diseño curricular y los libros de textos escolares el contexto internacional y latinoamericano se presentan antes que los contenidos de historia argentina, pero intercaladas las tres escalas en las diferentes unidades que presentan. Por el contrario, la regularidad presente en las carpetas es que los contenidos de historia internacional y latinoamericana, principalmente la revolución cubana

por sobre otras experiencias latinoamericanas, aparecen al inicio de las carpetas y aquellos vinculados a la historia argentina se despliegan todos juntos hacia el final de las carpetas. En paralelo, cabe resaltar que en las carpetas se advierten pocos vínculos que remiten a los contenidos ya trabajados. Por lo general, estos vínculos se realizan en torno a las movilizaciones en la década del sesenta y la implementación de la doctrina de seguridad nacional. Tal como ya advertimos, estas fuentes presentan limitaciones y una de ellas es que nos imposibilita saber si estos vínculos se realizaron de manera oral. Sin embargo, sí podemos afirmar que en aquello que queda plasmado en las carpetas ese vínculo entre escalas es mínimo.

En relación con lo anterior, advertimos que el mayor vínculo entre escalas se realiza a partir de la mención a la doctrina de seguridad nacional, pero sin mayor desarrollo de los vínculos entre las problemáticas internacionales, regionales y nacionales. A su vez, al interior de la escala nacional, identificamos que las carpetas apelan principalmente a una historia que remite fundamentalmente al gobierno nacional y las disputas de poder que se dirimen en la Ciudad de Buenos Aires. En este sentido en pocas ocasiones aparecen menciones a cuestiones vinculadas a la propia provincia de Buenos Aires o a situaciones del período que se aborden a partir de otras territorialidades. Así, podemos afirmar que en estas fuentes el único hecho presente en todas las carpetas de quinto año que se explica desde otra escala que no sea la vinculada al gobierno nacional (fundamentalmente desde la Ciudad de Buenos Aires), es el Cordobazo. En efecto, tal como presentamos más adelante cuando desarrollamos este hito, en las carpetas se presenta el Cordobazo a partir de esquemas y actividades que apelan a presentar las particularidades propias del contexto local, así como sus consecuencias en relación a la escala nacional.

La segunda regularidad en las carpetas de historia de quinto año es que inician el abordaje de contenidos de historia argentina desde 1943 o 1945, en otras palabras, en 22 de 29 carpetas se presenta esta historia desde el ascenso del peronismo al poder. Esto mismo ya lo había detectado María Ximena Iglesias

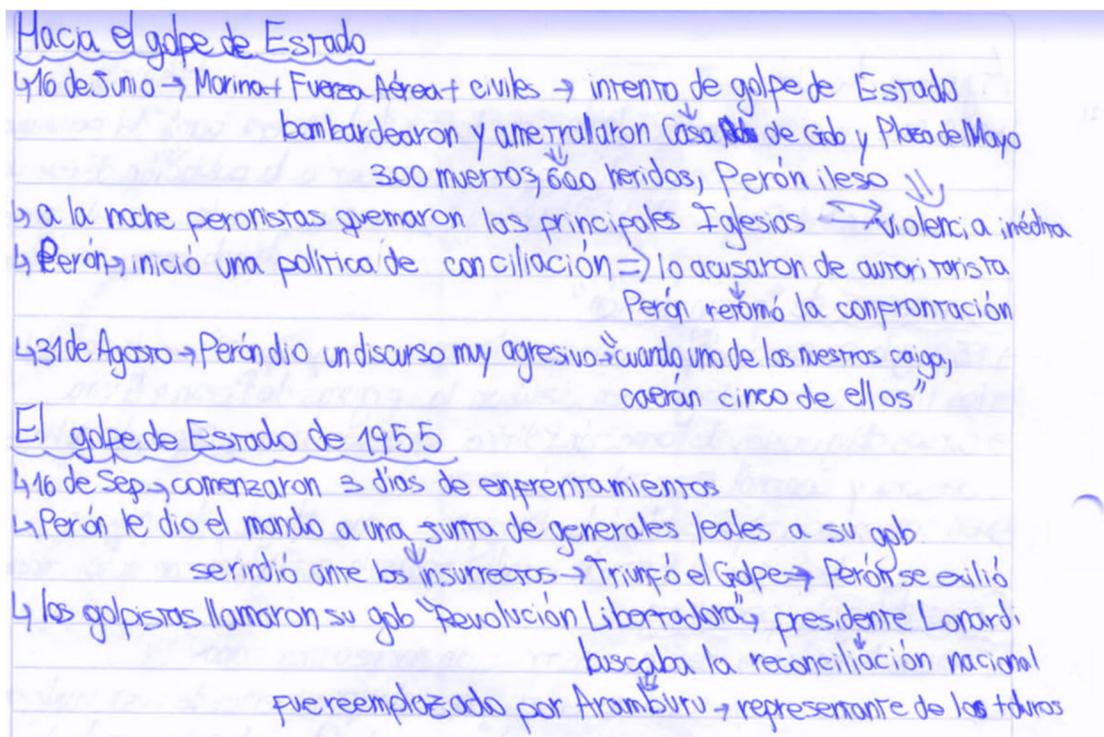
Gonzalez (2020) en su tesis de maestría, al analizar carpetas de cuarto y quinto año de escuelas secundarias. En su caso, esta investigadora evidenció que el peronismo es un tema abordado con mayor frecuencia en quinto año y, en menor medida, cuarto año. Así, coincidimos con esta autora en que los profesores de historia organizan el abordaje de contenidos de historia argentina de modo diferente al propuesto por los diseños curriculares. En este sentido, tal como presentamos en el capítulo dos, el diseño curricular para quinto año propone contenidos desde 1955 para historia argentina. Lo mismo podemos señalar en relación a lo propuesto en los libros de textos escolares (que se corresponden con el diseño curricular). Por el contrario, las carpetas evidencian que los profesores de historia presentan y desarrollan contenidos vinculados al ascenso de Perón al poder, así como el desarrollo de sus dos presidencias antes de abordar los contenidos que van de 1955 en adelante. Este detalle nos remite a la obra “La invención de lo cotidiano” de Michel de Certeau (2000 [1980]). En efecto, en las prácticas los docentes se apropian de las propuestas presentes en la normativa y los materiales educativos, pero generan sus propios recorridos y producen prácticas propias del cotidiano escolar donde lo que se advierte es la relevancia brindada a los años peronistas como contenido necesario para abordar el resto de los temas vinculados a la historia nacional. Esto aparece claramente exacerbado en una de las carpetas en las cuales a todo el período 1943-1976 se lo asocia al peronismo:



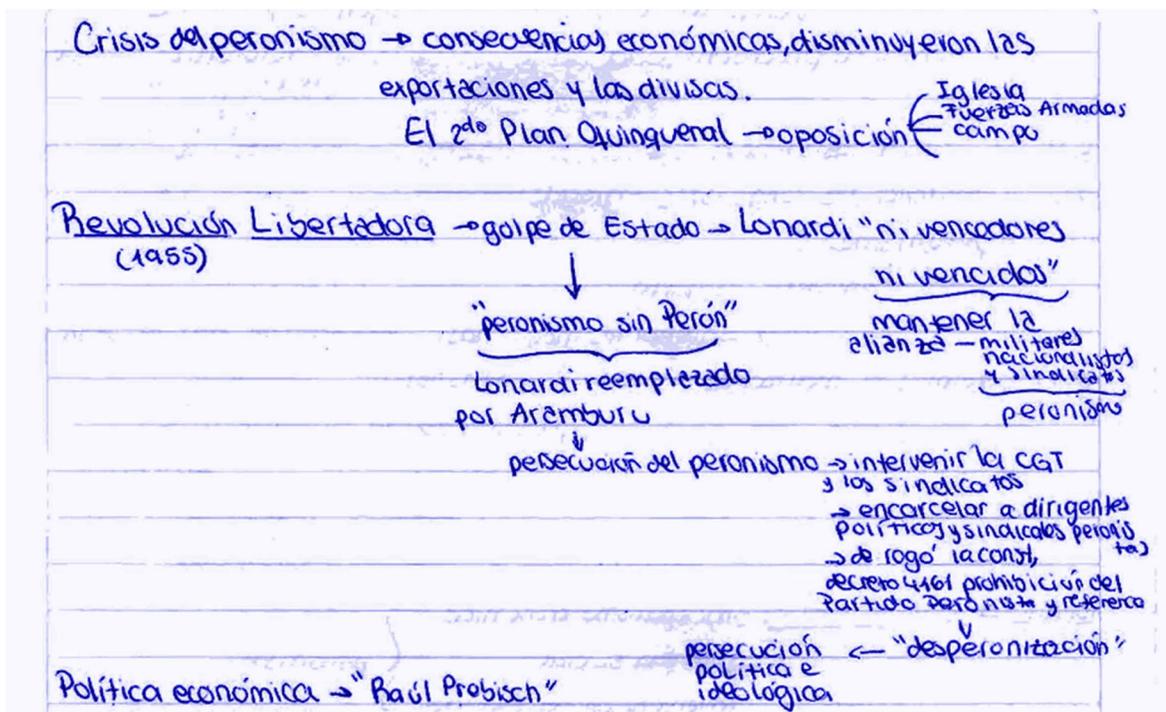
30/07
Peronismo (1943-1976)
1. Orígenes 1943-1946
2. Peronismo clásico 1946-1952
3. Segundo Peronismo 1952-1955.
4. Poscripción del Peronismo 1955-1973
5. Tercer Peronismo 1973-1976
6. Post-Peronismo 1983-2018

C79-2018PL-5

La tercera regularidad presente en las carpetas (y en estrecha relación con el punto anterior) es que en 25 de 29 casos se presenta y explica el golpe de Estado de 1955 a partir de la crisis del gobierno peronista que comienza ya en los meses previos al derrocamiento de Perón. En este sentido, podríamos señalar la concordancia entre las narrativas presentes en los libros de textos escolares y las carpetas de historia, en donde se señalan el intento de golpe de Estado de junio de 1955 así como la respuesta de Perón en dicho momento, así como también las medidas económicas desfavorables que valieron la oposición de diferentes sectores:



C20_pl2013



C24_2015_5

La cuarta regularidad presente en las carpetas es que aparecen apoyos sociales a los golpes de Estado, tanto en 1955 como en 1966. Este dato es relevante si nos interesa rastrear los sujetos que emergen en las narrativas que se generan del período 1955-1976. Así, advertimos por una parte que, en relación al golpe de Estado de 1955, en 19 de 29 carpetas se menciona a la iglesia católica, el sector agropecuario (también mencionado como SRA y oligarquía en algunas carpetas), las Fuerzas Armadas (también mencionadas como militares), los partidos políticos y, en algunos casos se menciona a "sectores medios". Este desglose en los sectores del arco opositor al peronismo se corresponde con las narrativas presentes en los libros de textos escolares, al tiempo que también se corresponde con la denominación de dictadura cívico militar (tal como se la nombra en el diseño curricular de quinto año). Por otra parte, en relación con el golpe de Estado de 1966 se menciona principalmente a la prensa promoviendo el golpe de Estado en contra del presidente Arturo Illia. En efecto, para el caso del golpe de Estado de 1966 identificamos que la mención a la prensa, y

principalmente a la revista Primera Plana, la cual también aparece en las orientaciones didácticas del diseño curricular de quinto año, así como en las imágenes que aparecen en los libros de texto escolares analizados. En este sentido, en los tres tipos de fuentes consultadas reconocemos el rol que se otorga a la prensa en la preparación y promoción del golpe de Estado de 1966. Al mismo tiempo, advertimos que en las carpetas no hay mayor desglose de otros sectores que acompañaron al golpe de Estado encabezado por Juan Carlos Onganía y, en los casos que sí se mencionan, la alusión a estos es breve, sin señalar el porqué de dicho apoyo:

El período de 1966-1973 en la Argentina
 La "Revolución Argentina" (así lo llamaron al golpe de Estado las FF.AA.)
 encabezado por Junta de Comandantes → presidente Onganía
 ↳ "Estatuto de la Rev. Arg." → norma fundamental, + que la Constitución
 ↳ disolvió Congreso y partidos políticos, prohibió act. partidaria, removió la
 Corte Suprema, intervino poderes prov. y municipales
 ↳ teorías en la Doctrina de la Seguridad Nacional → necesidad de "modernizar"
 ↳ proceso en etapas (tiempos): 1° económica, 2° social, 3° política
 • El "ongoniatto" → apoyo de todos los opositores de Illia
 ↳ grupos económicos poderosos, entrada de empresarios, dirigentes sindi-
 cales (Mondador y Alonso), alta jerarquía Iglesia católica, dirigentes políticos
 ↳ Perón dijo que no se opongan hasta ver que medidas usaba
 ↳ discurso: "grandeza nacional", "bien común", "eficiencia"
 ↳ acciones autoritarias y anticomunistas
 ↳ censura y represión a manifestaciones y ámbitos, persecución a
 izquierda, represión y control al mov. obrero y estudiantes universitarios

C20_PL2013_5

Nos interesa resaltar que en relación con estos apoyos que aparecen al inicio de los golpes de Estado, tanto en el de 1955 como en el de 1966, luego no vuelven a aparecer desarrollados en el despliegue de los contenidos vinculados a las dos etapas. En este sentido, los apoyos de diferentes sectores sociales, los cuales al inicio de los golpes se encuentran presentes, a medida que avanza el desarrollo

de los contenidos se diluyen en las narrativas que se despliegan en las carpetas. Así, en el transcurso de las clases no aparecen alusiones a sus posicionamientos, ya sea en apoyo o cuestionamiento, a las medidas adoptadas por los gobiernos que se instalan en el poder. En efecto, el foco pasa a colocarse en las propias medidas adoptadas desde el poder y los sectores que se ven afectados o se oponen a dichas medidas. Esto mismo ya lo hemos advertido en relación a las fuentes normativas o materiales por lo que no puede atribuirse a una omisión propia del cotidiano escolar sino que, por el contrario, es un silencio propio de las narrativas sociales en torno a aquellos años donde el conjunto de la sociedad aparece escindida de las medidas represivas o controversiales, como si en su conjunto fuese blanco de la aplicación de dichas medidas y no hubiesen tenido acompañamiento o promoción de otros sectores que no fueran parte de las Fuerzas Armadas (Vezzetti, 2002).

En quinto lugar, otra regularidad en las carpetas es la poca alusión al pasado como lectura del pasado. En este sentido, solo en 3 de 29 ejemplares encontramos mención a nombres propios de académicos que analizan el periodo, como son Marcelo Cavarozzi, César Tcach y Pilar Calveiro. En paralelo, identificamos que en las carpetas la narrativa se presenta más como una lectura lineal y cerrada del pasado que como una construcción crítica producto de debates en torno a un pasado abierto y en construcción. En dichas narrativas prima el concepto de semidemocracia (o pseudo democracia) para definir al período 1955-1966 pero en un sólo caso se menciona al autor que esboza este concepto, en el resto de las carpetas aparece como denominación característica del período, pero sin presentarlo como una opción entre otras conceptualizaciones posibles. En este sentido, la recurrente incorporación del concepto semidemocracia en las carpetas, presente en 11 de las 29, puede ser prueba de cómo caló en el saber histórico escolar un concepto proveniente de otra ciencia social pero que, a su vez, se instaló en la narrativa como propio de la disciplina y como eje articulador para explicar el período 1955-1966, sin análisis de su origen:

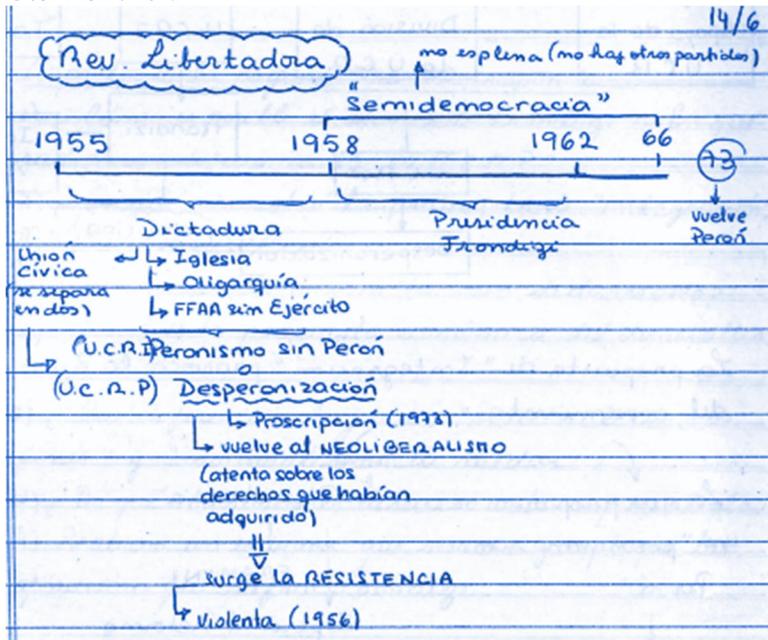
Gobierno semidemocrático.

↓

* A pesar de ganar elecciones no controlaban el poder absoluto de su gobierno sino que eran "controlados" por las FF. A.A para mantenerse en las políticas anti-peronistas y antisocialistas.

* Ganaron elecciones en el contexto en que el Partido Mayoritario estaba prohibido.

C69-PC2018-5



C44_PC2016_5

En estrecha relación a lo anterior, podemos afirmar que, a diferencia de lo propuesto en los NAP, donde se apela a abordar el período desde las diferentes interpretaciones, en las carpetas de estudiantes identificamos que la multiperspectividad a nivel de las interpretaciones historiográficas (o incluso académicas más allá de la propia disciplina) no se encuentra presente. Por el

contrario, hay una “estabilización interpretativa” (González Iglesias, 2020) en torno a la propuesta de Marcelo Cavarozzi.

En sexto lugar, cabe resaltar que las carpetas son coincidentes en los temas que retoman y los modos en que los presentan. Así, en un período de diez años (2009-2019) de carpetas no advertimos cambios significativos en las narrativas y los saberes histórico escolares en las carpetas que conforman la muestra. En este sentido, nos resulta relevante este dato porque más allá del cambio de la orientación de gobierno y de la débil continuidad de políticas de la memoria durante el gobierno de Mauricio Macri⁴⁰, así como la habilitación en el espacio público de voces disonantes y contrarias a las narrativas de los organismos de derechos humanos, en las carpetas escolares no advertimos que esto ingrese de forma dominante en la cultura escolar. En otras palabras, no encontramos en las carpetas ninguna propuesta coincidente con las narrativas de la guerra sucia o memoria completa que, tal como presentamos en el capítulo dos, forman parte de las narrativas que circulan socialmente en torno a los años previos a la instalación de la última dictadura militar en el poder. En efecto, no encontramos alusión a denominaciones como subversión o equiparación entre la violencia estatal como respuesta a la violencia de las organizaciones armadas. Por el contrario, tal como presentamos más adelante al abordar en profundidad a estas organizaciones, su violencia se presenta como reactiva y producto de la falta de canales de canales de expresión política para los sectores juveniles y peronistas.

⁴⁰ En este sentido, cabe mencionar el manifiesto del colectivo de Trabajo sobre Historia Reciente, del año 2015, donde investigadores del CONICET y universidades nacionales manifestaron su preocupación por una serie de intervenciones producidas en diversos ámbitos académicos y la prensa gráfica donde se relativizó la magnitud y cualidad de los crímenes y la represión estatal durante los años setenta en la Argentina, al tiempo que señalaron a dichos sectores por cuestionar los juicios penales contra perpetradores de violaciones a los derechos humanos y presentarlos como víctimas de un poder arbitrario. Texto completo disponible en:

<https://blogs.ffyh.unc.edu.ar/escueladehistoria/files/2015/09/Manifiesto-HR.pdf> [consultado en día 27/12/2022]

En la misma línea interpretativa, los informes periódicos del CELS, Centro de Estudios Legales y Sociales, también dan cuenta de la merma en políticas de memoria durante la gestión presidencial de Mauricio Macri. Informes disponibles en: <https://www.cels.org.ar/web/publicacion-tipo/informe-anual/> [consultado el día 27/12/2022]

A su vez, en estrecha relación a esto, sostenemos que las narrativas escolares de la violencia política versan entre la teoría de los dos demonios y aquella narrativa sostenida por los organismos de derechos humanos a partir del informe del Nunca más, donde la sociedad en su conjunto se presenta como ajena y, a su vez, blanco de las acciones represivas de los gobiernos dictatoriales de la época 1955-1976 (Vezzetti, 2002; Crenzel, 2008).

- Excepciones

En sólo 3 de las 31 carpetas analizadas aparecen autores referenciados en las actividades propuestas a partir del análisis de un capítulo de texto académico o de fragmentos breves que permiten ejemplificar o clarificar lo trabajado en la clase. En este sentido, en lo que queda plasmado en las carpetas evidenciamos escasos diálogos o debates entre los autores mencionados y otros que analizan el mismo periodo histórico o problemáticas similares. En el caso que aquí referenciamos, cabe resaltar que se propone un análisis del texto que apunta más al recorrido cronológico que presenta que a identificar los argumentos propuestos por su autor:

- Tcach César: *Golpes, proscripciones y partidos políticos*. T. 9 Colección Nueva Historia Argentina. Ed. Sudamericana

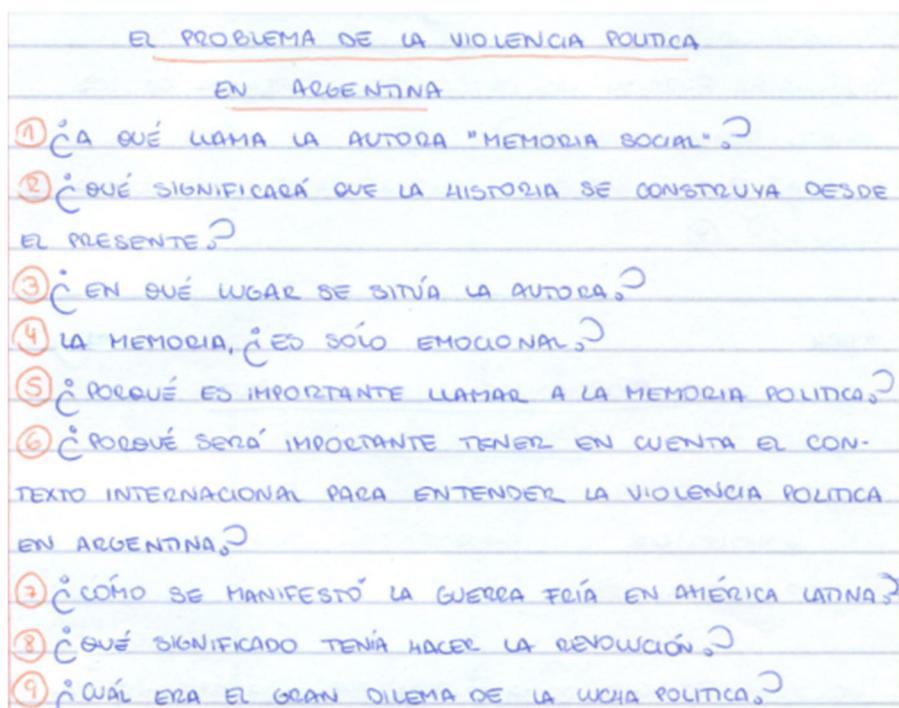
Guía de Lectura (1ra parte):

1. Realiza una línea de tiempo con las presidencias entre 1955 y 1963.
2. ¿Cómo estaba integrado el frente opositor antiperonista que apoyó a la “revolución libertadora”?
3. ¿Cuáles eran las posturas internas dentro de la Revolución Libertadora con respecto al peronismo?
4. ¿Cuáles fueron las principales medidas del general Lonardi durante su breve gobierno? ¿Cuál fue la política de Lonardi hacia los sindicatos?
5. ¿Cuáles fueron las causas de la renuncia de Lonardi?
6. ¿En qué consistía el proyecto de “desperonización” y qué sectores lo propiciaban?
7. ¿Cuál era el objetivo de la prohibición de mencionar a Perón?
8. ¿Por qué se produjo la división del radicalismo? Explicar el proceso que condujo a su división.
9. ¿Qué factores llevaron al gobierno militar a convocar a elecciones constituyentes en 1957 y a elecciones generales en 1958?

C19_PL2013_5

En el conjunto de las carpetas encontramos esporádicamente otras conceptualizaciones como del período como son: empate hegemónico, política dual, nueva izquierda, Estado burocrático autoritario. Respecto a este último concepto cabe destacar que, a diferencia del período 1955-1966 (al cual frecuentemente se lo presenta como semidemocrático), en una sola carpeta se utiliza el concepto Estado burocrático autoritario para caracterizar al período abierto a partir de 1966. En el resto de las carpetas se presenta el período a partir del título Revolución Argentina, en estos casos lo único que se presenta atravesando el período es la doctrina de seguridad nacional, aplicada por Onganía en el poder. Por lo demás, más allá de los conceptos mencionados, en las carpetas no se hace alusión a que, en gran medida, los contenidos presentes en las narrativas escolares provienen de otras disciplinas, dado que la historiografía recientemente comenzó a desarrollar mayores investigaciones en torno al período 1955-1976 y fueron otras ciencias las que ofrecieron elementos para abordar dicho período histórico.

En las carpetas de sexto año encontramos que en solo 2 de ellas se remite al contexto previo a 1976, en el resto de los casos inician el abordaje de los contenidos desde el momento del golpe en adelante. Sólo en esta carpeta encontramos que se menciona a la violencia política como problemática que atraviesa el periodo. En ese caso, a partir de la lectura de un texto de Pilar Calveiro se trabajan en relación la memoria social, el contexto internacional y nacional y la violencia política, luego de este análisis se aborda la última dictadura militar en clave cronológica desde 1955 en adelante:



C30_PL2016_6

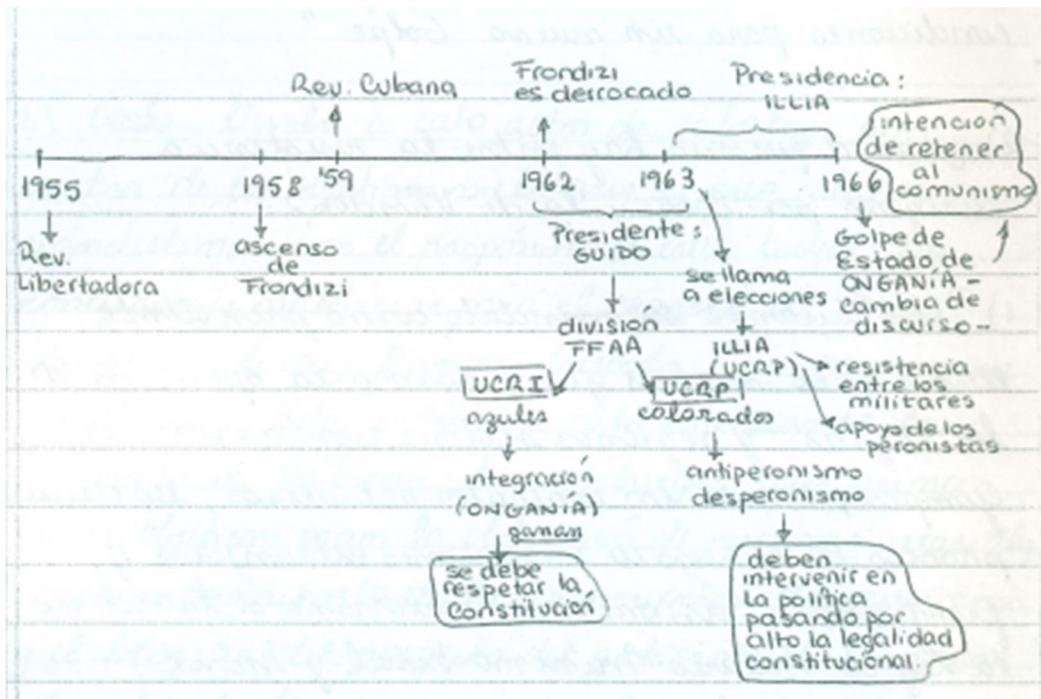
5.2. Líneas de tiempo, periodizaciones y esquemas

María Paula González (2018) señala que la temporalidad histórica aparece recurrentemente en las clases de historia y, en muchos casos, es a partir de líneas de tiempo o periodizaciones que, en algunos casos, se hacen de modo sistemático al iniciar una unidad temática. Las mismas ordenan fechas, datos, procesos y, según la autora mencionada, parece responder a una táctica que

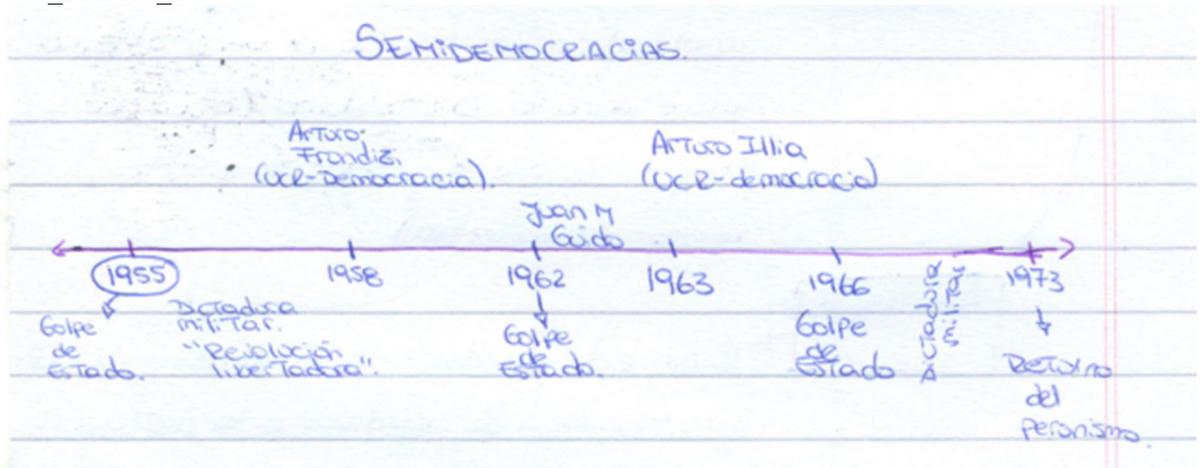
despliegan los profesores al momento de enseñar contenidos vinculados a momentos distantes en el tiempo a las vivencias cotidianas de sus alumnos en las clases de historia. En este sentido, esta autora las considera como una respuesta situada frente a unos alumnos que, al pertenecer a otra generación, manejan una temporalidad diferente a la que se pretende transmitir en clases de Historia.

En el caso de las carpetas que aquí analizamos encontramos recurrentemente la apelación a líneas de tiempo y periodizaciones al inicio del tratamiento de los años 1955-1976. En estas líneas, más allá de las presidencias del período también se incluyen conceptualizaciones y procesos que recorren todo el período o parte del mismo como son: proscripción del peronismo, semidemocracia, división de las Fuerzas Armadas, resistencia peronista, entre otros. En este sentido, las líneas de tiempo permitirían presentar, de forma visual y ordenada, cambios y continuidades a lo largo de los contenidos seleccionados para abordar el período antes mencionado.

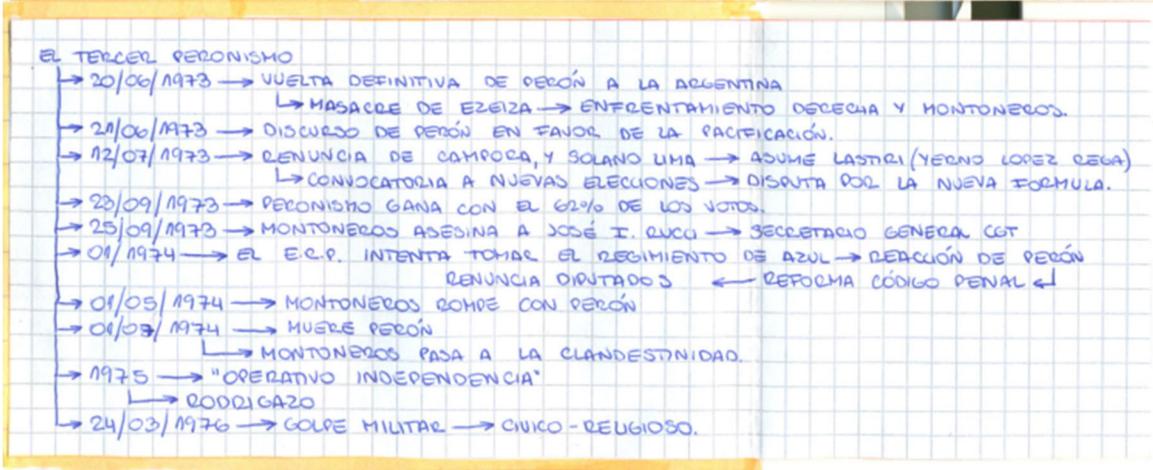
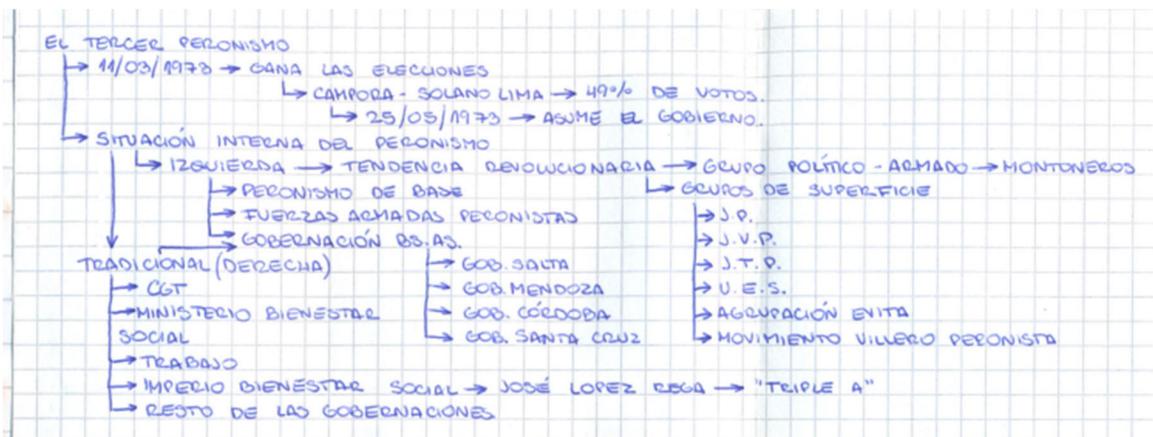
Las líneas de tiempo se presentan de tres formas. En algunos casos las etapas que se establecen son 1955 a 1966 y 1966 a 1976, delimitado por los golpes de Estado de 1955, 1966 y 1976. En otros casos la etapa es 1955-1973, desde el golpe de Estado de 1955 hasta el regreso del peronismo al poder. Por último, en otros casos la periodización va desde 1973 a 1976, es decir, desde el regreso del peronismo al poder hasta el golpe de Estado de 1976, marcando así un quiebre en relación al período previo. En el primero de los casos, se incluyen conceptos como desperonización y semidemocracia, además de indicar los golpes de estado y los nombres de los presidentes electos mediante elecciones. En los otros casos las definiciones conceptuales son más esporádicas y lo que abunda son menciones a presidencias, hechos concretos que remiten a algún hito del período (como por ejemplo el Cordobazo). En todos los casos, el criterio organizador de estas líneas es político e incluye cuestiones vinculadas principalmente a la escala nacional:



C44_PC2016_5



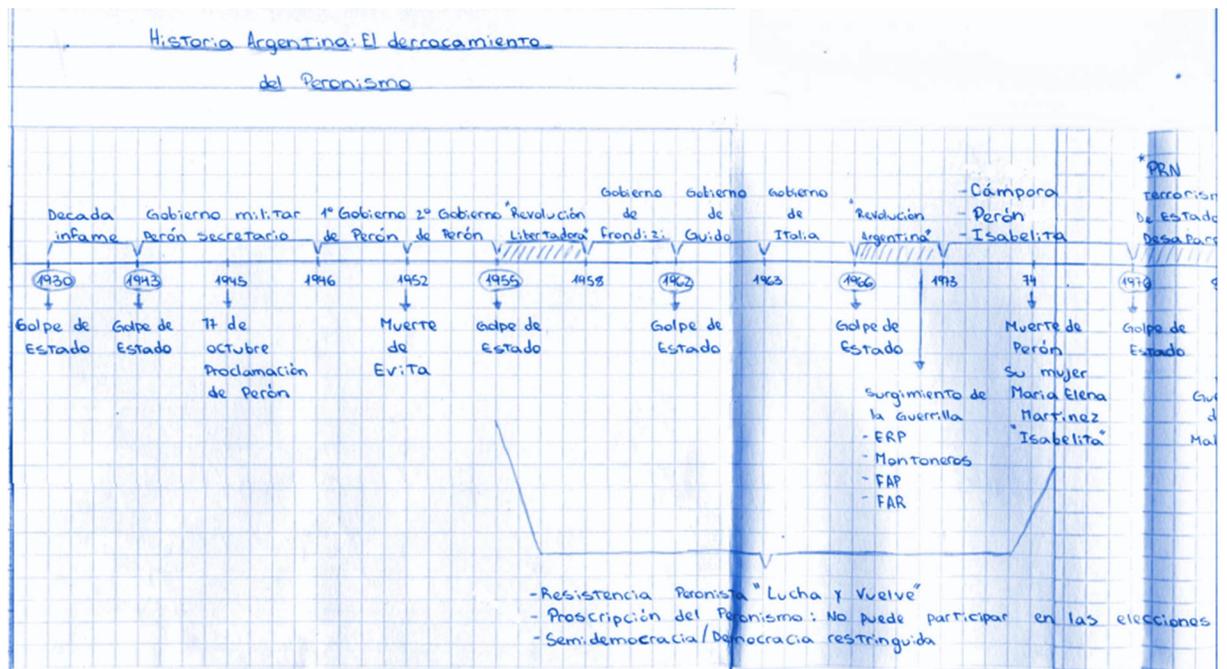
C69-PC2018-5



C30_2016_6

En 1 de las carpetas encontramos la particularidad de advertir que, más allá de que el título sea “El derrocamiento del peronismo”, la línea de tiempo comienza con el golpe de Estado de 1930 indicando en la línea todos los golpes de Estado que atravesó el país durante el siglo XX. En relación a esto último, María Paula González (2018) al observar una clase de una profesora de historia de sexto año, advirtió algo similar. En dicho caso, la profesora al momento de presentar la última dictadura militar la incluyó en una línea de tiempo junto con los anteriores golpes de Estado que atravesaron el país. Ante esto, González (2018) afirma que este tipo de periodizaciones permiten marcar cambios y continuidades, así como también enraizar la última dictadura en la larga historia del “pretorianismo” argentino (Tomando el término de Quiroga, 2005). En

nuestro caso, podríamos decir que ocurre algo similar en esta periodización, pero es la excepción a la regla de lo presente en el resto de las carpetas analizadas. Sin embargo, también consideramos que en esta línea el acento no está tanto colocado en dichas interrupciones al orden democrático, como lo está en el derrotero político del peronismo a largo plazo, tal como se enuncia en el título “El derrocamiento del peronismo”:



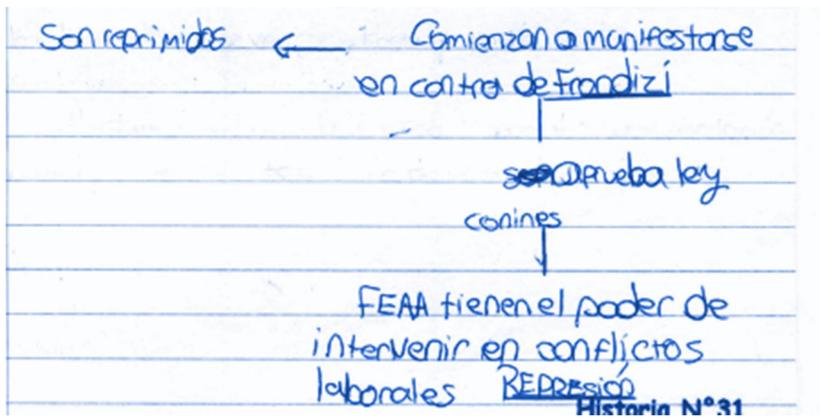
C66-ES2017-5

Al parecer, en el conjunto de las carpetas estas líneas de tiempo aparecen al iniciar el tema. Así, consideramos que pueden funcionar como organizadores del trabajo a realizar en las clases posteriores. Al mismo tiempo, el desglose siguiente de las actividades continúa con el eje cronológico presentado en estas líneas. Por lo mismo, podemos sostener que la articulación del período guarda mayor relación con un eje político en relación a las presidencias que recorren el período antes que a problemáticas que lo atraviesen. De esta manera, evidenciamos como regularidad en las carpetas la falta de correlación y continuidad entre los problemas presentados para la historia argentina, los cuales aparecen más como algunos problemas sobresalientes en una u otra presidencia, pero no como problemáticas de más largo plazo. Sobre esto, desde

hace aproximadamente una década, miembros de la Red de estudios sobre represión y violencia política están trabajando en las periodizaciones sobre estos años y proponiendo otras alternativas posibles (Águila, 2013; Pontoriero, 2012; entre otros). Sin embargo, tanto en los diseños curriculares, los materiales escolares y las carpetas aparecen aquellas periodizaciones que son tradicionales e incuestionables dentro de la cultura escolar referida a los años 1955-1976 y que, tal como ya habíamos mencionado en el capítulo dos al presentar los debates académicos en torno al período, provienen de la ciencia política y la sociología (Cavarozzi, 1999; O'Donnell, 1982; De Riz, 1981).

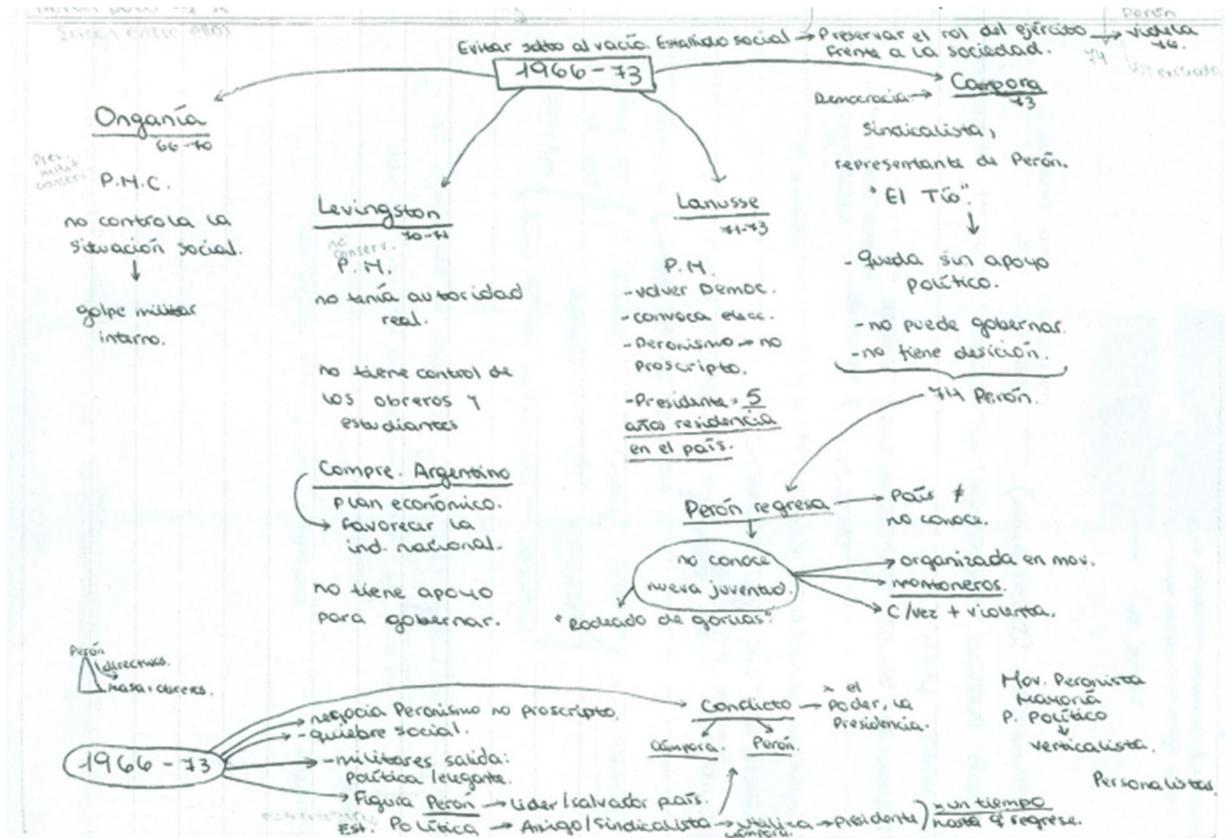
A partir del análisis de las carpetas consultadas podemos afirmar que estas líneas de tiempo, las aparecen al inicio de las secuencias de contenidos del período y donde prima el eje político, son el eje articulador que pretende dar unidad a las problemáticas atomizadas que se abordan.

En relación a los esquemas (ya sean redes conceptuales, esquemas simples, cuadros), evidenciamos que aparecen en todas las carpetas de quinto año. A diferencia de lo que ocurre con las líneas de tiempo, los esquemas no aparecen necesariamente al inicio del tratamiento del período, pero sí al inicio de las clases, antes del desarrollo de actividades. Sin detenernos en el análisis exhaustivo de su contenido (el cual presentamos más adelante), sí podemos suponer que estos acompañan las explicaciones docentes y quedan registrados como síntesis de los temas a abordar. Dichos esquemas presentan diferentes características entre las carpetas analizadas. Así, por un lado, en algunas carpetas los esquemas son más simples y portan muy poca información, por lo que podemos suponer que el grueso de la explicación sólo se realiza mediante la exposición docente y no queda plasmada en los esquemas que se realizan:



C77-2018PC-5

Mientras que, por otro lado, en otros casos evidenciamos que la información que queda registrada en la carpeta presenta un mayor desarrollo que aquella expuesta en las líneas de tiempo o periodizaciones:



C63A_2017_ES_5

En cualquiera de los casos, más allá de presentar mayor o menor información, así como incorporar o no conceptos o problemáticas del período, los esquemas funcionan como aglutinadores y vertebradores de los contenidos que se abordan en la clase y, junto con las líneas de tiempo, serían los encargados de dar unidad de sentido a las problemáticas atomizadas que se abordan a lo largo del tratamiento de contenidos del período 1955-1976. Al mismo tiempo, consideramos que tanto las líneas de tiempo como los esquemas son los medios que permiten entramar en la narrativa áulica la diversidad de materiales propuestos por los profesores de historia y, de este modo, contribuyen a la construcción de narrativas escolares en torno a la violencia política y la democracia del período que nos ocupa.

5.3. Fuentes y consignas de actividades

Al observar las fuentes y materiales a las cuales se remite en las carpetas, encontramos en los recorridos propuestos por los profesores para el abordaje del período 1955-1976 se presenta una combinación heterogénea que vincula fuentes primarias, imágenes, audiovisuales, libros de textos escolares, entre otros materiales educativos.

En relación con las fuentes, advertimos que en dos ocasiones se refieren particularmente a fuentes secundarias (un texto de César Tcach y otro de Pilar Calveiro), luego no vuelven a aparecer actividades que incluyan referencias a textos o autores académicos. En este sentido, a diferencia de lo propuesto en los NAP, en las carpetas no se evidencia el tratamiento de los contenidos desde diferentes interpretaciones, por el contrario, en la formulación de las actividades advertimos que no abonan al tratamiento del período 1955-1976 como una lectura del pasado entre otras lecturas posibles. Empero, aquí no podemos esgrimir que esto sea una característica propia de la enseñanza del período que nos ocupa sino una característica que atraviesa la enseñanza de la historia en general, tal como pudimos constatar en carpetas que forman parte del mismo corpus documental, pero pertenecen a otros años de la Escuela Secundaria.

En otros casos hay referencias a fuentes primarias como son las proclamas de los golpes de Estado de 1955 y 1966, tapas de la revista Primera Plana, carta de Montoneros a Perón, entre otras muy breves. Por lo general, estas se incluyen sin tener en cuenta las condiciones de vida y cosmovisión en el momento de su creación. Por lo mismo, cumplen más una función ilustrativa de la temática que abordan que una fuente que permita inferir las finalidades de los autores y creadores de las fuentes. En este sentido, en las fuentes referenciadas en las carpetas no encontramos que se proponga el abordaje de la multiperspectividad a nivel de los protagonistas del período. Sin embargo, esto no ocurre en todos los casos. Así, advertimos que en algunas ocasiones el tratamiento propuesto de las fuentes tiende a la interpretación, más que sólo a la repetición de información presente en ellas. Tal es el caso del siguiente ejemplo, donde se abordan las tapas como fuente de información de la época y, a su vez, se les solicita que la vinculen con lo trabajado acerca de la presidencia de Illia:

- ① Observen las Tapas de las ediciones de la revista "primera plana". ¿Cómo se presenta en ellas el presidente Illia? ¿Qué característica atribuye este medio a la gestión del gobierno de la UCRP?
- ② ¿A qué fenómeno que afectaba la economía Argentina de la época hace referencia el editorial de la edición de "primera plana" del 28/12/1965.
- ③ ¿Cómo considera el periodista Mariano Grandona a Onganía? ¿Creen que se evaluó sobre el militar es positiva o negativa? ¿Por qué?
- ④ ¿Cómo caracteriza en el artículo el gobierno de Arturo Illia?
- ⑤ Expliquen con sus palabras la última oración del artículo de Mariano Grandona.

C68-2018-5

En tres de las carpetas aparecen referenciados films y videos como son documentales del canal Encuentro, "La república perdida", "No habrá más

penas ni olvido”⁴¹. En estos casos se propone una guía de preguntas para analizar el material y vincularlo con los temas trabajados en la clase. Estas referencias presentes en las carpetas nos permiten advertir que en la cultura escolar circulan diferentes soportes, lenguajes y lecturas. Se trabaja con materiales diversos como son textos escritos, materiales visuales y audiovisuales y se los incluye dentro de una trama que los unifica bajo una misma secuencia de contenidos. En este sentido, las carpetas de historia nos permiten advertir el modo en que los profesores de historia entran materiales diversos (muchos de ellos no producidos originalmente como material didáctico) con el fin de explicar, ejemplificar o desarrollar temas que aparecen mencionados en las líneas de tiempo y esquemas que estructuran las clases y secuencias didácticas vinculadas al período 1955-1976. En algunos casos encontramos que la propuesta del trabajo con fuentes se encuentra en el mismo diseño curricular de quinto año. Allí, en las orientaciones didácticas se brindan una serie de herramientas para el análisis de las tapas de la revista Primera Plana, así como también orientaciones para el trabajo con films en el aula. Sin embargo, consideramos que su aparición en las carpetas se vincula más con que las propuestas de trabajo con las tapas de revistas están presentes en los libros de textos escolares. Diferente es el caso de las actividades que apelan a los documentales y los films como fuentes, ya que si bien su uso se encuentra sugerido con propuestas concretas en el diseño curricular de quinto año y en los libros de textos escolares, las propuestas presentes en las carpetas no se corresponden con dichas sugerencias sino que forman parte de aquellas propuestas que los propios docentes fueron desarrollando en sus propias prácticas e incorporando como prácticas cotidianas que se fueron generalizando en los últimos años. Al respecto, Sabrina Buletti (2021) señala que, en relación a la enseñanza de la historia contemporánea los profesores de historia

⁴¹ En relación a otros períodos encontramos propuestas de análisis de films vinculados a la Guerra Fría y los gobiernos peronistas. Cabe resaltar que aquí consideramos las menciones explícitas a este tipo de materiales, lo que no necesariamente implica que no se observen films en las clases de historia de quinto y sexto año de las carpetas analizadas.

incorporan en sus clases producciones de canal Encuentro por lo que permiten dimensionar, por su duración y por su accesibilidad. En relación a esto mismo, tal como presentamos en el capítulo cuatro, dicha autora señala que los profesores de historia apelan a los documentales del canal Encuentro porque permiten trabajar los temas “difíciles”. A su vez, esta autora también afirma que los audiovisuales del canal Encuentro son incorporados por los profesores en las clases de historia por su calidad historiográfica, por su lenguaje y porque son otro material de referencia para los alumnos. En las carpetas aquí analizadas encontramos que las propuestas de análisis de audiovisuales se centran más en lo que “dicen” los films, más que el modo en “cómo” lo dicen. En este sentido, coincidimos con la interpretación de Buletti (2021), a lo que sumamos, en función de lo que observamos en las carpetas, que el film parece ser incorporado con el fin de ampliar la información brindada por los profesores y para vincularlo con otros materiales que permitan sintetizar elementos o procesos estudiados del período. Tal es el caso que presentamos a continuación. Aquí se propone abordar dos cuestiones que parten desde su título: la revolución libertadora y la desperonización, proscripción y resistencia peronista. En este sentido, el documental es utilizado para ahondar en la cuestión peronista a partir del proceso de desperonización de la sociedad. La consigna para visualizar el video apunta en dicho sentido, con el objetivo luego de complementarlo con los testimonios que ejemplifican actos de resistencia peronista. Tal como lo presentan las consignas, aquí encontramos dos sectores enfrentados, por un lado la “Revolución libertadora” (sin diferenciación de sectores en su interior) y, por otro lado, los peronistas, encarnados principalmente en los trabajadores. Entre estos dos polos opuestos no se vislumbran otros sectores, tanto a favor como en contra de cualquiera de las dos posiciones:

Revolución Libertadora: "desperonización", proscripción y resistencia.

1955-1958

La actividad se propone ahondar en lo que comenzamos a ver la semana pasada. Para ello los alumnos deberán ver el video (fragmentado) de canal encuentro que caracteriza esos años y responder las siguientes consignas. Tienen material disponible también en sus cuadernillos.

1. Tomen apuntes del video en base a identificar cuáles fueron los puntos atacados por la "Revolución Libertadora" para "desperonizar" a la sociedad. ¿Qué significó para los trabajadores este proceso?

2. Habiendo observado el video y leyendo las fuentes que se presentan a continuación responda:

Sobre la resistencia,

A. ¿en qué consistió? ¿Cómo actuaban? ¿Quiénes y por qué?

Documento 1 A través de las grandes peleas, de los caños, de hacer saltar algún tranvía, nosotros buscábamos la manera de hacernos notar, que la gente supiera que existíamos, que nos resistíamos a retroceder. ¿Por qué? Fue porque tuvimos mucho y no queríamos volver para atrás. Ideológicamente, no queríamos dejar de ser sujetos para pasar a ser objetos.[...] Fue por la dignidad que nos enseñaron a tener y que nos hacía verdaderamente hombres. } *identidad*

Entrevista a Luis Donikián. En: Garulli, Liliana et al. *Nomeolvides. Memoria de la Resistencia Peronista*, Biblos, 2000.

Documento 2 Éste es mi voto señora, blanco voto de silencio, sin una sola palabra blanco con blanco de hielo para gritar sin palabras nuestra palabra de pueblo

«Éste es mi voto, señora» (Anónimo), Córdoba, 1957.

Analicen críticamente las dos fuentes e identifiquen las ideas principales presentadas en cada una.

C44_2016_5

A diferencia del ejemplo anterior, en una carpeta también encontramos la propuesta de trabajo con un film desde su análisis del periodo, pero también desde el análisis de contexto de producción y circulación del mismo. En este sentido, consideramos que el análisis propone una lectura del contenido abordado en el film, pero también del modo en que fue socialmente elaborado. En este sentido, esta propuesta propone un abordaje del pasado como lectura y construcción de dicho pasado, en la cual se combinan consignas que apuntan a al objetivo de la visualización, la contextualización, la extracción de información de naturaleza histórica y la integración de todo lo abordado:

Análisis de filme "No habrá más penas, ni olvido" de Héctor Olivera.

- 1) ¿Por qué el filme se titula "No habrá más pena, ni olvido", frase del tango Mi Buenos Aires querido?
- 2) Elabore una breve síntesis del argumento del filme y una ficha técnica que contenga: título - autor - director - productor - año de producción y actores.
- 3) Seleccione 3 (tres) personajes del filme y caracterícelos teniendo en cuenta: ¿qué simbolizan dentro del filme y qué relación puedes establecer entre los mismos y el 3 er gobierno de Perón (1973 - 1976)?
- 4) ¿Cómo es mostrado el peronismo en el filme? Ejemplifique con alguna de las escenas. Marque las diferencias con lo visto en clase.
- 5) ¿Qué paralelismo podrías establecer entre la estructura del filme y los acontecimientos históricos producidos en nuestro país entre los años 1970 y 1976?
- 6) Explique el significado de las siguientes frases que aparecen en el filme:
 - a) Mateo: "yo no hago política, yo siempre fui peronista"
 - b) Cartel con frase de Perón: "Para un peronista, no hay nada mejor que otro peronista"
 - c) Terrateniente del pueblo: "Vienen los militares, estamos salvados"
- 7) Teniendo en cuenta el año de producción, el realizador del libro y su director: ¿Qué relación podrías establecer entre el filme y el momento histórico de su realización (la vuelta a la democracia).

C68-2017-5

Al mismo tiempo, en todas las carpetas hay referencias a actividades vinculadas a libros de textos escolares. En este sentido, tal como ya proponen otras investigaciones (González Iglesias, 2020 y 2021; González, 2018; Gosparini, 2021), los libros de textos escolares continúan presentes en el cotidiano de las clases de historia (ya sea como libro completo o a través de dossiers de fotocopias). En gran medida, estos libros condicionan y articulan las actividades que se proponen para abordar el período 1955-1976 y con ello colaboran en la construcción áulica de las narrativas escolares de la violencia política y la democracia. Así, es recurrente encontrar actividades que refieren a páginas específicas de un libro para responder a una serie de consignas:

Actividad = págs 53, 54, 55.

- 1) Identifiquen las críticas que se le hicieron al Gob. de Perón.
- 2) Expliquen las diferencias al interior del grupo golpista.
- 3) Definan con sus palabras los sig. conceptos:
 - desperonización
 - resistencia
- 4) Lean el decreto (pág 54) y expliquen por qué les parece que la Rev. Libertadora consideraba necesario establecerlo.

C44_PC2016_5

20/10

Los Guerrillos en Argentina

1. Redigá un cuadro sinóptico con los principales guerrillos que operaron en la Argentina o finales de la década '60.
2. Redigá uno sinóptico con el surgimiento y ocurrencia de los comunistas para el Tercer Mundo. Armeles de ejemplo el caso de Carlos Mujica (144 y 145).

c39_PL2016_5

Illia 1963-1966

1. ¿Qué ocurre en nuestro país luego de la caída de Frondizi? (196)
2. Explique cómo llega Illia al poder y cuáles son los problemas que debe enfrentar. (196)
3. Marque las principales características de la economía. (203)
4. ¿Por qué se produce el golpe de estado contra Illia? (197)

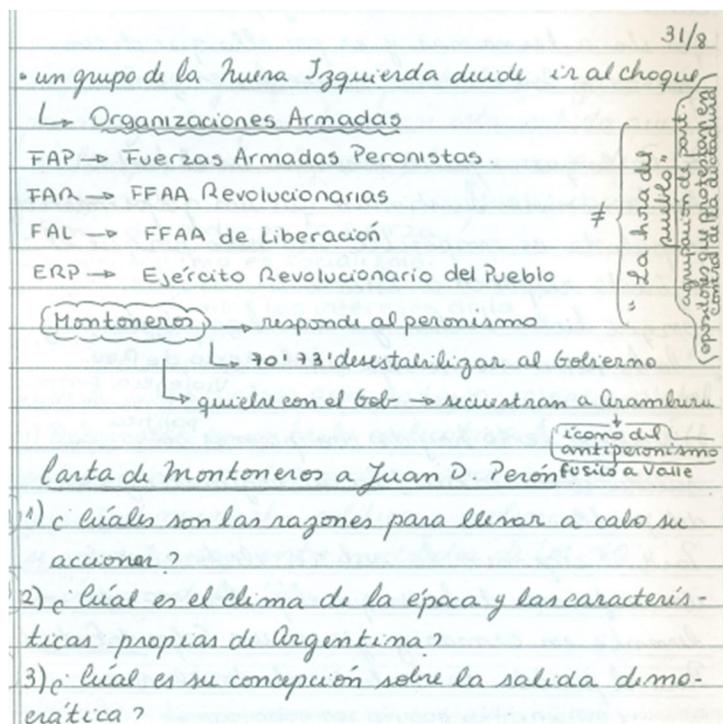
C68-2017-5

En estas actividades advertimos que no se presentan dimensiones separadas. Por el contrario, cuestiones vinculadas a la dimensión política, a la económica, la social, aparecen en el mismo cuestionario de preguntas. Sin embargo, en gran medida las consignas están atomizadas entre sí y no se establecen diferencias o relaciones entre dichas dimensiones.

Como regularidad también encontramos que las actividades propuestas remiten a los mismos contenidos de una misma clase, mientras que son pocos los puentes o vinculaciones con temáticas abordadas en diferentes clases tanto de la escala nacional como latinoamericana o internacional. En este sentido, consideramos que esto también abona a la atomización que encontramos presente en las carpetas al abordar los contenidos del período 1955-1976. Por lo mismo, contemplando aquello que queda plasmado en este tipo de fuente, consideramos que estas actividades apuntan más a la identificación de información que a la interpretación global del período. Cuestión que tal vez pueda realizarse de forma dialogada entre profesores y alumnos, pero que luego no se refleja en aquello que queda registrado.

En cuanto al tipo de consignas propuestas en las actividades, podemos señalar como preponderante el cuestionario de preguntas. Cabe resaltar que estos no son privativos de la enseñanza de la historia reciente, sino que forman parte de las actividades recurrentes en clases de historia en general. Al respecto, Beatriz Aisenberg (2010) señala que, en la enseñanza de las ciencias sociales, los “microcuestionarios” apuntan a desglosar el texto en respuestas atomizadas entre sí, lo que conlleva que los estudiantes localicen información, pero no logren una comprensión global del contenido abordado. En sentido similar, González (2018), en relación a la enseñanza de la historia en el nivel secundario, también encuentra los microcuestionarios de forma reiterada en las clases de estudiantes. Sin embargo, también advierte otro tipo de actividades que apuntan a explicar, realizar informes, narrar, comparar y justificar. En nuestra investigación podemos señalar que ocurre algo similar, ya que la mayoría de las actividades permanecen atomizadas en torno a los propios

contenidos de la clase trabajada y no permiten generar una mirada global del período, así como tampoco generar puentes con el presente. Sin embargo, en algunas carpetas también aparecen destellos de otro tipo de consignas propuestas a los estudiantes donde sí se le solicita generar algún tipo de vínculo entre diferentes contenidos. Aunque, tal como mencionamos, son excepciones esporádicas. Tal es el caso del siguiente ejemplo en donde se solicita vincular una fuente primaria con el contexto de la época, abordado en la misma clase y en clases anteriores. Aquí podemos observar la mención a las principales organizaciones armadas del período y el foco de la actividad colocado en el accionar de Montoneros, desde una fuente primaria que presenta la posición de los propios actores:



C44_PC2016_5

5.4. Hitos de la violencia política

En relación a los hitos de la violencia política que retomamos en esta investigación (el levantamiento del general Valle y los fusilamientos de 1956,

el plan Conintes, la noche de los bastones largos, el Cordobazo, el asesinato de Aramburu, la masacre de Trelew, la masacre de Ezeiza, el asesinato de Rucci, el ataque al regimiento n° 29 de infantería de Monte (Formosa), el ataque al batallón de Monte Chingolo, la triple A, el Operativo Independencia), encontramos, al igual que en los libros de textos escolares, un tratamiento muy dispar de los mismos. En este sentido, sobresalen aquellos hitos vinculados a violencia represiva ya sea desde gobiernos dictatoriales, y en menor medida, desde gobiernos democráticos, mientras que la mayoría de los hitos de vinculados a la violencia implementada por las organizaciones armadas no se mencionan y se las aglutina bajo “combates contra la dictadura” o “enfrentamientos dentro del peronismo”. En efecto, sólo de manera esporádica se aborda el asesinato de Aramburu, tal como presentaremos en el desarrollo de este hito.

- El levantamiento del general Valle y los fusilamientos de 1956

En las carpetas analizadas, el levantamiento del general Valle y los fusilamientos de 1956 aparecen en los esquemas o punteos que abren a las clases, pero en pocas ocasiones se lo aborda y desarrolla. En algunos casos encontramos que lo que se propone es abordar la resistencia peronista y, dentro de esta, alguna consigna vinculada al abordaje del hito que nos ocupa, pero sin mayor desarrollo de la violencia vinculada a este hecho. Al mismo tiempo, tampoco encontramos un análisis de los fusilamientos y los apoyos sociales de sectores que acompañaron a esta medida y a la represión y desperonización en general. Por lo tanto, el levantamiento del general Valle y los fusilamientos de 1956 quedan encapsulados más como un hito de la resistencia peronista que como una oportunidad de analizar la escalada de violencia implementada desde la revolución libertadora, pero con apoyos sociales que avalaron dicha medida:

La resistencia peronista

Guía 2

- 1) a- Analiza cómo fue la política de Aramburu hacia los trabajadores.
- b- ¿Cómo reaccionan los trabajadores ante dicha política?
- 2) Explica cómo se fueron organizando los gremios.
- 3) Destaca las características de la resistencia peronista.
- 4) En cuanto a los enfrentamientos armados, ¿cuál fue la respuesta del gobierno frente al levantamiento del Gral. Valle?

C24_PL2015_5

- Conintes

En relación al plan Conintes, en las carpetas de quinto año encontramos que su mención es en 10 carpetas de 29. En los casos que se propone abordarlo desde el desarrollo de actividades las mismas refieren a reproducir lo dicho en libros de textos. En estas menciones evidenciamos poco o nulo cuestionamiento a la aplicación de esta medida desde el seno de un gobierno democrático, donde el énfasis se coloca en la represión desplegada por las Fuerzas Armadas:

5) Explicar las características del conflicto gobierno-sindicato. ¿Qué fue el plan CONINTES?

El conflicto se dio por el plan de estabilización adoptado por el gobierno Nacional, que hizo que la propuesta sindical se desarrollara en condiciones desfavorables por la militarización del conflicto, por lo que hubo un recrudecimiento de las huelgas y se usó el sabotaje como instrumento de resistencia obrera. Esto tuvo como contrapartida una participación, cada vez más errática, de las Fuerzas Armadas. Y el plan CONINTES (Comoción Interna del Estado) permitió a las Fuerzas Armadas encarcelar a personas acusadas de ser izquierdistas o peronistas.

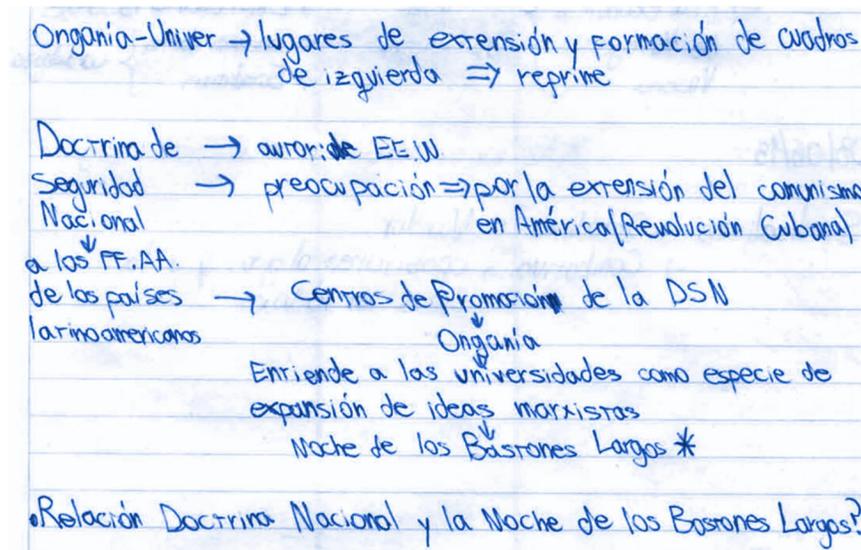
c19_PL2013_5

A su vez, aparece más como una medida dirigida a contener el conflicto entre el gobierno y los sindicatos que a una medida que dé cuenta de la aplicación del estado de excepción con amplio aval entre los partidos políticos de la época. Al respecto, tal como ya habíamos señalado, Marina Franco (2012) se opone a esta presentación del plan Conintes y señala que la utilización real del plan y del estado de sitio (el cual contó con el aval del Congreso nacional) no fue para enfrentar la acción sindical ni una conspiración dentro del gobierno, sino como mecanismo de control de futuras reacciones y resistencias a las medidas económicas de ajuste y al programa económico desarrollista. En este sentido, la autora quita el foco de atención de la autorización de las Fuerzas Armadas a reprimir en el contexto interno y lo coloca en los propios objetivos del gobierno de Frondizi. Esta posición desarrollada desde la academia aún no permea en ninguna de las carpetas del corpus analizado. En este sentido, consideramos que se desprende de estas fuentes una narrativa que, (al igual que la narrativa propuesta desde los organismos de derechos humanos y el *Nunca Más*), pondera principalmente los condicionamientos de las Fuerzas Armadas a los gobiernos democráticos y su participación cada vez más activa en la política

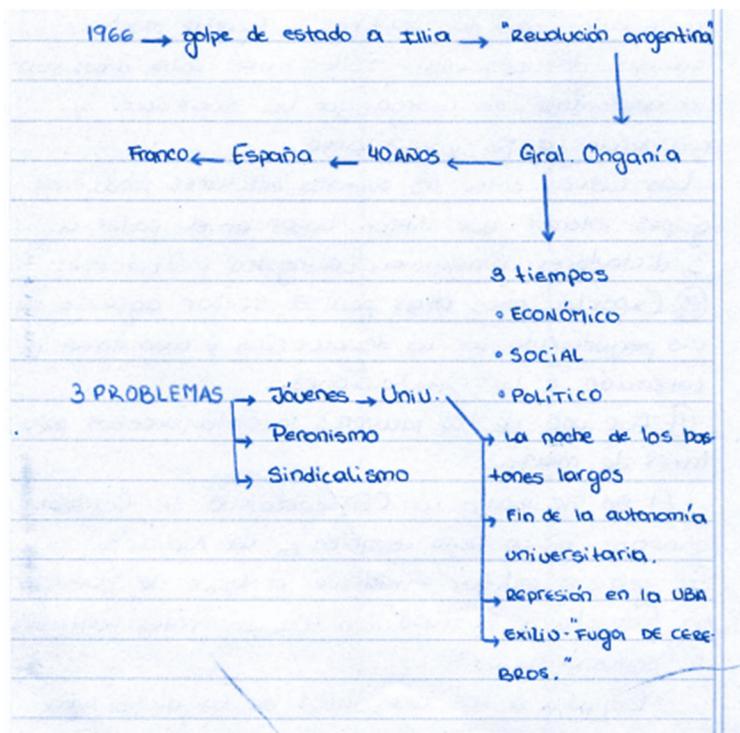
interna del país, sin otorgar agencia a los actores políticos de la época o apoyos a medidas represivas por parte de otros sectores sociales.

- *Noche de los bastones largos*

La noche de los bastones largos es un hito que aparece mencionado en 8 de las 29 carpetas de quinto año. Allí, su mención es más en los esquemas que en las actividades propuestas. Sin embargo, advertimos que no se elude su mención. En estrecha relación con esto, al mirar las carpetas en conjunto, más allá del tratamiento particular de este hito, identificamos que forma parte de la trama que teje una narrativa donde los principales sujetos que emergen en este período son los estudiantes reprimidos y los obreros. En efecto, en las carpetas se vincula a la doctrina de seguridad nacional, la represión y la falta de canales de expresión para los estudiantes:



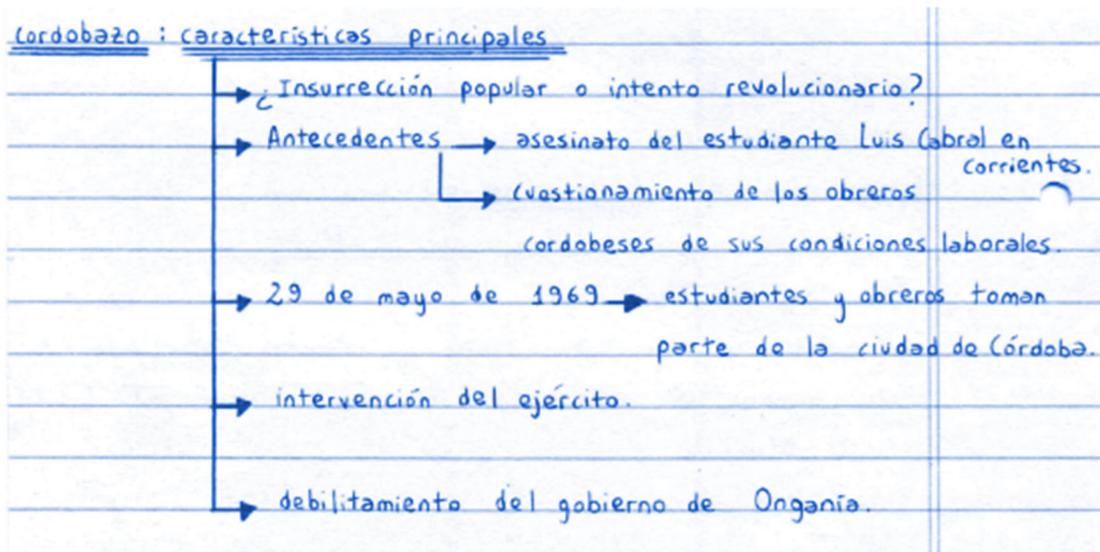
C20_PL2013_5



C68-2017-5

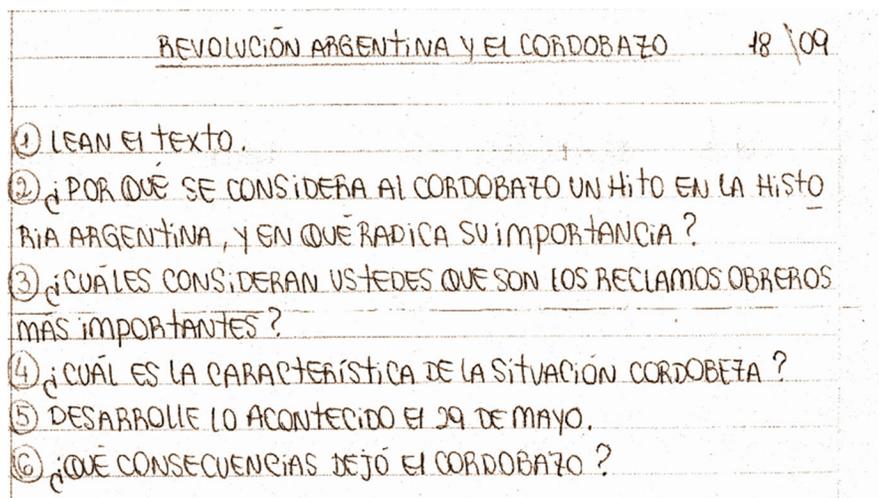
- *Cordobazo*

De todos los hitos en los cuales focalizamos el análisis, el Cordobazo es el único que aparece mencionado en 14 de las 29 carpetas de quinto año. En efecto, el Cordobazo es el hito de mayor despliegue tanto en la presentación de esquemas como de actividades. En relación a este hito, a diferencia de lo que ocurre con otros temas, encontramos que se dedican clases completas a su desarrollo. En muchos casos los esquemas explicativos lo entranan en el contexto previo y la situación local de Córdoba:



C29_2016_5

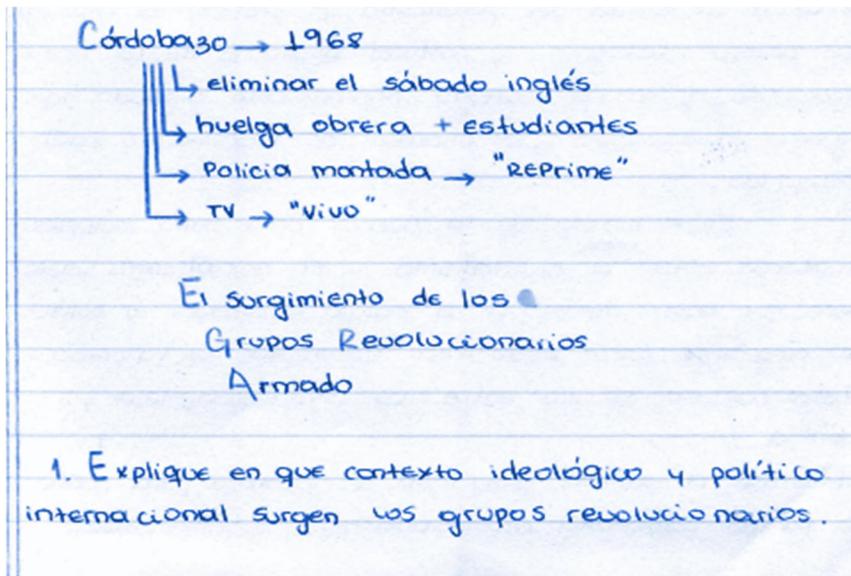
En las carpetas se identifica al Cordobazo como un hito de la historia nacional con consecuencias que van más allá del contexto local cordobés. En este sentido, la narrativa escolar presente en las carpetas presenta al Cordobazo como un hito diferencial, donde estudiantes y obreros enfrentan al gobierno autoritario de Onganía y provocar el debilitamiento de su poder:



c6_ES2012_5

Al mismo tiempo, en las carpetas el Cordobazo aparece como puntapié para la emergencia de las organizaciones armadas y las acciones violentas que desplegaron. En este sentido, al presentar en relación estos dos contenidos, se da

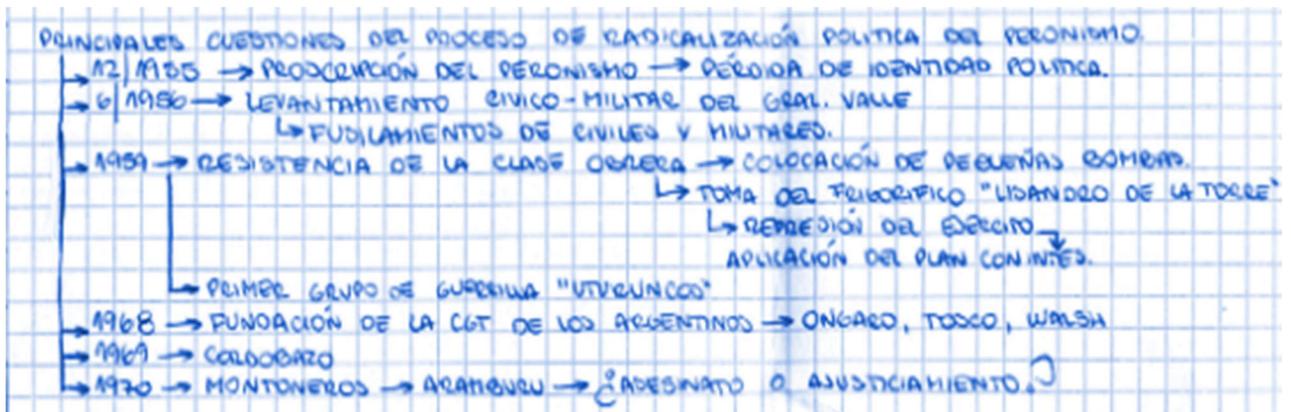
lugar a una interpretación que coloca a los dos tipos de violencias, la primera reactiva y la segunda racional (Arent en Hilb, 2001), como parte de un mismo conjunto de violencias que serían en respuesta a una violencia aplicada, en primer lugar, desde el gobierno dictatorial de Onganía:



C68-2017-5

- Asesinato de Aramburu

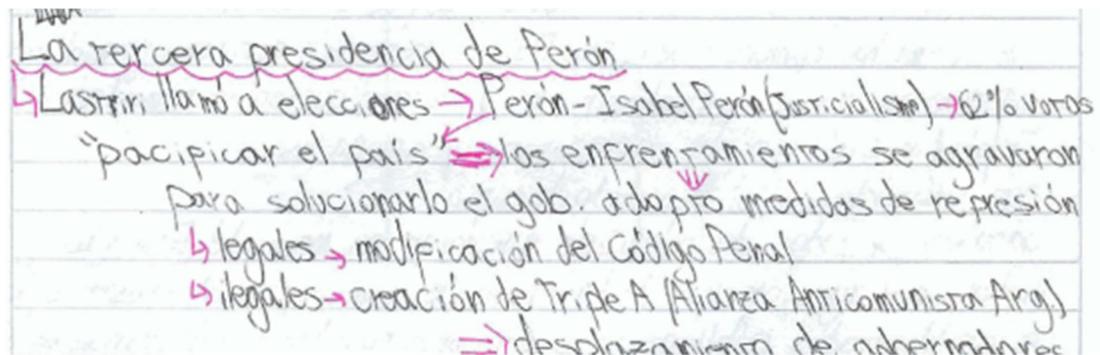
El asesinato de Aramburu es el único hito de la violencia política desplegada por las organizaciones armadas que se menciona en 9 de las 29 carpetas consultadas. Es interesante encontrar que en una carpeta se presenta este hecho en forma de interrogación. Más allá de que no encontramos un desarrollo mayor de este interrogante, ya plantearlo como "asesinato o ajusticiamiento" supone un análisis de las motivaciones del asesinato y no sólo su mención. En el resto de las carpetas, este hecho sólo aparece en los esquemas, donde se lo vincula a la destitución de Onganía, pero no hay actividades que remitan al tratamiento de su desarrollo. Tal como se observa en el ejemplo que exponemos a continuación, en donde incluso dicho asesinato se presenta en forma de interrogante, sin un desarrollo de dicha cuestión:



C30_PL2016_6

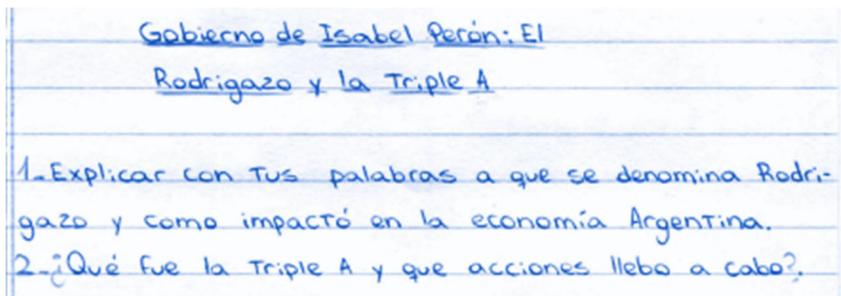
- La triple A

La triple A aparece sólo en 5 carpetas de 29 y, en dichos casos, es asociada al regreso del peronismo en 1973 y las divisiones al interior del mismo entre sectores opuestos (en ocasiones mencionados como derecha e izquierda peronista o como ala ortodoxa y tendencia revolucionaria). En el ejemplo que exponemos a continuación, es interesante advertir cómo se la plantea como una medida de represión ilegal adoptada por el gobierno peronista para terminar con los enfrentamientos. En este sentido, más allá de la falta de un desarrollo mayor del contenido, es posible suponer que en este caso se responsabiliza a la tercera presidencia peronista de aplicar medidas ilegales y esto no recae sólo en la figura de López Rega (al frente de esta organización):



C20_PL2013

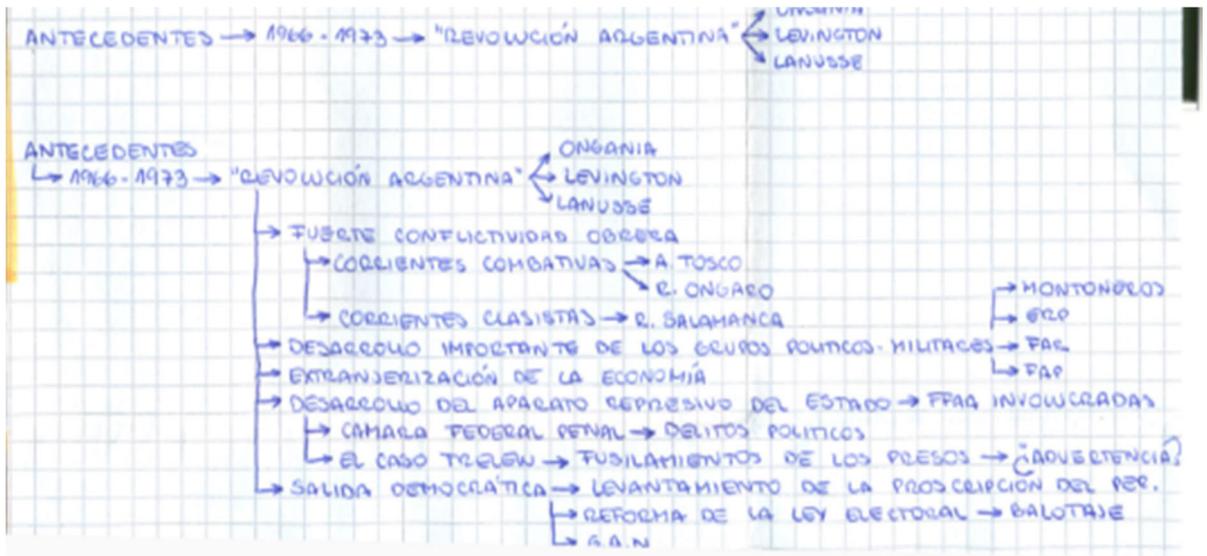
Cabe destacar que sólo en dos carpetas aparecen actividades vinculadas a desarrollar el accionar de la triple A, en el resto sólo aparece en los esquemas. Sin embargo, no hay mayor desarrollo de cómo operó ni hay tampoco menciones a posiciones a favor o en contra de su accionar:



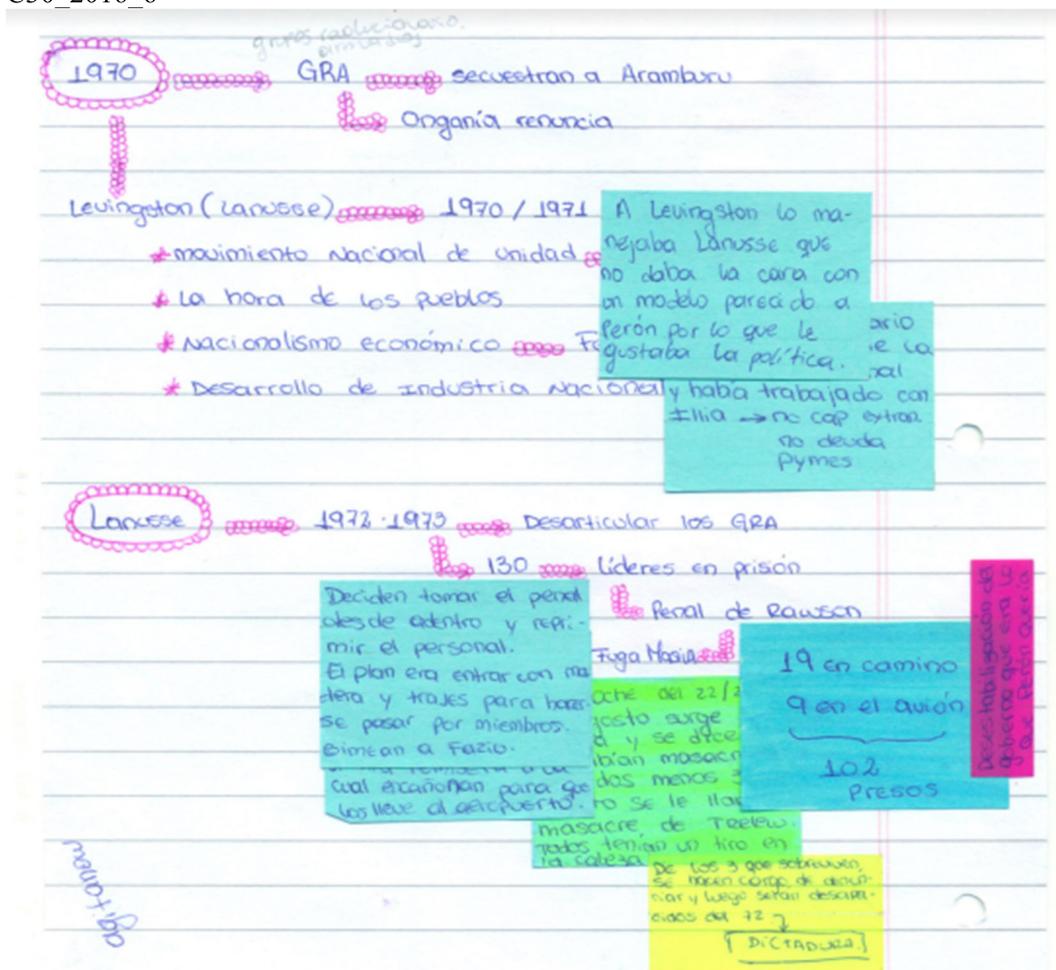
C66-ES2017-5

- Masacre de Trelew

La Masacre de Trelew es un hito que sólo emerge en las carpetas a partir de su mención en 2 esquemas, mientras que no hay actividades que remitan a este hecho. Aquí nuevamente podemos suponer que su presentación fue sólo a partir de la explicación docente. Sin embargo, emergen algunas cuestiones que son interesantes de resaltar. En los dos ejemplos que presentamos a continuación se deja entrever que los asesinatos de Trelew tenían la función de “advertir” a las organizaciones armadas, así como también lograr desarticularlas. Al mismo tiempo, en ambos esquemas se presenta la salida democrática luego de este hecho, así como también, en el segundo ejemplo, se incluye la posición de Perón, a favor de la desestabilización del gobierno de Lanusse:



C30_2016_6

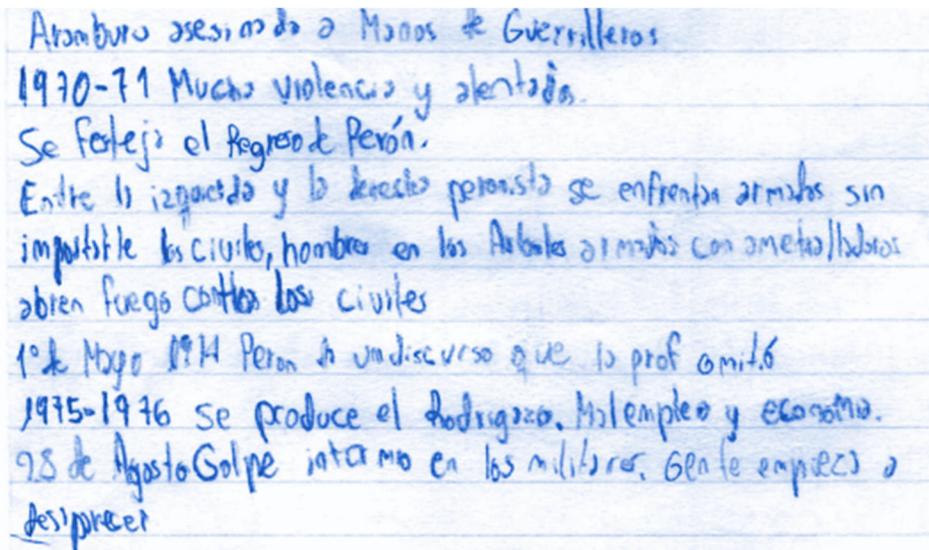


C68-2017-5

-Masacre de Ezeiza

En relación a la masacre de Ezeiza, nuevamente encontramos que su mención es a partir de los esquemas que aparecen en las carpetas. Así, en estos esquemas se menciona el hecho como parte de los enfrentamientos al interior del peronismo, en donde, nuevamente, no hay mención a otros sectores sociales tomando posición frente al hito.

Al mismo tiempo, identificamos que no se despliega un mayor desarrollo de actividades que se vinculen a este hito. Sólo en una carpeta, a partir de la observación del documental *La república perdida*, advertimos que, en una toma de apuntes, se hace mención a este hecho:



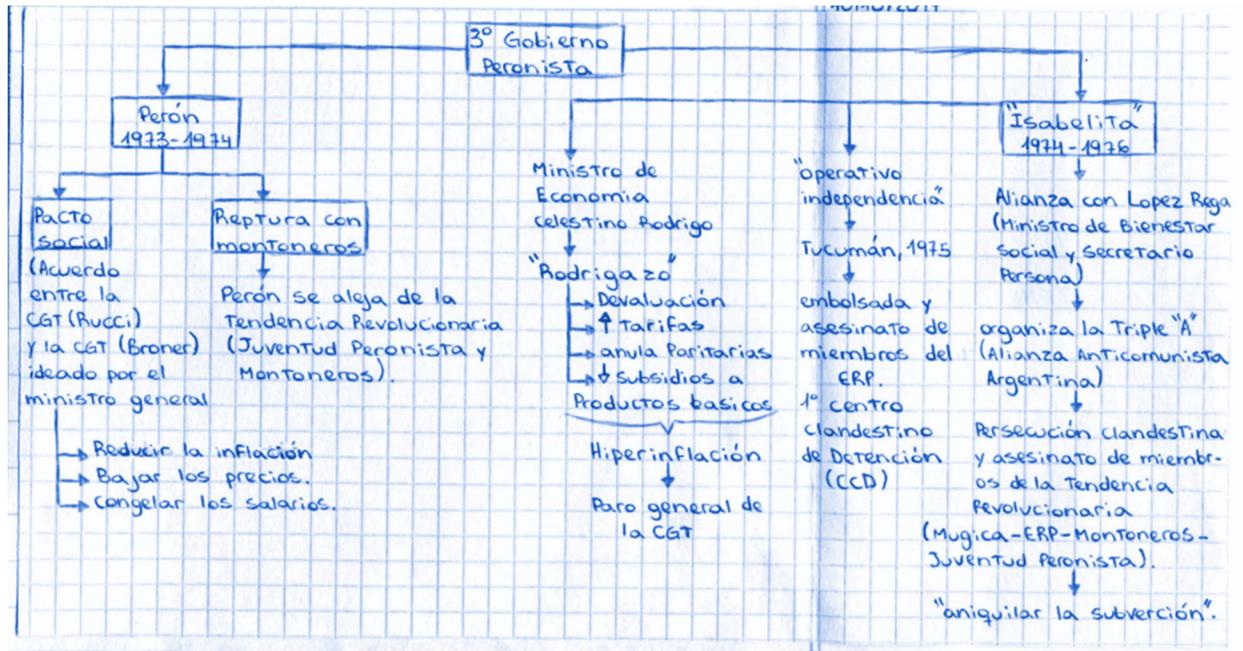
Aranburu asesinado a Manos de Guerrilleros
1970-71 Mucha violencia y atentados.
Se fortalece el regreso de Perón.
Entre la izquierda y la derecha peronista se enfrentan armados sin
imposible los civiles, hombres en los Arbolitos armados con ametralladoras
abren fuego contra los civiles
1º de Mayo 1974 Perón da un discurso que lo prof. omitió
1975-1976 se produce el Rodrigazo. Mal empleo y economía.
28 de Agosto Golpe interno en los militares. Gente empieza a
despreocuparse

C54_ES2017_5

- Operativo Independencia

Al igual que los hitos anteriores, el Operativo Independencia también surge en las líneas de tiempo y esquemas, no así en las actividades propuestas para el desarrollo del período. En este sentido, es asociado al papel de las Fuerzas Armadas en la política nacional. Al respecto, encontramos que en una carpeta de quinto año se hace alusión al primer centro clandestino de detención durante

su desarrollo, es decir, durante el gobierno democrático de María Estela Martínez de Perón:



C66_ES2017_5

- *Ataque al batallón de Monte Chingolo y ataque al regimiento n° 29 de infantería de Monte (Formosa)*

Los ataques al batallón de Monte Chingolo y ataque al regimiento n° 29 de infantería de Monte (Formosa) los abordamos en conjunto ya que en ambos casos su abordaje es prácticamente nulo en las carpetas analizadas. Sólo en una carpeta, a partir de un cuadro, aparece referenciado el asalto a Monte Chingolo, pero sin mayor desarrollo. En dicho cuadro se ubican hechos claves en relación al ERP, Montoneros y la Triple A:

GRUPOS ARMADOS:		1970	ESTADO
	CEP	MONITOREOS	FARDEA
FECHAS	1968 INICIA EL PROCESO HASTA 1977	1970-1979 (1976 = ilegalidad)	1973-1976
NOMBRE	EJERCITO REVOLUCIONARIO DEL PUEBLO	CONTINUIDAD CON EL CAUDILLISMO, SEGUIR A UN LIDER	ALIANZA ANTICOMUNISTA ARGENTINA
IDEOLOGIA	PRP - PARTIDO POLITICO ANTICAPITALISTA " IMPERIALISTA	PERONISTAS, DEFENDEN LUCHA ARMADA, IZQ.	POLITICA DE PACIFICACION ANTIQUER A LA IZQ.
HECHOS CLAVES	OPERATIVO INDEPENDENCIA - ASALTO A MONTE CHINGOLO	SECUESTRO Y ASESINATO DE ARAMBURU, ASALTOS A EJERCITOS Y TIROS FEDERALES.	LOPET REGA - LISTA DE EXTERMINIO - ASESINATO DE PADRE MUGICA
OBJETIVO	LUCHA POR LA REVOLUCION ARMA DA POPULAR	JUSTICIA REVOLUCIONARIA, DESESTABILIZAR LA REV. ARG.	DESTRUIR A LOS GRUPOS ARMADOS.

C3_PC2011_5

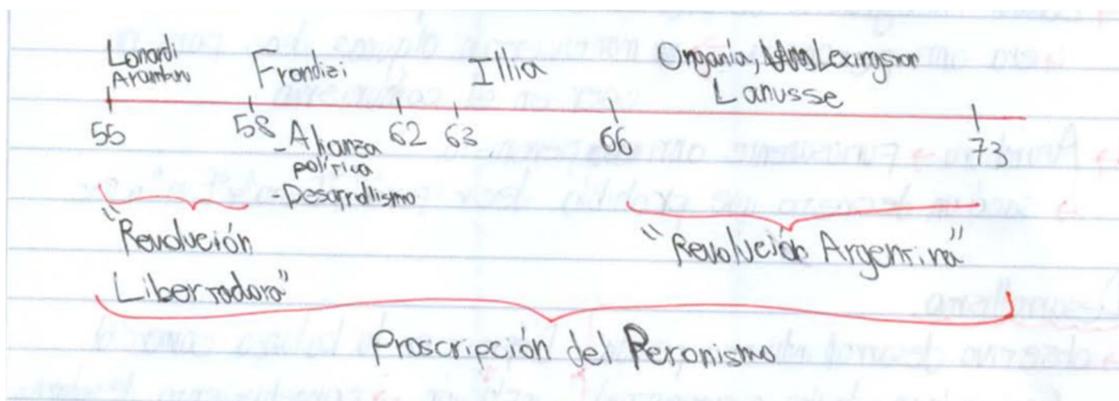
5.5. temas transversales al período

En relación a los temas que señalamos como transversales al período (las Fuerzas Armadas, el peronismo y las organizaciones armadas), aquí focalizamos el análisis en los modos en que aparecen mencionados a lo largo del período 1955-1976. Así, tal como presentaremos a continuación, advertimos que las Fuerzas Armadas son actores recurrentes en todas las carpetas y a lo largo de todo el período. En este caso, principalmente se menciona a las fuerzas como conjunto, pero se focaliza en los presidentes que se sucedieron en el poder y las medidas que adoptaron de modo particular. Al mismo tiempo, podemos señalar que el peronismo también aparece referenciado a lo largo de los años mencionados. Sin embargo, en este caso no se hace alusión a específica a actores particulares dentro del peronismo, sino que, por el contrario, aparece referenciado bajo sujetos colectivos como son “los obreros” hasta la década de los sesenta y “los estudiantes, obreros y la tendencia revolucionaria” a partir de la segunda mitad de la década del sesenta. A su vez, para inicios de la década del setenta, el peronismo aparece referenciado a partir

de dos grandes sectores: la derecha y la izquierda peronista. Por último, las organizaciones armadas son también un tema que aparece en las carpetas a partir de fines de la década del sesenta e inicios de los setenta y presenta diferente tratamiento en las carpetas. Sin embargo, como regla general podemos señalar que aparecen mencionadas las organizaciones de mayor envergadura por su número de miembros, pero sin mayores desarrollos en torno a su accionar y la violencia política de la época.

- Fuerzas Armadas

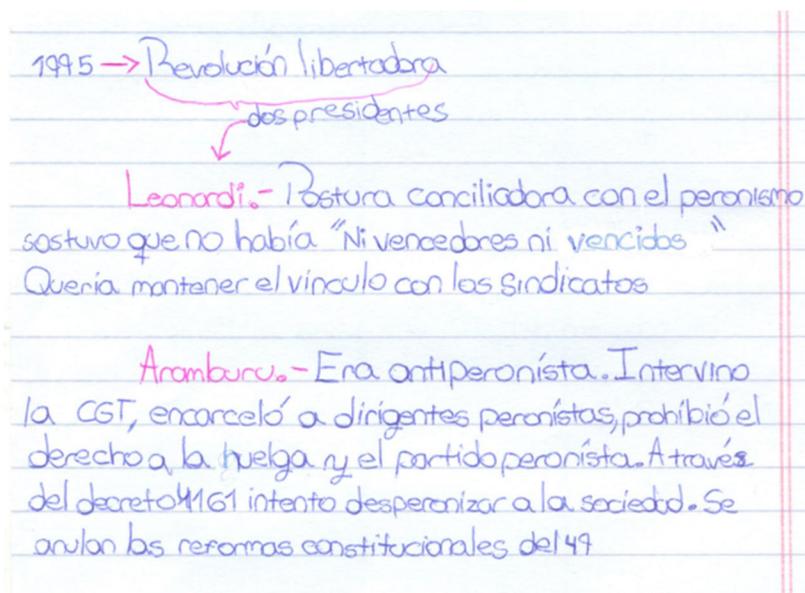
Tal como mencionamos antes, las Fuerzas Armadas son frecuentemente mencionadas en las clases de quinto año al momento de referir al período 1955-1976. Tanto en las líneas de tiempo, como en los esquemas y las actividades, se las presenta a partir de los nombres de los presidentes de facto de todo el período. En este sentido, aparecen como actores recurrentes en todo el período en donde se destacan estas figuras principales, por un lado, mientras que, al mismo tiempo, por otro lado, se las aglutina como conjunto bajo las denominaciones “Revolución Libertadora” y “Revolución Argentina”, tal como presentamos a continuación:



C20_PL2013_5

Al focalizar aún más el análisis, advertimos que los conflictos, o posicionamientos diversos, al interior de las Fuerzas Armadas se presentan en dos momentos: los meses posteriores al golpe de Estado de 1955 y el

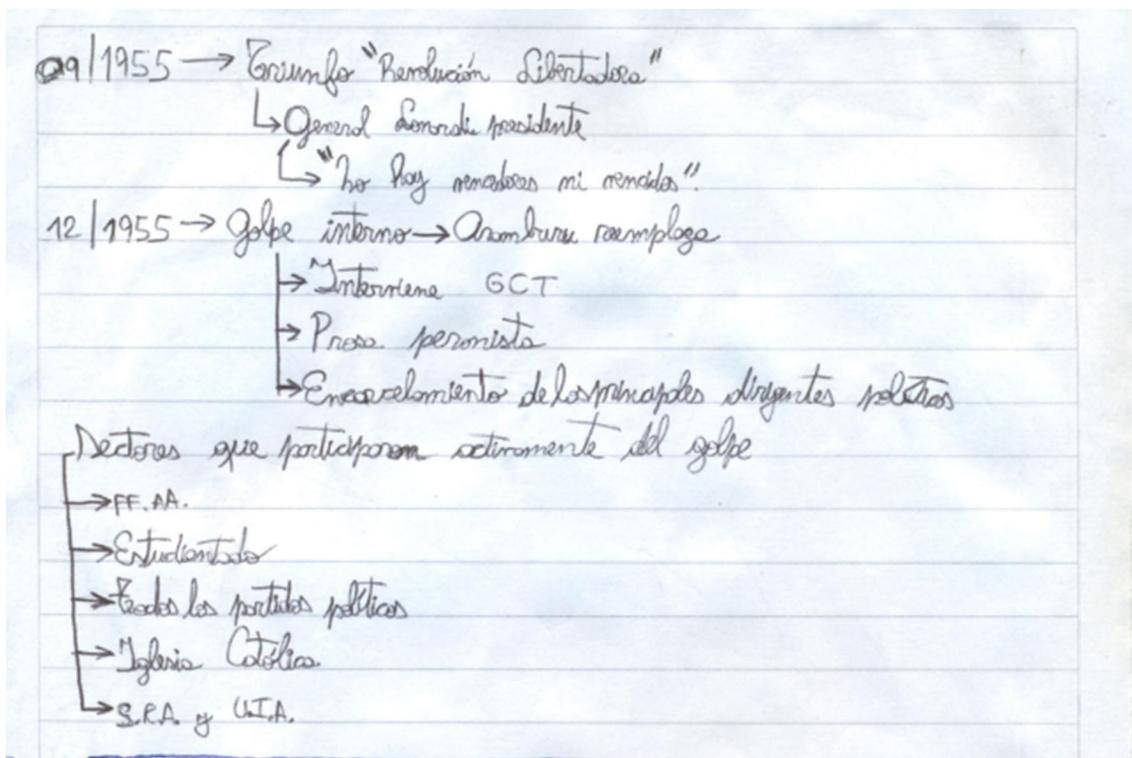
enfrentamiento entre azules y colorados. En este sentido, cabe destacar que en las carpetas es una regularidad la frase “ni vencedores ni vencidos”, pronunciada por Lonardi al momento de tomar el poder en 1955, así como las medidas, contrastantes y opuestas, desplegadas por Aramburu para desperonizar a la sociedad argentina. En este caso, las posiciones o posturas, así como las medidas adoptadas, aparecen encapsuladas en los dos presidentes de la llamada Revolución libertadora. Por lo mismo, consideramos que las medidas de desperonización quedan asociadas a la figura de Aramburu, como si no hubiese otros sectores que acompañaron y promovieron la aplicación de dichas medidas:



C77-2018PC-5

En relación con lo anterior, tal como ya mencionamos, en las carpetas se presenta el apoyo de diferentes sectores sociales que acompañaron el golpe de Estado de 1955 pero luego desaparecen en las carpetas. En este sentido, es interesante advertir que las narrativas propuestas no se eluden la participación de otros sectores en la promoción y concreción del golpe de Estado. En otras palabras, más allá de que los títulos lo presentan como “Revolución libertadora” y, en primer lugar, se presentan siempre las posiciones al interior de las Fuerzas Armadas, luego aparecen mencionados sujetos colectivos, como son: el estudiantado, la SRA, los terratenientes, la UIA, los industriales, los partidos

políticos, la iglesia católica. Sin embargo, en todas las carpetas de quinto año nada se incluye en relación a dichos apoyos y las medidas de despersonización llevadas adelante desde el gobierno de Aramburu, como si estos sectores no hubiesen tomado posición frente a dichas medidas. Por lo mismo, estas quedan sujetas sólo a una decisión del gobierno de facto de Aramburu, pero sin asociación a otros sectores sociales que acompañaron su implementación. En función de esto, aquí comenzamos a percibir el modo en que la narrativa escolar escinde a las Fuerzas Armadas del resto de la sociedad cuando se aplican medidas represivas y restrictivas, como si esto no tuviese asidero entre sectores más amplios de la población, por fuera de los miembros de las Fuerzas Armadas:



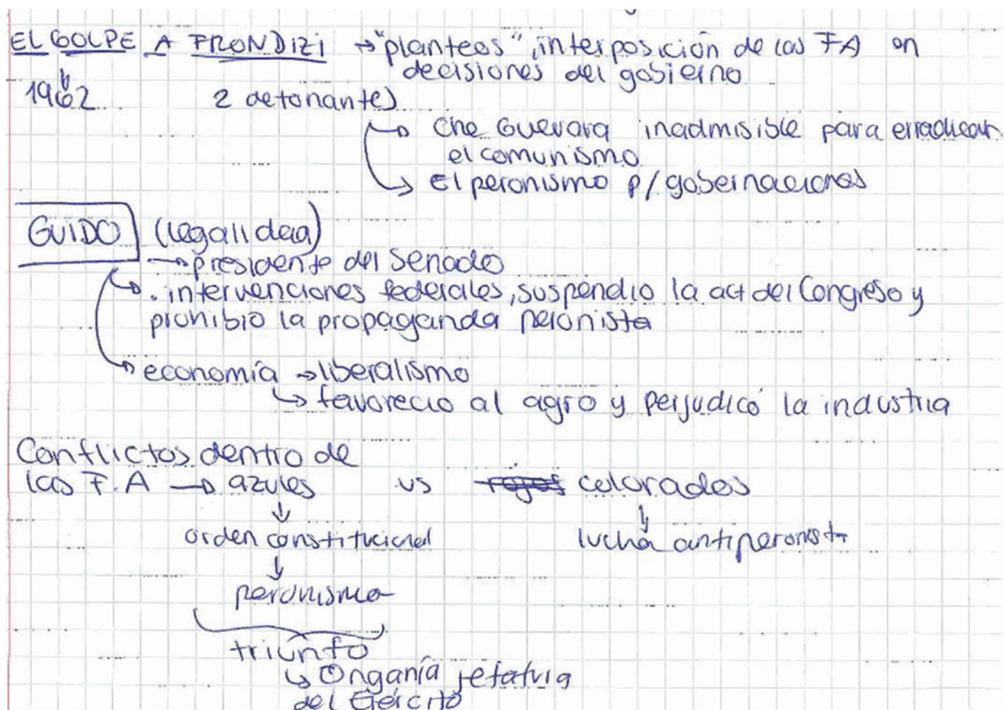
C31_2016_5

En lo que sigue del período las Fuerzas Armadas no dejan de estar presentes, ya sea al frente de la represión, respondiendo a la resistencia peronista o condicionando a los gobiernos democráticos de la época. Al mismo tiempo,

encontramos una continuidad entre las medidas adoptadas por los gobiernos del período que “derivan” en el golpe de Estado de 1966 y la imposición de Onganía al frente del golpe de Estado de 1966. En este sentido, las propuestas que se plasman en las carpetas escolares construyen una narrativa que coloca la primacía del poder militar por sobre los otros actores de la época, a partir de enmarcarlo en las condiciones que propiciaron su ascensión en la conducción del Ejecutivo Nacional. Al mismo tiempo, dejan entrever cómo se robustece el ejército y las Fuerzas Armadas frente a la inestabilidad política y económica de las formaciones políticas en la administración del gobierno. Esta narrativa presente en las carpetas se asemeja a la propuesta de Robert Potash (1994), presente en las referencias bibliográficas de los libros de textos escolares, quien resalta a las Fuerzas Armadas como uno de los actores principales de la historia política argentina. Así, este autor, a partir de describir el mismo escenario de conflictos y disputas presente en las carpetas, presenta el modo en que las Fuerzas Armadas se valieron de dichos conflictos para arrogarse el derecho de gobernar:

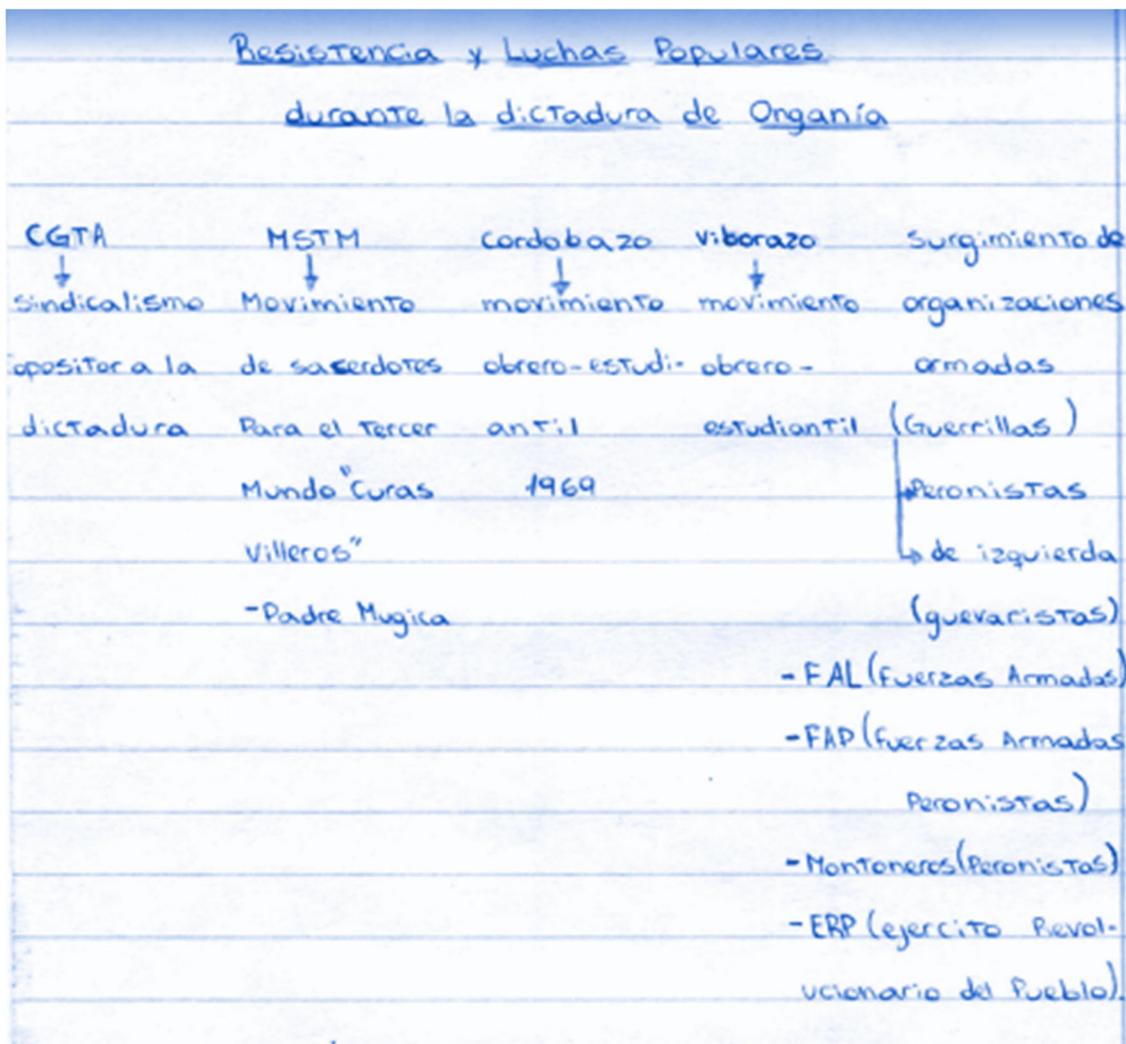
10-10-17 REVOLUCION ARGENTINA
¿POR QUÉ LAS DISTINTAS POLITICAS IMPLEMENTADAS POR LOS GOBIERNOS DURANTE EL PERIODO 1955-1966 DIERON LUGAR A LA LLAMADA REVOLUCION ARGENTINA?

C60_2017_5



C24_PL2015_5

Tal como ya mencionamos, el golpe de Estado de 1966 es presentado a partir del apoyo de la prensa y otros sectores opositores al gobierno de Illia, incluso en una carpeta se menciona el apoyo de Perón desde el exilio. Sin embargo, estos apoyos nuevamente desaparecen al desarrollar los contenidos vinculados al período. Por el contrario, los que emergen en las carpetas son los sectores que se enfrentan a Onganía bajo las denominaciones obreros, CGTA, movimiento de sacerdotes para el tercer mundo, estudiantes, organizaciones armadas, peronismo. En este sentido, se destaca en las carpetas una construcción narrativa que pondera las resistencias a los gobiernos autoritarios por sobre los apoyos sociales con los cuales contaron estos gobiernos (más allá de su mención en sus momentos iniciales, tal como habíamos mencionado antes):



C66-ES2017-5

Al mismo tiempo, cabe destacar que en las carpetas se presenta la oposición a la figura de Onganía, la cual se exagera a partir del Cordobazo. Así, contenidos vinculados a las presidencias de Levingstone o Lanusse por lo general se presentan en las líneas de tiempo, pero el foco de actividades deja de colocarse en las FFAA para reorientarse al regreso del peronismo a la escena política argentina. En relación a esto, cabe descartar que en las carpetas las Fuerzas Armadas pasan a un lugar secundario desde los años setenta en adelante. En efecto, el regreso del peronismo al poder se encuentra presente en gran parte de las carpetas para este período, relegando a otros sectores sociales y sus

posicionamientos frente a la conflictividad de la época. En las ocasiones en que se mencionan las Fuerzas Armadas, su mención es en esquemas vinculados al fin del gobierno de Isabel Perón, pero sin mayor desarrollo de los posicionamientos adoptados por estas durante el período 1973-1976.

- Peronismo

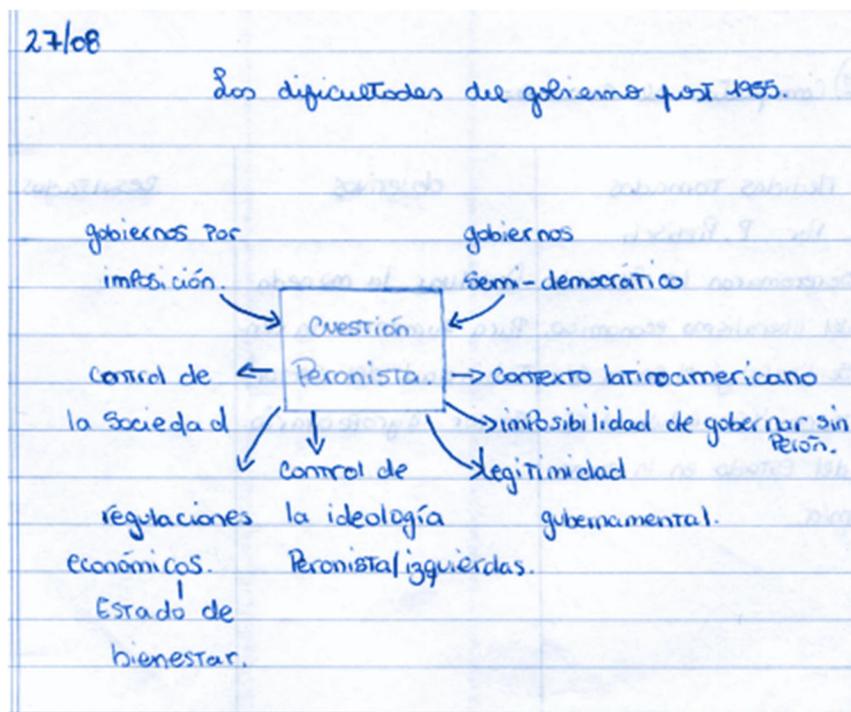
Tal como ya mencionamos, el peronismo es un contenido que emerge como ineludible en las carpetas de quinto año. Esta construcción, propia del saber histórico escolar, coloca en una misma secuencia el desarrollo del peronismo, la crisis e intentos de golpe de estado durante los primeros meses de 1955 y el golpe de Estado de 1955. Por lo mismo, consideramos que para los profesores de historia este es un contenido central para comprender la política posterior a los años del peronismo en el poder entre las décadas de 1940 y 1950. Tal vez el desarrollo en profundidad de estos gobiernos les permite dimensionar las razones que llevaron a diferentes sectores a oponerse al peronismo (y promover el golpe de Estado). Al mismo tiempo, esta misma secuenciación nos permite advertir los modos en que se fue construyendo la relación entre parte del movimiento obrero y Perón. Dicho movimiento, luego de 1955 es directamente asociado en bloque a la resistencia peronista. Sin presentar fisuras o posturas diversas al interior del sector obrero.

En relación a los meses posteriores al golpe de Estado de 1955, encontramos que en varias carpetas el peronismo aparece como problema para los sectores que llevan a cabo el golpe de Estado:

Período \Rightarrow que hacer con el peronismo?
 Postperonista
 Revolución Libertadora
 ↳ Lonardi \rightarrow integración de ciertos sectores peronistas
 ↳ era anti-peronista \Rightarrow mantuvieron algunas ideas para no caer en el comunismo
 ↳ Aramburu \rightarrow furiosamente anti-peronista
 ↳ sacó un decreto que prohibía decir "perón" y "Evita" y "Eva" etc.

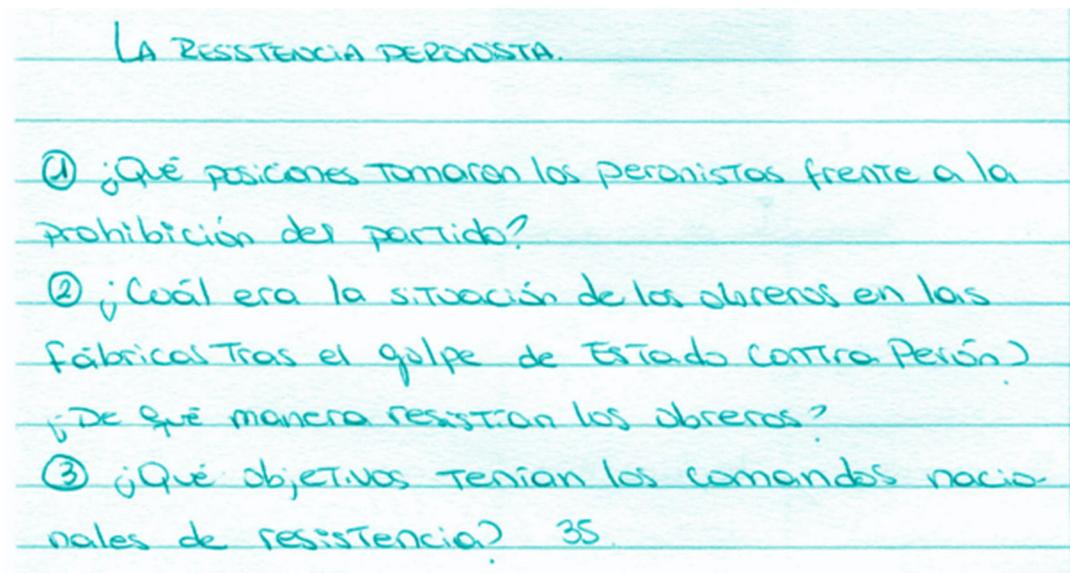
C20_PL2013_5

Con relación a lo anterior, al referir a la cuestión peronista y qué hacer con el peronismo, encontramos referencias a la propuesta interpretativa de Marcelo Cavarozzi (1999), donde se apela a la imposibilidad de gobernar sin Perón, la cuestión de la legitimidad gubernamental y los gobiernos semidemocráticos:



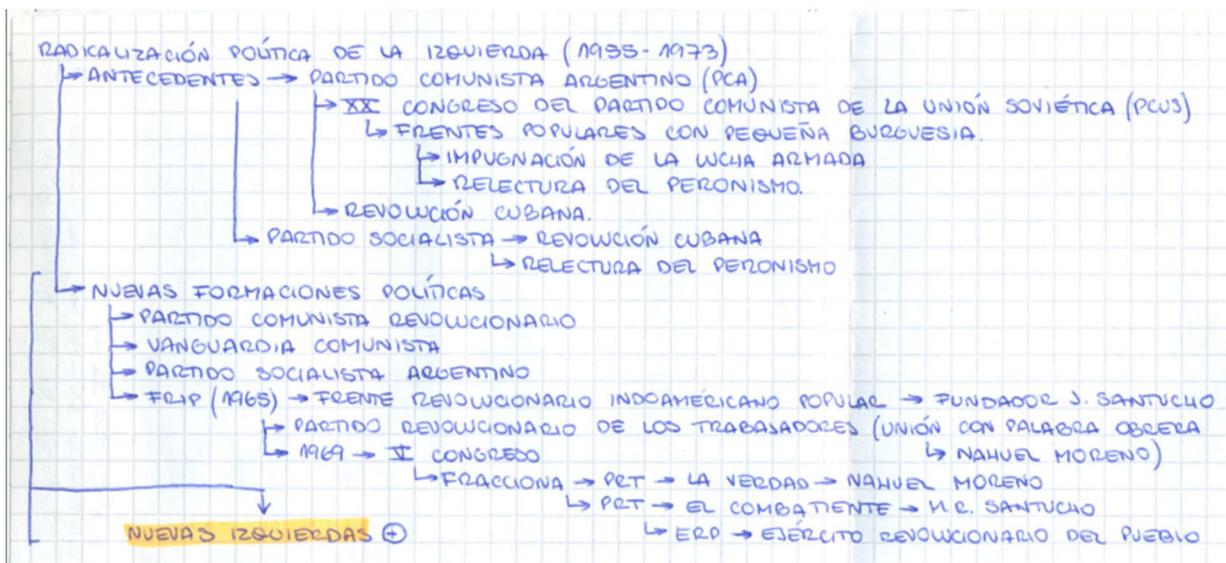
C79-2018PL-5

Al observar las menciones al peronismo en todo el período 1955-1976, evidenciamos que es un tema recurrente en todo el período pero que refiere a diversos sujetos en los diferentes momentos. En efecto, entre 1955 y la década del sesenta, se menciona a la resistencia peronista donde aparecen referenciados los obreros, la figura de Cooke y, en pocos casos, la figura de Valle:



C69-PC2018-5

En algunos momentos se menciona a Perón desde el exilio tomando posición frente a alguna situación, como las elecciones que llevaron a las presidencias de Arturo Frondizi y Arturo Illia. En estos casos, se menciona que los peronistas continúan respondiendo a las directivas de Perón. También en este contexto se mencionan las diferencias al interior del peronismo con la aparición de la figura de Vandor y el “neoperonismo”. Sin embargo, se sigue asociando movimiento obrero y peronismo como si fueran sinónimos. A partir del Cordobazo las referencias al peronismo reaparecen en las carpetas, pero en relación a nuevos sujetos como son los estudiantes y las organizaciones armadas. Así, se incluyen a partir de su vínculo con la figura de Perón:



⊕ CARACTERÍSTICAS: REVALORIZACIÓN DEL PERONISMO; VE AL PERONISMO COMO UN AJUARDO TÁCTICO EN LA BÚSQUEDA DEL SOCIALISMO PERONISTA. SE VA A VALORAR COMO CAMINO LEGÍTIMO A LA CONSTRUCCIÓN DEL SOCIALISMO EL USO DE LA VIOLENCIA POLÍTICA EN SUS 2 FORMAS: EN LA INSURRECCIÓN POPULAR Y EN LAS ORGANIZACIONES GUERRILLERAS. DE VALORIZA COMO POSITIVO LA REVOLUCIÓN CUBANA Y LOS NACIONALISMOS

C30_2016_6

Posterior a la salida de Onganía del poder evidenciamos que las narrativas propuestas en las carpetas comienzan a mencionar al peronismo a partir de una dualidad donde se enfrentan dos polos opuestos: la izquierda y la derecha del peronismo. Así, se mencionan los sectores sindicales tradicionales, la triple A y las organizaciones armadas (principalmente montoneros).

Finalmente, para mediados de los años setenta, en las carpetas se hace alusión a los enfrentamientos entre los sectores del peronismo antes mencionados, mientras que el resto del arco político permanece ausente, así como también otros miembros del partido peronista por fuera de las figuras de María Estela Martínez de Perón, José López Rega e Italo Lúder. A su vez, a partir de advertir esto último, parecería que los enfrentamientos al interior del peronismo quedan relegados a la triple A, las organizaciones armadas y la figura de María Estela Martínez de Perón, la cual no pudo dar una solución al conflicto terminó por

convocar a las Fuerzas Armadas. Al respecto, podemos señalar que esto no se condice con las propuestas del campo académico, las cuales cada vez más proponen abordajes diferentes. Así, por colocar un ejemplo, podemos mencionar el trabajo de Franco (2012) quien detalla minuciosamente cómo, entre 1973 y 1976, la construcción discursiva del enemigo interno partió del seno del mismo partido peronista, no siendo esto privativo solo de su sector de derecha. En este sentido, podemos afirmar que estas propuestas del campo académico aún no encuentran un correlato en las narrativas escolares, las cuales no profundizan en la agencia del arco político, el propio peronismo y diferentes sectores sociales, que promovieron y alentaron dicha construcción.

Al mismo tiempo, más allá de la mención a enfrentamientos entre la izquierda y la derecha peronista, no encontramos en las carpetas un mayor desarrollo que exponga en qué consisten y cómo se desarrollaron dichos enfrentamientos.

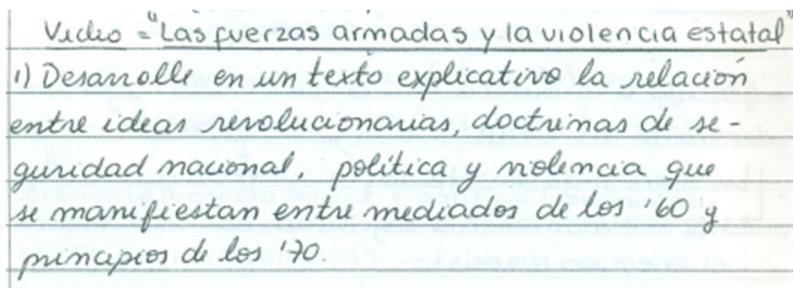
En relación a lo anterior, también evidenciamos que el peronismo como partido político no aparece cuestionado en ninguna de las carpetas, así como tampoco se mencionan posiciones del resto del arco político frente a la espiral de violencia de la época. Por lo mismo, sostenemos que la narrativa que construyen las propuestas áulicas presentes en las carpetas analizadas encapsula la violencia política en los sectores de derecha e izquierda del peronismo sin mayor problematización en torno a esta violencia desplegada en el contexto de un gobierno democrático. Al tiempo que tampoco se presenta una mayor problematización en torno a qué implica hablar de izquierda y derecha peronista. En este sentido, nos preguntamos ¿Qué ocurría con el congreso en estos momentos? ¿Cómo lo presentó la prensa? ¿Cómo en un contexto democrático se respondió a la violencia generalizada? Preguntas a las cuales no podemos responder a partir de las propuestas presentes en las carpetas. Así, parecería ser una suerte de violencia política desplegada por los "extremos", pero no por el resto del peronismo ni la sociedad, ya que permanecen ausentes. En conclusión, en la narrativa que se construye en las aulas, aquellos que se enfrentaban aparecen como sectores escindidos del conjunto de la sociedad, la

cual parecería permanecer al margen y ajena a esos enfrentamientos. Por lo mismo, consideramos que, en relación al peronismo de los años setenta, estamos frente a una narrativa escolar que construye una suerte de "violencia ajena", atomizada y focalizada. A su vez, es una narrativa donde los actores implicados en general son difusos (ya sean aquellos que aplican la violencia como acción política o aquellos que no toman posición frente a la misma).

- *Organizaciones armadas*

En relación con las organizaciones armadas podemos afirmar que la narrativa escolar las asocia directamente con el Cordobazo y la emergencia de la resistencia contra el gobierno de Onganía. En este sentido, si bien en algunos casos se las vincula a la emergencia de grupos armados en el contexto latinoamericano, (luego de la Revolución Cubana), solo aparecen en las carpetas luego del desarrollo del Cordobazo, a lo que se suman las protestas estudiantiles y el movimiento de sacerdotes para el tercer mundo como parte del mismo conglomerado de sujetos que resisten a la política de Onganía.

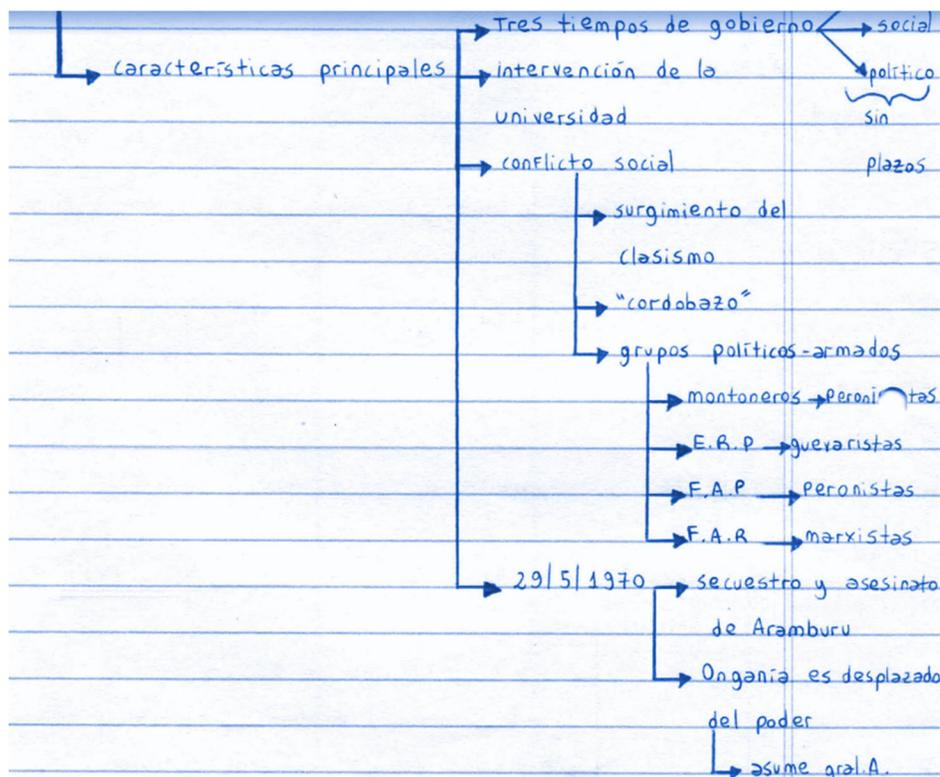
Cabe destacar que son excepcionales las actividades vinculadas a analizar el accionar y despliegue de las organizaciones armadas. Así, su presentación aparece en gran medida en esquemas y cuadros sintéticos, pero sin mayor despliegue de consignas que analicen su accionar durante los años setenta. Al mismo tiempo, en los casos que se presentan actividades, no se analiza críticamente su accionar ni los objetivos que perseguían:



Video "Las fuerzas armadas y la violencia estatal"
1) Desarrolle en un texto explicativo la relación entre ideas revolucionarias, doctrinas de seguridad nacional, política y violencia que se manifiestan entre mediados de los '60 y principios de los '70.

C44_2016_5

Por el contrario, encontramos que la mención a las organizaciones armadas son recurrentes en los esquemas donde lo que prima es la mención de las organizaciones a nivel nacional más numerosas y una breve mención a su orientación política:



C29_2015_5

En las carpetas analizadas las denominaciones de estos grupos varían entre organizaciones armadas, guerrillas, grupos revolucionarios armados y grupos políticos armados. Como contrapartida, cabe destacar que no encontramos, en ningún caso, que se menciona a estos grupos como subversivos. Esto nos parece un dato relevante, ya que los sectores que adhieren a las narrativas de memoria completa o la guerra sucia, siguen utilizando dicha denominación para referirse a las organizaciones armadas. En ese sentido, no encontramos evidencia de que dichas narrativas circulen entre los saberes considerados relevantes como para quedar plasmados en las carpetas estudiantiles. Empero, esto no quiere decir que oralmente en las clases no puedan surgir estas miradas del pasado, pero, a priori,

no emergen a partir de las propuestas docentes para abordar el período 1955-1976.

5.6. Balance: “violencia ajena”, narrativas atomizadas y fragmentadas

A partir del recorrido por este capítulo intentamos dar cuenta de las narrativas se gestan en las carpetas de historia al abordar el período 1955-1976, así como también dar cuenta de los diálogos entre la normativa educativa, las memorias sociales en circulación y la producción académica referida al período. Con relación a estas cuestiones podemos esgrimir algunas consideraciones parciales. En primer lugar, a partir de identificar regularidades y excepciones, en las carpetas escolares encontramos invenciones propias del espacio áulico, que combinan las propuestas de la normativa educativa con aquellas actividades regulares que estructuran el cotidiano escolar. En este sentido, en las carpetas de quinto año se presentan los contenidos del período 1955-1976 enmarcados por el contexto internacional, en primer orden, y luego por el contexto latinoamericano y nacional (considerando principalmente a los acontecimientos ocurridos en la Ciudad de Buenos Aires, en torno al gobierno nacional). A su vez, al interior de este contexto nacional, aparece como tema ineludible el desarrollo de contenidos vinculados a 1943-1955, es decir, los años de ascenso del peronismo y sus dos primeros gobiernos. Es a partir de la crisis del último tramo del gobierno peronista que se exponen los sectores a favor y en contra del golpe de Estado de 1955. En relación con esto, también evidenciamos como regularidad que en las carpetas aparecen apoyos sociales a los golpes de Estado, tanto de 1955 como el de 1966, pero no hay otras menciones en torno a las actitudes sociales en torno al transcurrir de los gobiernos y las medidas represivas que adoptan luego de tomar el poder. En este sentido, se diluyen estos sectores y la violencia política y represiva parece escindida del conjunto de la sociedad y concentrada en los representantes de las Fuerzas Armadas a cargo del ejecutivo.

Con relación a las excepciones, podemos mencionar que en algunas carpetas aparecen menciones explícitas a autores del campo académico a partir de la propuesta de sus textos. En estos pocos casos se plantea la lectura del pasado como interpretación. Sin embargo, no se da cuenta que dicha propuesta es una entre otras posibles. En otros casos la referencia al campo académico es a partir de la mención de conceptos esgrimidos por estos. Así, uno de los conceptos más retomados en las propuestas áulicas es el de “semidemocracia”, propuesto por Marcelo Cavarozzi en 1983. En relación a esto, podemos suponer que la narrativa escolar de la democracia del período reconoce la inestabilidad institucional de la época, pero sin mayores cuestionamientos a la violencia represiva desatada por los gobiernos elegidos mediante los mecanismos institucionales propios de la democracia. En este sentido, las medidas represivas adoptadas durante las presidencias de Frondizi o el tercer peronismo, son presentadas como consecuencia de las presiones externas de las Fuerzas Armadas y restando agencia al propio arco político que las implementó.

En segundo lugar, en relación con la temporalidad histórica, evidenciamos que en las carpetas priman las líneas de tiempo al inicio de las secuencias de contenidos, las cuales siguen un criterio político institucional. También sobresale la realización de esquemas a lo largo del desarrollo de los contenidos del período 1955-1976. En función de esto, consideramos que dichas tácticas docentes parecen funcionar como aglutinadores de temas atomizados entre sí, los cuales se entranan en una misma narrativa a partir de las líneas de tiempo y esquemas.

En tercer lugar, en cuanto a las fuentes y consignas de actividades presentes en las carpetas podemos señalar que prima el trabajo cotidiano a partir de libros de textos escolares y cuestionarios de preguntas. Sin embargo, también encontramos en pocas ocasiones otro tipo de propuestas, como es el trabajo con films o fuentes primarias. En función de esto, podemos considerar que en gran medida las narrativas áulicas de la violencia política se encuentran estructuradas

a partir de las propuestas presentes en los libros de textos escolares (como es el caso del tratamiento del plan Conintes, por sólo mencionar un ejemplo).

En cuarto lugar, identificamos un tratamiento dispar de los hitos de la violencia política en los cuales focalizamos el análisis. En este sentido, mientras que los hitos de la violencia política vinculada a las organizaciones armadas son prácticamente inexistentes en el conjunto de carpetas (ya que sólo hay menciones esporádicas al asesinato de Aramburu), el Cordobazo aparece desplegado a partir de líneas de tiempo, esquemas y actividades que buscan dotar de relevancia a este hecho. Así, el Cordobazo es el hito de la violencia política más referenciado en las carpetas desde su lugar como hito diferencial de la historia nacional, a partir del cual se inaugura una etapa diferente en cuanto a las protestas y la violencia política. En este sentido, advertimos que se asocia la violencia implementada durante la protesta que se desarrolla en este hito y la violencia posterior que desplegarán las organizaciones armadas.

En relación a los hitos de la violencia política que se refieren a la de tipo represiva en democracia encontramos que su mención es sumamente breve, como es el caso del plan Conintes y el Operativo independencia. Así, en el primer caso, el acento aparece colocado en el rol de las Fuerzas Armadas, antes que, en la responsabilidad del gobierno en la aplicación del plan, mientras que, en el segundo caso, la violencia aparece asociada a la figura de María Estela Martínez de Perón y su incapacidad para gobernar, sin mayor desarrollo acerca de su implementación.

En quinto lugar, reconocimos que los temas que consideramos transversales (como son las Fuerzas Armadas, el peronismo y las organizaciones armadas) emergen en las carpetas, pero con un tratamiento dispar y fragmentario. En este sentido, entran y salen de escena en diferentes momentos en función de apelar a actores puntuales o a colectivos según sea el caso. Por ejemplo, las Fuerzas Armadas son mencionadas en conjunto -incluso contando con apoyos sociales- al momento del golpe de Estado de 1955, pero luego la desperonización (y la represión desplegada en función de este objetivo) se encapsula en la figura de

Pedro Eugenio Aramburu. Al mismo tiempo, evidenciamos lo mismo en relación al golpe de Estado de 1966 en donde se menciona a la Revolución Argentina como conjunto, pero luego el foco se coloca en la figura de Juan Carlos Onganía. Algo similar ocurre en relación al peronismo. Aquí los sujetos que se mencionan bajo la denominación “peronismo” se van modificando a lo largo del período 1955-1976. Así, en primer lugar, entre 1955 y 1969 se lo asocia a “los obreros”, la resistencia peronista y “los sindicatos”; en segundo lugar, entre 1969 y 1973, se lo asocia a los estudiantes y las organizaciones armadas y, finalmente, en un tercer momento, entre 1973-1976 el peronismo se vuelve abstracto y pasa a ser la “izquierda” y la “derecha” del peronismo, pero sin mayor desarrollo de cada sector. Lo cual nos lleva a postular que en las propuestas áulicas emerge una narrativa que construye una “violencia ajena”, la cual es desplegada por los "extremos" del peronismo, pero que no presenta adherentes entre el resto del partido, así como tampoco entre otros sectores de la sociedad, ya que permanecen ausentes en el relato. En todo caso, sería una violencia de otros, externa, donde no queda muy en claro quiénes serían esos otros que se enfrentan.

En sexto lugar, el último tema transversal que analizamos es el derrotero de las organizaciones armadas. En relación con esto, en principio, evidenciamos que su mención es a partir de denominaciones como guerrillas, organizaciones armadas, grupos revolucionarios armados, organizaciones armadas. En este sentido, cabe destacar que en ninguna de las carpetas evidenciamos la presencia de las narrativas de la memoria que aluden a estas organizaciones bajo la denominación de subversión. Luego, advertimos que su inclusión es posterior al abordaje del Cordobazo. Al mismo tiempo, en el conjunto de propuestas áulicas, su desarrollo es breve, fragmentario y sólo referido a la mención de las principales organizaciones y sus datos sobresalientes. Por lo mismo, recordamos que no se tienen en cuenta sus vínculos con partidos políticos o los posicionamientos del resto de la sociedad ante las acciones que llevaron a cabo. A su vez, también parecen diluirse frente a los conflictos entre los peronistas de

izquierda y derecha, como si todas las organizaciones armadas hubieran participado en bloque de dicho conflicto.

6. Conclusiones

A lo largo de esta investigación nos propusimos identificar y analizar las narrativas escolares actuales que circulan y se producen de la violencia política y la democracia que atravesaron el período 1955-1976. En función de este objetivo propusimos un abordaje desde diferentes entradas a los saberes y las prácticas extraescolares y escolares que contribuyen a reconstruir dichas narrativas. Así, indagamos los saberes producidos por el campo historiográfico, las memorias sociales en circulación, la normativa educativa de carácter nacional y de la provincia de Buenos Aires, los materiales educativos producidos por fuera de las escuelas que refieren al período de nuestro interés y los saberes y prácticas de profesores de historia de quinto y sexto año que se desempeñan en diferentes escuelas del conurbano bonaerense. Dicho abanico de fuentes de información nos permitió advertir en cada ámbito las construcciones del pasado que las atraviesan, los debates abiertos, los silencios y las omisiones que, en conjunto, también son constitutivas de las narrativas escolares del pasado reciente argentino.

En relación con lo anterior, en cada capítulo integramos diferentes temporalidades (como son el pasado, el presente y el futuro). Las mismas a lo largo del trabajo se integraron con múltiples voces (del campo académico, del campo pedagógico, del ámbito de la divulgación, de los autores de libros de textos escolares, de los profesores de historia consultados, de los estudiantes a través de lo plasmado en sus carpetas) y diferentes contextos (como son los debates al interior del propio campo historiográfico, los debates sociales en torno a la historia reciente, el Ministerio de Educación Nacional y la producción de materiales educativos, los diferentes contextos socioeconómicos en los cuales se inscriben las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires). Al mismo tiempo, también consideramos lo anterior en función de las diferentes culturas que conforman la cultura escolar: como son la cultura académica, la cultura pedagógica y la cultura práctica. Cada una de éstas,

regidas por sus propias particularidades, conforman en conjunto aquellos saberes y prácticas que caracterizan a las culturas escolares y, en nuestro caso particular, conforman los elementos constitutivos de las narrativas escolares que circulan y se producen en las escuelas secundarias en relación al período 1955-1976. Por lo mismo, las consideramos y presentamos en forma horizontal, sin generar preponderancia de alguna de ellas por sobre las demás. En esta investigación en particular las consideramos a partir de cuatro ejes de análisis: el campo académico, los materiales educacionales, los profesores y las carpetas de estudiantes.

En función de lo anterior, en el capítulo dos de esta investigación, en primer lugar, presentamos las producciones académicas abocadas al análisis del período de nuestro interés. Allí advertimos que tempranamente (desde fines de los años setenta y principios de los años ochenta) se comenzó a estudiar lo ocurrido entre el golpe de Estado de 1955 y el de 1976. Sin embargo, dichas producciones se generaron principalmente desde otras ciencias sociales como son la sociología o la ciencia política y en menor medida desde la historiografía. En dichas producciones el foco se colocó en el escenario político argentino, las clases sociales y las Fuerzas Armadas. Así, se estudiaron las alianzas, los vínculos con el peronismo, la polarización política, el rol de Estado y se volvieron obras clásicas al interior de las ciencias sociales abocada al estudio de la historia reciente argentina.

En relación con el propio campo historiográfico señalamos que comenzó incipientemente a generar producciones sobre el período a fines de los años noventa, las cuales se generalizaron de forma exponencial a partir de los años dos mil. En este sentido, a pesar de las producciones de Daniel James (las cuales fueron cercanas en el tiempo con aquellas cuestiones que investigó), la historiografía argentina como campo se mantuvo al margen del estudio de la historia reciente argentina y fue recién después de los años dos mil y las transformaciones en las memorias sociales sobre dicho pasado que la historia reciente comenzó a ganar terreno al interior del campo. Tal como señalan las

producciones que reconstruyen su derrotero, el campo de la historia reciente se abocó en primer lugar al análisis del período 1976 a 1983, para luego dar lugar a trabajos que corren el foco de análisis a los años previos y las problemáticas que los atravesaron.

En relación a dichas obras, identificamos que el posicionamiento adoptado por el propio enunciador permea su interpretación frente a la historia reciente (fundamentalmente, la violencia desplegada en los años cincuenta en adelante) y la mirada de colegas con los cuales muchas veces polemizan en torno a interpretaciones divergentes o por abordar temas “sensibles y abiertos”. En este sentido, por sólo dar unos ejemplos, podemos citar los dichos de Marina Franco (2012), quien en la introducción de su libro “Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y “subversión”, 1973-1976”, explicita que:

“Ni una sola línea de este libro tiene como objetivo justificar el golpe de Estado, la dictadura y el terrorismo de Estado ni mucho menos equiparar histórica o jurídicamente la violencia arrolladora del Estado dictatorial y el Estado represivo que lo antecedió con la violencia armada de los grupos insurgentes, ni tampoco igualar la escalada represiva del peronismo con la dictadura militar” (Franco, 2012, pp. 32-33).

En este sentido, dicha autora, frente a las posibles críticas a su texto, considera que la necesidad de una “memoria democrática” post autoritaria y la izquierda política e intelectual tacharon ciertos aspectos del pasado (unos con el fin de no rever las responsabilidades de la militancia armada y otros para no advertir el rol jugado por el propio peronismo en la violencia de aquellos años).

También en esta línea, Vera Carnovale (2018) señala que el tratamiento de las temáticas vinculadas al pasado reciente (como pueden ser la responsabilidad del peronismo —y del propio Perón— en el desencadenamiento de la masacre y las ejecuciones selectivas llevadas adelante por las organizaciones revolucionarias armadas, entre otros) no reconoce dificultades estrictamente historiográficas sino más bien políticas. En este sentido, esta autora señala que, en muchos

casos, los que operaron (y siguen operando) como referentes e interlocutores del trabajo historiográfico son los organismos de derechos humanos, los abogados, los fiscales, los jueces, y los protagonistas de los hechos estudiados. Por lo mismo, muchas veces entran en tensión el gesto crítico, propio de la disciplina, y el enfoque empático, tributario de la voluntad de intervención política de los propios historiadores. Sin embargo, considera que en la escritura de toda historiografía que se proponga explicativa “la pregunta sobre “qué pasó” remite necesariamente a la pregunta sobre “cómo fue posible que pasara”” (Carnovale, 2018, p. 23).

Desde una posición antagónica a las autoras mencionadas, podemos mencionar también las intervenciones públicas de Luis Alberto Romero quien considera que la historia del tiempo presente se limita en realidad a “la historia que duele” y que discute con pasión sobre cosas que ocurrieron hace cuarenta o cincuenta años y sobre cómo deben ser recordadas. En este sentido, para este investigador, el posicionamiento político y el compromiso de los historiadores es presentado como negativo, ya que “el historiador necesita enfriar un poco los temas sensibles, para poder hundir su mirada, siempre matizada” (Romero, 2017).

En estrecha relación con lo anterior, identificamos que los debates en torno al pasado reciente argentino aún continúan abiertos y el proceso de elaboración social y el propio campo historiográfico no escapa a esa falta de consenso mínimo en torno a la violencia política y las responsabilidades sociales en los procesos acontecidos en los años anteriores a 1976. En este sentido, los historiadores se encuentran atravesados por la politicidad del período, así como también por las memorias sociales. Por lo mismo, aquellos que buscan analizar los posicionamientos políticos o las responsabilidades ante el despliegue de la violencia política previa a la instalación en el poder de la última dictadura militar, lo hacen señalando su compromiso con la defensa de los derechos humanos y la condena a la violencia represiva ejercida desde dicha dictadura. Y esto ocurre no sólo porque buscan evitar que sus investigaciones sirvan de

argumento a los sectores que pregonan narrativas como la de Memoria completa, sino también porque colegas del propio campo se oponen a las líneas de investigación y argumentación que proponen, ya que versan sobre un terreno sensible y, como ya dijimos, abierto.

En segundo lugar, rastreamos las memorias sociales vinculadas al pasado reciente, las cuales dan diferentes interpretaciones de lo ocurrido en la historia reciente argentina. En relación a esto podemos afirmar que no hay memorias que remitan específicamente al período que aquí nos ocupa, todas ellas remiten al período abierto a partir de la última dictadura militar. Sin embargo, las narrativas de la “Teoría de los dos demonios”, la “Guerra sucia”, o “Memoria completa” buscan anclar sus relatos en el período previo, con el objetivo de dar sustento a sus posiciones. Así, estas últimas colocan el foco de sus argumentaciones en la violencia desplegada por las organizaciones armadas con el fin de avalar o justificar la violencia represiva de las Fuerzas Armadas. Así, apelan a las historias particulares de los “muertos por la subversión”, principalmente aquellos civiles que fallecieron en atentados dirigidos a miembros de las fuerzas o sectores afines.

Tal como señalamos, los debates sociales en torno a los años 1955-1976 son aún incipientes y tanto en el ámbito académico como en el ámbito público se encuentran diversas posiciones frente a la violencia política desplegada en dicho período. Así, remitimos al debate “No matarás”, a propósito del testimonio de Héctor Juvé y la carta de Oscar del Barco en respuesta. Más allá de intercambio de posturas que propició dicho debate, no generó un piso de consenso generalizado en el espacio público para remitir a las problemáticas que atravesaron al pasado reciente previo a 1976. Esto mismo emerge en intervenciones periodísticas y judiciales, donde de determinados sectores se busca ahondar en las responsabilidades de acciones violentas llevadas a cabo por miembros de las organizaciones armadas, lo que para otros sectores puede correr el riesgo de equipar la violencia represiva (estatal y paraestatal) y aquella desplegada por otros sectores sociales.

En función de lo anterior, afirmamos que socialmente hay cuestiones latentes que emergen en diferentes momentos y son prueba de la falta de consensos sociales amplios que logren explicar la violencia política que atravesó la historia argentina entre mediados de los años cincuenta y los años setenta.

Ahora bien, teniendo como marco dicho contexto social, memorial y académico, a la escuela secundaria se le prescribe el abordaje de la historia reciente. Frente a esto, ¿cómo abordar el período? ¿qué cuestiones forman parte de un consenso mínimo como para ingresar a las escuelas? ¿cómo abordar las cuestiones traumáticas y abiertas? ¿cómo abordar las debilidades de la democracia pasada sin generar críticas a la presente?

En tercer lugar, tal como expusimos, la normativa educativa fue paulatinamente incorporando contenidos vinculados a la historia reciente argentina y la violencia política que la atravesó. Así, en paralelo al desarrollo de las políticas de la memoria promovidas por el Estado Nacional, en un período relativamente corto, los temas vinculados a las violaciones a los derechos humanos durante la última dictadura militar ingresaron vigorosamente en el ámbito escolar. De manera conjunta, los contenidos vinculados al período 1955-1976 ingresaron en los contenidos mínimos a abordar a nivel nacional y en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires. Así, encontramos enunciados estos contenidos en la normativa nacional, de modo amplio y difuso como está plasmado en los Núcleos de Aprendizajes Prioritario, y luego en la normativa provincial, a partir de su incorporación en los diseños curriculares de quinto y sexto año (en este caso sólo para las orientaciones de Ciencias Sociales y Arte). En ambos casos consideramos que no eluden el tratamiento del pasado reciente, pero lo hacen desde amplias definiciones conceptuales (elaboradas desde otras ciencias sociales y que se elaboraron entre fines de los años setenta y principios de los ochenta), “vacíos” y silencios que puede responder a las disputas de las memorias sociales a las que remitimos en el capítulo uno, así como a la falta de mayores diálogos entre la reciente producción académica del período y la historiografía escolar. En definitiva, la normativa educativa no permanece

exenta ante cuestiones irresueltas socialmente. Lo mismo podemos mencionar para las efemérides vinculadas al pasado reciente las cuales condenan la violencia de la última dictadura, se refieren a sus víctimas directas y la defensa del Estado de derecho, pero dejan por fuera de su enunciación al resto de la sociedad y el contexto en la cual fue posible la instalación de la última dictadura militar argentina.

Como balance de este primer contexto social y memorial, concluimos que la normativa educativa apunta principalmente a la generación de un nuevo ciudadano que promueva el imperativo democrático como paradigma, donde la violencia política queda restringida a los gobiernos dictatoriales y es condenada. Mientras que la democracia como sistema de gobierno no presenta fisuras (ni críticas). En dicho marco, no hay lugar para los debates académicos y sociales en torno a la violencia política del período 1955-1976. Por lo mismo, las cuestiones abiertas e irresueltas de dicho pasado reciente son dejadas al margen de aquello que se propone transmitir generacionalmente. En función de esto ¿cómo se lee y traduce esta normativa en propuestas pedagógicas? ¿qué elementos se ponderan y cuáles se omiten en los materiales educativos orientados al abordaje de los años que aquí nos ocupan?

En capítulo tres de esta investigación, dirigimos nuestro interés a los materiales educativos producidos desde editoriales y las propuestas oficiales del programa Conectar Igualdad y los Programas de Canal Encuentro, ambos bajo la esfera del Ministerio de Educación Nacional durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015). En cuanto a este conjunto diverso de materiales escritos, digitales, visuales y audiovisuales podemos afirmar que son piezas claves al momento de articular saberes sociales y prácticas escolares dado que no existe enseñanza sin materialidad, así sean producidos con una clara intencionalidad pedagógica o se vuelvan materiales educativos (como ocurre con las producciones de Canal Encuentro). Cualquiera sea el caso, estos son vectores de emociones, sensaciones, narrativas, que se plasman en sus propuestas específicas.

En este capítulo, en primer lugar, analizamos la propuesta editorial destinada a quinto y sexto año de la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Así, focalizamos el análisis en libros de textos escolares, los cuales son portadores de narrativas que incluyen, pero, a su vez, desbordan los conocimientos producidos por el campo historiográfico. En este sentido, retomamos las propuestas de cuatro editoriales a partir de indagar, por un lado, cómo presentan y desarrollan el período 1955-1976 en su conjunto, y, por otro lado, cómo abordan hitos y temas específicos de la violencia política que atravesó dicho período.

A partir del análisis realizado, identificamos que los libros de textos escolares coinciden en la presentación del golpe de Estado de 1955. Así, en las narrativas propuestas coinciden con la propuesta académica que plantea un “empate” (Portantiero, 1973) entre los diferentes actores políticos de la época, los cuales no lograron imponer una alternativa propia. En relación al golpe de Estado de 1966, las narrativas coinciden en presentar apoyos de la prensa, la política y sectores económicos a la toma del poder por parte de las Fuerzas Armadas. Sin embargo, al focalizar el análisis en los hitos de la violencia política encontramos un tratamiento dispar de los mismos, en donde difieren en los modos de calificarlos y presentarlos. Así, con relación al levantamiento de Valle, la noche de los bastones largos, el Cordobazo, se dimensiona la violencia represiva aplicada desde los gobiernos dictatoriales. Esto mismo no ocurre respecto del despliegue del plan CONINTES o el Operativo independencia. En efecto, en ambos casos, no sólo es breve su mención en el cuerpo de los textos, sino que también no hay alusión al estado de excepción como medida constitutiva de las facultades de gobiernos democráticos. Por lo mismo, la violencia represiva desplegada durante los gobiernos de Frondizi y el tercer gobierno peronista no son cuestionadas ni abordadas como problemáticas que contaron con aval de sectores políticos y miembros de dichos gobiernos. En lo que respecta a los hitos de la violencia política desarrollados por las organizaciones armadas constatamos que su mención es sumamente amplia en

los casos de los asesinatos de Aramburu y Rucci, al tiempo que es prácticamente inexistente el desarrollo de contenidos vinculados a los ataques al Regimiento número 29 de Infantería de Monte de Formosa y al Batallón de Monte Chingolo. En paralelo, las acciones de la Triple A son cuestionadas en los libros en donde se detallan las acciones más resonantes y la cantidad de muertos por parte de esta organización paraestatal.

Al mismo tiempo, en el conjunto de libros explorados identificamos que las Fuerzas Armadas son presentadas a lo largo del período como las responsables de la violencia represiva y si bien se mencionan los consensos iniciales con los cuales tomaron el poder, no vuelven a aparecer ligadas a sectores como la iglesia católica, los capitales extranjeros, los partidos políticos, la prensa. En este sentido cabe preguntarse ¿qué ocurre con dichos grupos?, ¿continúan manifestando su apoyo?, ¿se diferencian de las medidas adoptadas por las FFAA? Para dichos interrogantes no encontramos respuesta en las narrativas que presentan. En paralelo, el otro tema recurrente a lo largo de todos los relatos es el peronismo. Sin embargo, advertimos que sus cambian a los sectores que se apelan para mencionarlo. En este sentido, en principio se lo asocia a el movimiento obrero y la resistencia peronista, adentrado en el período se lo vincula a cuestiones específicas como son el neoperonismo, la emergencia de la tendencia revolucionaria del peronismo y el propio Perón desde el exilio tomando determinadas medidas que impactan en el contexto local. Finalmente, a partir de 1973 el peronismo vuelve al centro de la escena desde los propios conflictos internos del peronismo desde sus sectores más radicalizados tanto de la derecha como la izquierda, sin mención de qué posición adoptó el resto del partido (así como tampoco se mencionan otros partidos políticos o sectores de poder) frente al aumento de la conflictividad y la violencia política. Lo mismo podemos afirmar respecto del accionar de las organizaciones armadas, las cuales son presentadas de modo general a partir de la mención de aquellas más numerosas a nivel nacional y sus características

principales, pero sin ahondar en su agencia concreta y sus vínculos con otros sectores sociales en los años previos al golpe de Estado de 1976.

En segundo lugar, analizamos las propuestas didácticas del portal Educ. ar para el período 1955- 1976. Particularmente focalizamos nuestro análisis en las secuencias didácticas 1 a 1 del programa Conectar Igualdad. Al interior de estas encontramos que el período y la violencia política no se eluden. No obstante, se la asocia casi exclusivamente a los gobiernos dictatoriales, mientras que cuando se presentan hechos violentos desde otros sectores se los enmarca como una muestra de participación popular revalorizada de manera positiva en contra de medidas represivas. En tal sentido, explicitamos el modo en que se utilizan calificativos que dimensionan el grado de la violencia aplicada desde el Estado durante gobiernos dictatoriales, pero no desde un gobierno democrático, como es el caso del gobierno de Frondizi y la represión a la toma del frigorífico Lisandro de la Torre. En esta línea interpretativa, también afirmamos que los autores de las secuencias no eluden el período, pero tampoco escapan a las actuales representaciones de la memoria y su condena a la violencia en sus diferentes expresiones.

En tercer lugar, indagamos cómo se representan los años 1955-1976 en dos producciones de género documental de Canal Encuentro que abordan particularmente la historia argentina contemporánea. Así, identificamos también en estas narrativas de la violencia política y la democracia.

Por una parte, en los capítulos analizados del programa “Historia de un país, Argentina siglo XX”, detectamos que prima el eje cronológico para los años 1955-1966, mientras que para el período 1966-1976 el criterio para introducir los programas es temático y los tres videos que se destinan al período pueden visualizarse independientemente de los otros, ya que se solapan entre sí en el mismo tiempo. De este modo, a lo largo del desarrollo de estos capítulos nuevamente identificamos que la violencia política aparece vinculada a las Fuerzas Armadas y cuando la misma es efectuada por otros sectores el relato permite conjeturar que es una respuesta defensiva a las medidas represivas. Por

lo tanto, es una acción desde “abajo” frente a una violencia desde “arriba”. En esta línea interpretativa, las organizaciones armadas son presentadas como producto del autoritarismo de una época y la falta de canales de expresión política. Cabe destacar que hacia los años setenta se indica que la violencia se profundizó ante la vuelta del peronismo al poder y los sectores antagónicos en su interior. A pesar de incluir dicha mención, el video sólo deja de lado su pretensión de objetividad hacia el final del mismo en donde se anticipa el período que se abre a partir de 1976 y allí claramente plantea una posición política frente a la última dictadura militar.

Por otra parte, en los capítulos analizados del programa “Ver la historia” percibimos que el relato no elude abordar la violencia de los años 1955-1976. En este sentido, se mencionan a diferentes actores que avalan y despliegan medidas violentas. Sin embargo, presenta una valorización positiva de la violencia popular (como en el caso del Cordobazo) al tiempo que se presenta a la censura, la proscripción y la represión como acciones en contra del conjunto de la sociedad argentina.

Finalmente, del análisis de los materiales podemos señalar el abordaje del período de nuestro interés es variado incluyendo propuestas textuales, visuales y audiovisuales, las cuales, en conjunto transmiten y construyen relatos del pasado. Sin embargo, no presentan el pasado como lectura del pasado ni dan cuenta de las diferentes interpretaciones del pasado reciente argentino. En este sentido, sus narrativas son cerradas en sí mismas, sin dejar interrogantes abiertos o aristas por indagar de dicho pasado. Así, podemos afirmar que no eluden la violencia política y la inestabilidad institucional pero no escapan a los relatos instalados como icónicos y clásicos. En estos, las Fuerzas Armadas aparecen como los actores asociados a la utilización de medidas violentas, mientras que otros sectores sociales (como obreros, estudiantes, organizaciones armadas, entre otros) son presentados desde una mirada “romántica”, en donde la violencia que aplican es sólo de forma reactiva a la aplicada previamente desde el Estado. A su vez, otros sectores sociales se mencionan de manera

esporádica y en momentos específicos, sin toma de posición en los momentos en que se relatan episodios violentos. En paralelo, todos los materiales la democracia se presenta de forma impoluta, donde no se le realizan mayores cuestionamientos y, tal como ya mencionamos, las responsabilidades de la inestabilidad política se colocan en las Fuerzas Armadas. A partir de considerar la línea interpretativa que proponen nos preguntamos ¿Estas narrativas ingresan en las escuelas de la provincia de Buenos Aires? ¿Cómo leen los profesores de historia el período y las propuestas disponibles para su abordaje?

En el capítulo cuatro, tal como desarrollamos, presentamos las lecturas y traducciones que realizan los profesores de historia frente a la enseñanza de contenidos vinculados al período 1955-1976. Aquí indagamos los modos en que los profesores leen el período, las producciones académicas, los materiales disponibles para abordarlo. Al mismo tiempo, también analizamos sus traducciones a partir de considerar el modo en que ellos relatan su abordaje de la violencia política y la democracia en sus prácticas docentes cotidianas.

En función de lo anterior, en primer lugar, reconocimos que los profesores valoran de manera positiva los contenidos en los diseños curriculares para el abordaje del período. Tanto aquellos que trabajan en quinto como en sexto año, no presentan cuestionamientos a las definiciones conceptuales y los recortes propuestos en los diseños. En este sentido, podemos afirmar que, frente a los contenidos, las escalas, el recorte temporal y las dimensiones propuestas para abordar tanto en quinto como en sexto año de la Escuela Secundaria los profesores consultados concuerdan en el abordaje de los mismos.

En segundo lugar, advertimos que sus recortes de contenidos responden a los diseños curriculares, pero también los desbordan a partir de considerar los propios contextos en los cuales desarrollan sus prácticas cotidianas y los acuerdos a los que pueden arribar con otros profesores que trabajan en una misma institución educativa. También sus recortes se vinculan al año particular en el cual trabajan. Así, por una parte, encontramos que en quinto año la cronología política es el eje estructurante de las clases. Aquí la violencia

política de la historia argentina se enlaza en un recorte temporal que vincula 1912, 1930 o 1943. En este sentido, los profesores desbordan la propuesta del diseño curricular al abarcar una temporalidad más amplia para pensar la historia argentina de 1955 en adelante. Al mismo tiempo, estos remarcan la relevancia del peronismo a lo largo del período, como tema ineludible que luego da lugar a dos etapas diferenciadas 1955-1966 y 1966-1976. En este sentido, consideramos que estos los profesores adoptan la periodización clásica propuesta desde la academia para las problemáticas contempladas al interior del período 1955-1976, sin proponer periodizaciones alternativas.

Por otra parte, encontramos que en sexto año los cambios sociales y culturales son seleccionados como ejes estructurantes de los recortes propuestos por los profesores de historia. Así, estos ponderan la participación popular, la juventud y los cambios culturales de la época. En ambos casos, tanto en quinto como en sexto año, no señalan como problema el poco diálogo entre la historiografía reciente y la propuesta del diseño curricular. Al tiempo que los recortes que proponen para sexto año responden más a sus propias preferencias personales que a las investigaciones propias del campo historiográfico.

En tercer lugar, en relación a los hitos y temas transversales del período, identificamos que los profesores señalan de modo recurrente al Cordobazo como un tema ineludible del período, así como también al peronismo y las Fuerzas Armadas. En este sentido, cabe mencionar que mientras que el Cordobazo y el peronismo son presentados con una valoración positiva vinculada a la resistencia (y como respuesta a una violencia desde arriba), las Fuerzas Armadas son señaladas con una valoración negativa asociada a la progresión de los golpes de Estado cada vez más violentos. Al mismo tiempo, cabe resaltar que destacan el poder autoritario de estas sobre el poder político del período 1955-1976 pero sin anclarlo en ejemplos concretos del período, sino, por el contrario, como un poder abstracto que recorre y se impone durante esos años. En paralelo, al referir a las organizaciones armadas, son pocos los profesores que indican acciones violentas concretas por parte de estas mientras

que la mayoría hace alusión a su militancia y politicidad de modo amplio. Producto de esto, consideramos que en los relatos emergen miradas parciales de las organizaciones armadas, antes que un análisis crítico de su accionar.

En cuarto lugar, en sus relatos identificamos alusiones a materialidades diversas entre las cuales combinan libros de textos, imágenes, fuentes primarias, textos académicos y videos, entre otros. En consecuencia, afirmamos que los relatos de los profesores son producto de dicha combinación heterogénea, la cual les permite dar consistencia y apoyatura a la lectura y traducción particular que proponen de la historia argentina reciente. En relación con esto cabe destacar que los profesores varían la materialidad a la que apelan en función de los diferentes contextos en los cuales desarrollan su práctica cotidiana, así como también en función de la actualidad y cuestiones que se pueden vincular a las temáticas que trabajan en las aulas.

En quinto lugar, distinguimos las interpretaciones de la violencia política y la democracia que permea los relatos de los profesores consultados. Así, por una parte, identificamos lo que denominamos como “violencia orientada”, dado que la asocian a acciones represivas del Estado y, más aún, a las aplicadas por gobiernos dictatoriales. Mientras que las medidas violentas de otros sectores sociales siempre las presentan como resistencia a una violencia previa. En este sentido, en sus narrativas se oponen dos tipos de violencias, una violencia del Estado (desde una valoración negativa) y otra popular (presentada de forma positiva y defensiva). En ambos tipos de violencias no distinguen actores claros que respondan a cada una y otra violencia, más allá de las Fuerzas Armadas como las principales responsables de la represión de la época.

Por otra parte, advertimos entre los profesores una narrativa que parte de considerar a la democracia como horizonte interpretativo. Al respecto, valoran de manera positiva la democracia y su defensa y leen el pasado a partir dicho imperativo. Sin embargo, varían en las interpretaciones de las lecturas en torno a cómo sus estudiantes conciben de la democracia pasada y presente. Así, en algunos relatos aparece como abstracta y ajena a ellos, en otros como un valor

incuestionable y a defender y en otros como naturalizada y lejana. En función de esto, consideramos que la concepción de la democracia es situada en función del contexto (ya sea socioeconómico, memorial, local y actual), los propios estudiantes, las vivencias personales y el valor absoluto que se coloca sobre ella, lo cual permea sus interpretaciones y relatos.

Por último, los relatos docentes nos permiten advertir cuestiones que aún permanecen abiertas al abordar contenidos vinculados al período 1955-1976, como son la politicidad de estos contenidos y los posicionamientos diversos frente a ello y los vínculos entre pasado, presente y futuro. Frente a esto nos preguntamos ¿Es posible abstraerse de dicha politicidad? ¿Estas cuestiones se reflejan en las actividades que proponen en sus prácticas cotidianas?

En el quinto capítulo, indagamos las traducciones cotidianas de los docentes a partir de explorar carpetas estudiantiles y lo que allí queda plasmado de las clases. Reconociendo las limitaciones de dicha fuente, nos concentramos en aquello que emerge en relación al tratamiento de la violencia política y la democracia.

Así, en primer lugar, identificamos una serie de regularidades y excepciones generales, independientemente del tipo de gestión de la escuela secundaria. En este sentido, entre las regularidades podemos mencionar que, en las carpetas de quinto año, los temas de historia argentina los contenidos vinculados a la historia argentina reciente se presentan generalmente luego del abordaje de temas del contexto internacional como son la Guerra Fría, la revolución cubana, el contexto de movilizaciones de la década del sesenta y la aplicación de la Doctrina de Seguridad Nacional. Esto, en parte se corresponde con lo propuesto por el diseño curricular, pero a la vez lo desborda al organizar estos contenidos juntos y no intercalados con contenidos de historia argentina. Al mismo tiempo, estos últimos no responden al recorte temporal propuesto por el diseño, ya que comienzan en 1943 o 1945, desde el primer peronismo y no desde el golpe de Estado de 1955. Dicho desfasaje temporal puede vincularse a lo mencionado por los profesores en el capítulo anterior. En efecto, estos consideran necesario

el abordaje del peronismo para, a partir de dicha base, explicar el golpe de Estado de 1955. El cual, a su vez, lo presentan a partir de la crisis del gobierno peronista, en los meses previos al golpe (tal como también reconocimos en las narrativas de los libros de textos escolares). A partir de dicho marco, se presentan apoyos sociales a los golpes de Estado de 1955 y 1966 por parte de partidos políticos, la prensa, sectores económicos, la iglesia católica. Sin embargo, al igual que en el resto de las fuentes analizadas en los capítulos tres y cuatro, advertimos que estos sectores no vuelven a emerger en el desarrollo de los contenidos abordados en las carpetas.

En lo que concierne a las excepciones podemos destacar que en aquello que queda plasmado en las carpetas hay poca alusión a conceptualizaciones y debates historiográficos vinculados al período. En los casos en que sí se incluye es a partir de la lectura de un artículo o fragmento particular de algún autor, pero sin generar un diálogo con otras lecturas posibles.

En segundo lugar, en cuanto a las prácticas, encontramos que de modo recurrente que estas incluyen líneas de tiempo, periodizaciones y esquemas. Así, en todas las carpetas encontramos la temporalidad organizada a partir de estas actividades. A su vez, identificamos a las dos primeras al inicio del abordaje de los contenidos, mientras que los esquemas aparecen indistintamente en el desarrollo de los temas. En función del análisis, consideramos que estas prácticas, en cierta medida, pueden funcionar como aglutinadoras, ya que permitirían entamar y dar cohesión a las narrativas propuestas por los docentes y las diferentes materialidades a las que apelan en sus clases. En efecto, en las carpetas estas son las únicas que permiten pensar en un hilo conductor que vincule temas de diferentes clases, ya que en las actividades cotidianas no advertimos otro tipo de vínculos o relaciones entre los contenidos del período.

En tercer lugar, en torno a los materiales y las consignas de actividades, encontramos en las carpetas una combinación heterogénea de fuentes primarias, imágenes, audiovisuales, libros de textos escolares, entre otros. En consecuencia, sostenemos que, en relación al período de tiempo en el cual

focalizamos esta investigación (1955-1976), circulan en las escuelas diferentes soportes, lenguajes y lecturas. Entre ellos, a diferencia de lo señalado por los profesores en las entrevistas, encontramos que prima en las carpetas referencias a libros de textos escolares. Esto puede deberse a que las carpetas poseen límites como fuentes y, en ocasiones, cuestiones trabajadas en las clases no se reflejan en aquello que queda plasmado por los estudiantes. Sin embargo, consideramos que las actividades que se proponen abordan su contenido a partir de un microcuestionario que, en sí mismo, no teje vínculos con otras de una misma clase o de otras, por lo que consideramos que plantean una atomización de los contenidos en actividades particulares y fragmentadas entre sí.

En cuarto lugar, en relación con los hitos de la violencia en los cuales focalizamos el análisis, reconocimos que en las carpetas su tratamiento es dispar, sobresaliendo el tratamiento de aquellos hitos vinculados a la violencia represiva, mientras que aquellos vinculados a acciones violentas de las organizaciones armadas se los aglutina bajo frases como “combates contra la dictadura” o “enfrentamientos al interior del peronismo” y, por lo general, sólo se mencionan de manera esporádica en esquemas o cuadros. En paralelo, también identificamos que, en relación a los temas transversales, estas organizaciones emergen en las carpetas hacia principios de los años setenta y desde grandes referencias a las numerosas, pero sin mayores detalles de acciones concretas desarrolladas por ellas. Por el contrario, las Fuerzas Armadas son mencionadas de modo recurrente en las carpetas, escindidas del resto de la sociedad en los momentos de la aplicación de medidas represivas, como si estas participaran de forma autónoma y sin apoyos y vínculos de otros sectores sociales. De modo similar, el peronismo también es un contenido que recorre el conjunto de las carpetas analizadas. Sin embargo, a pesar de ser un tema recurrente no es igual su tratamiento ni a los que sectores que se lo asocia entre 1955-1976. Así, se mencionan diferentes actores tomando diferentes acciones durante todo el período, al tiempo que el partido como partido político en ninguna carpeta aparece cuestionado como parte de la inestabilidad política

de la época. En efecto, hacia mediados de los años setenta la violencia política parece quedar encapsulada en los sectores más radicalizados del peronismo, pero sin mayor problematización del desarrollo de esta violencia en el marco de un gobierno democrático. En definitiva, los sectores enfrentados parecen estar escindidos del conjunto de la sociedad, aparece como espectadora (y depositaria) de una “violencia ajena” sobre la cual no tienen agencia (y, por lo tanto, tampoco responsabilidades).

Finalmente, a partir del recorrido de este capítulo, identificamos invenciones propias del espacio áulico, en las cuales los profesores hacen dialogar sus propias concepciones y saberes del período que enseñan, junto con la materialidad a la que recurren para el desarrollo de sus prácticas docentes. Así, en lo plasmado en las carpetas identificamos que se mencionan apoyos sociales a los golpes de Estado (tanto el de 1955 como el de 1966), pero luego los sectores mencionados no vuelven a emerger en el desarrollo de los contenidos (tal como también advertimos en los libros de textos escolares). En otras palabras, la violencia aparece asociada a “otros”, principalmente asociados a las Fuerzas Armadas y ajenos al conjunto de la sociedad.

A partir de esta recapitulación podemos esbozar algunas conclusiones transversales a todos los capítulos que nos permiten identificar las narrativas del período 1955-1976, que circulan en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. En relación con esto, si bien a lo largo de este trabajo demostramos que cada una de las culturas que conforman la cultura escolar poseen sus propias características y tejen diferentes acercamientos al período, se desprende también que hay elementos compartidos entre ellas. Así, en primer lugar, podemos mencionar la dificultad que implica el acercamiento a las responsabilidades sociales de la violencia política de la época. En este sentido, desde la historiografía podemos advertimos que, en los casos en que se acercan a cuestionar estas responsabilidades, primero clarifican su posición política y ética ante la violencia desplegada por parte de las Fuerzas Armadas con el fin de que sus argumentos no sean tergiversados. De igual modo podemos señalar

esto al referir las memorias sociales, las cuales ninguna asume para sí dicha responsabilidad y en sus relatos siempre las sitúan en otros. En paralelo, la normativa educativa, la materialidad y las prácticas docentes tampoco escapan a esta cuestión irresuelta. Así, los documentos curriculares de escala nacional proponen el abordaje de estos años desde diferentes interpretaciones, sin mayor detalle de qué implica esto. Para el caso de la provincia de Buenos Aires, la propuesta curricular tampoco presenta diferentes visiones ni posiciones ante la violencia, la cual nuevamente aparece asociada a las Fuerzas Armadas. En cuanto a la materialidad y las prácticas docentes, expusimos el modo en que cual las responsabilidades sociales emergen a los inicios de los golpes de Estado, pero se diluyen y desaparecen en los momentos en los cuales se aplican medidas represivas. Por lo mismo, señalamos que no quedan claras las posiciones asumidas por diferentes sectores (como puede ser la iglesia católica, la prensa, los sectores económicos, entre otros) a favor o en contra de la represión, como si el conjunto fuese espectador o depositario de dichas medidas, la cual responde siempre a una “violencia ajena”. Esto nos permite señalar que, a pesar de poseer cierta autonomía, la escuela comparte cuestiones irresueltas con el conjunto de la sociedad, dado que no es posible escindirla por completo de las cuestiones irresueltas. Por lo mismo, consideramos que, ante la falta de consensos generalizados, las aborda desde la prescripción de contenidos vinculados a las obras académicas clásicas, las cuales no son puestas en cuestión o debate como una interpretación posible entre otras.

En segundo lugar, advertimos el lento diálogo entre la actual historiografía académica y la historiografía escolar. En efecto, los avances que se fueron desarrollando en el campo académico desde los primeros años dos mil a la actualidad han encontrado pocos espacios de diálogo con la historiografía escolar, la cual, tal como ya indicamos, se asentó sobre obras clásicas provenientes de otras ciencias sociales y las reprodujo a lo largo de treinta años. Esto no puede ser visto como una falencia de la historiografía escolar, pero sí es una muestra de los diferentes ritmos que rigen a la historia enseñada, la cual se

basa en grandes obras síntesis del período, mientras que las investigaciones historiográficas proponen trabajos micro, especializados en problemáticas muy particulares dentro del período 1955-1976. Ante esto, la historiografía escolar redundaba sobre dos postulados que surgieron con la apertura democrática y se consolidaron al interior del sistema educativo a través de las leyes educativas de 1993 y 2006 y los consecuentes diseños curriculares. Estos son: la condena a la violencia política en todas sus variantes y la defensa de la democracia, ambos como términos absolutos que no admiten matices. A partir de lo cual sostenemos que el imperativo democrático caló hondo en el sistema educativo y se volvió un paradigma indiscutido.

Cabe señalar aquí que no se trata de cuestionar los logros de la democracia ni su valor incuestionable como el mejor sistema de gobierno, sino que el gran desafío es poder desnaturalizar la construcción de la democracia y sus mecanismos. En otras palabras, dejar de encapsular la violencia política en las Fuerzas Armadas, como algo ajeno al conjunto de la sociedad. Acercarse a la reciente producción académica que propone pensar la violencia de la época no en términos de legalidad e ilegalidad, sino como una etapa signada por la excepcionalidad (Pontoriero, 2022), en donde en diferentes momentos el sistema político generó los espacios para la intervención de las Fuerzas Armadas y la aplicación de medidas represivas o incluso acompañó el desarrollo e implementación de la Doctrina de Seguridad Nacional y colaboró con la difusión y construcción de la noción de enemigo interno (Franco, 2012).

En tercer lugar, en estrecho vínculo con lo anterior, no encontramos cambios sustanciales en los diferentes años que abarcan las fuentes analizadas en esta investigación. Por lo mismo, sostenemos que para el periodo particular de 1955-1976 no parece haberse generado al interior del sistema educativo nuevas narrativas que den cuenta de lo ocurrido en dichos años. En función de esto, consideramos que la condena a la última dictadura militar sin mayor criticidad, obtura la posibilidad de pensar la violencia política como forma de acción política considerada válida en la época. A su vez, este mismo énfasis, sumado

al valor impoluto que se instaló sobre la democracia desde 1983 en adelante, impide pensar sus falencias entre el período 55-76 y también sus características actuales. En consecuencia, el riesgo de esto es encapsular la violencia política en los gobiernos dictatoriales y autoritarios. Lo cual, a su vez, puede imposibilitar el advertir la violencia política actual, propia del contexto democrático. Esto mismo, transmitido a las nuevas generaciones corre el riesgo de quebrar el pacto democrático y demuestra la fragilidad con la cual se sostiene actualmente.

En cuarto lugar, con relación a la materialidad y las prácticas en la enseñanza del período 1955-1976, podemos señalar que hoy los libros de textos escolares se combinan con otros materiales que circulan en las prácticas docentes. Por lo mismo, no sólo debe indagarse las narrativas en dichos libros sino también tener en cuenta los otros materiales que ingresan en las aulas a partir de las propuestas desarrolladas por los profesores de historia. En efecto, estos otros materiales (al igual que los que analizamos en esta tesis) no siguen la misma lógica editorial y también son consumidos a diario por profesores y estudiantes. En función de esto, pretendemos que esta investigación contribuya en este sentido a la enseñanza de la historia y la formación docente. En efecto, ésta debería incorporar el análisis y difusión de los materiales educativos generados por el ministerio de educación con el objetivo de promover un mayor diálogo entre producción de materiales y practicas docentes.

En suma, esta investigación, a través del análisis de diferentes fuentes, temporalidades, actores, memorias sociales, normativas, culturas, materiales, saberes y prácticas, aporta evidencias en torno a lo complejo que resulta el tratamiento de los años 1955-1976. En efecto, demuestra que la cultura escolar se encuentra atravesada por imperativos éticos y políticos antes que disciplinares, donde la democracia como horizonte interpretativo es el paradigma, colocando al conflicto o la violencia política como ajenos a ella y obturando la posibilidad de análisis de las cuestiones a resolver dentro del propio contexto democrático. En dicho marco, se evidencia que la violencia

represiva ejercida desde dictaduras militares es abordada en todas las fuentes con mayor profundidad, mientras la violencia radicalizada de las organizaciones armadas es apenas mencionada y la violencia política alentada, aceptada y propiciada por sectores más amplios (como pueden ser los sectores el empresariado, empresarios, la prensa, la iglesia católica, los sindicatos, entre otros) permanece en gran medida ausente. Esto, a su vez, puede considerarse como prueba de que el período 1955-1976 es aún un período abierto, socialmente vivo, complejo y sensible de abordar, donde las responsabilidades y actitudes sociales ante de la violencia política del pasado aún no encuentran una base de consenso en el seno de la sociedad. En paralelo, también se evidencia el problema que genera el abordaje de la violencia represiva ejercida por gobiernos democráticos, dado que, desde la reapertura democrática, la democracia aparece como incompatible con la violencia. Como consecuencia, su tratamiento es una contradicción insoportable que se vuelve un oxímoron. En otras palabras, genera una contradicción intrínseca que lo convierte en un oxímoron inabordable y provoca un silencio atronador.

Como cierre, en lo que concierne a la investigación educativa, consideramos que esta investigación abre más preguntas en torno a las narrativas escolares del pasado reciente. En este sentido, por una parte, nos preguntamos ¿De qué modo indagar las construcciones dialógicas que ocurren en las aulas y no son registradas? ¿Cómo el saber escolar y los haceres ordinarios de clases puede ser tenido en cuenta por la formación docente? ¿De qué modo tejer mayores puentes entre los saberes que circulan en las aulas y la producción académica referida a la historia reciente y a la formación de profesores? ¿Cómo poder retomar en el desarrollo de materiales educativos los intercambios entre docentes y alumnos? En este sentido, las carpetas de estudiantes son evidencia de que, en el tratamiento de temas vinculados a la historia reciente (como es el período 1955-1976), no opera una transposición didáctica entre la ciencia de referencia y el saber escolar, pero ¿Cómo sería posible acercar ambas producciones? ¿Es posible dicho diálogo? Al mismo tiempo ¿cómo dialogan

con las producciones que surgen actualmente a partir de en las redes sociales como Instagram o YouTube? ¿Cuál es la incidencia en las aulas de las lecturas que proponen del pasado reciente? Por otra parte, también nos surgen como interrogantes ¿Cómo se generan los saberes escolares en torno al pasado reciente y la democracia en diversos contextos locales y qué otras variables (además de las contempladas en esta investigación) los atraviesan? ¿Cómo el contexto local puede ser revalorizado en nuevas producciones que se aboquen al abordaje del pasado reciente? En paralelo, una vía de profundización de los temas abordados en esta tesis sería también pensar ¿qué diálogos y comparaciones pueden realizarse con otros temas socialmente vivos? ¿de qué manera dichas investigaciones abocadas al análisis de cuestiones socialmente abiertas y en debate pueden contribuir al abordaje de la enseñanza de la historia en las aulas? Finalmente, también nos surge como inquietud ¿cómo a 40 años de la reapertura democrática indagar de modo crítico a la democracia (del pasado reciente y de la actualidad) sin que con ello se considere que se cuestiona su valor? En definitiva, todas estas preguntas derivarán en nuevos recorridos que se desprenden de esta investigación.

Referencia bibliográfica

- AAVV (2007). *No matar. Sobre la responsabilidad*. Ediciones Del Cíclope.
- Abramovski, A. (2006). El lenguaje de las imágenes y la escuela. ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? *El Monitor*, 13. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier2.htm>
- Abramovski e Igarzabal (2011) *Uso y apropiación de las producciones de Canal Encuentro en las escuelas bonaerense*. Universidad Pedagógica de Buenos Aires. <https://unipe.edu.ar/images/phocadownload/investigacion/2009-2010/Proyecto7encuentro.pdf>
- Acha, O. (2010). Dilemas de una violentología argentina: tiempos generacionales e ideologías en el debate sobre la historia reciente, en V Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente.
- Águila, G. (2012) “La Historia reciente en la Argentina: un balance”. *Historiografías. Revista de historia y teoría*, n° 3, pp. 62-76. Disponible en <http://www.unizar.es/historiografias/numeros/3/aguila.pdf>.
- (2013). “La represión en la historia reciente argentina: fases, dispositivos y dinámicas regionales”. En Águila, Gabriela y Alonso, Luciano (comps.), *Procesos represivos y actitudes sociales: La represión militar en la Argentina (1955-1976) entre la España franquista y las dictaduras del Cono Sur*, pp. 97-122. Prometeo Libros.
- Aisenberg B. (2010). Enseñar historia en la lectura compartida. En Siede, Isabelino (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela* (pp. 63-98). Aique.
- Alonso, F. y Rubinzal, M. (2004). Memorias y representaciones. *De Signos y Sentidos*, n°2. Cuadernos de la Universidad Nacional del Litoral.
- Altamirano, C. (1996). Régimen autoritario y disidencia intelectual: la experiencia argentina, en Quiroga, H. y Tcach, C. (1996). *A veinte años del Golpe con memoria democrática*. Homo Sapiens.

— (2001). “Contra nuestra propia certidumbre”. *Revista Puentes*. Año 2, vol. 5, pp. 50- 61.

Anguita y Caparrós (1998) *La voluntad*. Norma.

Ansaldi y Verónica Gordillo (2014) *América Latina. Tiempos de violencias*. Ariel.

Aquino, N., Bertone, D. y Ferreyra, S. (2006). Contenidos de Historia del Presente y Propuesta Editorial en Córdoba. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, nº 4.

Arias, D. (2018). Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia. *Educación y ciudad*, (34), 25-38.

— (2021). “La subjetividad política docente en la enseñanza sobre el conflicto armado en Colombia”. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*. Volumen 8, Número 16, pp 142-155.

Aróstegui, J. (1994). Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia en J. Aróstegui (Ed.), *Violencia y política en España*. *Revista Ayer*, nº 13, pp. 17- 55.

— (2002) “Una reflexión sobre la violencia política y el terrorismo”, en E. González Calleja (ed.), *Políticas del miedo. Un balance del terrorismo en Europa*. Biblioteca Nueva.

Balé, C. (2018). *Memoria e identidad durante el kirchnerismo: la “reparación” de legajos laborales de empleados estatales desaparecidos*. UNGS.

Benejam, P. (1997) Las aportaciones de teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Benejam, P. Pagès, J. (coords.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (págs. 53-69). Horsori-ICE UB.

Bergson, H. (1999) *Matéria e memoria*. Martins Fontes.

Billán Y. (2018). *¿Cómo enseñar la historia reciente argentina? Lectura, traducción y producción en una escuela del expartido de General Sarmiento*. UNGS.

- (2021). La historia reciente y la “reularización” del contexto, en M. P. González, (comp.), *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente*. Ediciones UNGS.
- Birgin, A. y Trimboli, J. (2007). Entre silencios y legados: los jóvenes y el pasado reciente argentino. *Propuesta Educativa*, 28, 38-49.
- Bohoslavsky, E. y Franco, M. (2020). “Elementos para una historia de las violencias estatales en la Argentina en el siglo XX”. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, n° 53, pp. 205-227. Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ravignani/article/view/18351>.
- Born, D. (2010). *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en el nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, 1976 – 2009* [Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina].
- Born, D., Morgavi, M., y Tschirnhaus, H. (2010). De cómo los desaparecidos se hacen presentes en el colegio. Los textos escolares de historia de nivel medio en la ciudad de Buenos Aires (1980-2001), en E. Crenzel (comp.), *Los desaparecidos en la Argentina. Memoria, representaciones e ideas (1983-2008)*. Biblos editor, colección Latitud Sur.
- Brennan, J. (1992). “El clasismo y los obreros. El contexto fabril del sindicalismo de liberación en la industria automotriz cordobesa”. *Desarrollo Económico*. num. 125, abril-junio.
- (1996) *El Cordobazo. Las guerras obreras en Córdoba, 1955-1976*. Sudamericana.
- (1997) “Industriales y bolicheros. La actividad económica y la alianza peronista, 1943-1976”, en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani*, n° 15.
- (1999). *Agustín J. Tosco. Por la clase obrera y la liberación nacional*. Fondo de Cultura Económica.

- Bulletti, S. (2019). *Apropiaciones docentes de materiales de divulgación histórica de Canal Encuentro*. Tesis de maestría, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2021). Apropiaciones docentes de materiales de canal Encuentro para la enseñanza de la historia contemporánea, en en M. P. González, (comp.), *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente*. Ediciones UNGS.
- Calveiro, P. (2008) *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina*. Colihue.
- (2013). *Política y/o violencia*. Siglo XXI editores.
- Carnagui, J. (2013). “El nacionalismo juvenil platense y la formación de la Concentración Nacional Universitaria (CNU), 1960-1971”, en *Nuevo Mundo. Mundos Nuevos*. Disponible en: <http://nuevomundo.revues.org/66038>
- Carnovale, V. (2006). “Postulados, sentidos y tensiones de la proletarización en el PRT-ERP”. *Lucha Armada en la Argentina*. pp. 30 – 43.
- (2007). “En la mira perretista: las ejecuciones del "largo brazo de la justicia popular"”. *Lucha Armada en la Argentina*. pp. 4 – 31.
- (2011). *Los combatientes: historia del PRT-ERP*. Siglo Veintiuno Editores.
- (2015). “Más allá de la militarización: la violencia revolucionaria, esperanza y promesa de emancipación”. *Pasado Abierto. Revista del CEHis*. pp. 121 - 142
- (2018). “El historiador del pasado reciente y los relatos consagrados. Empatía, incomodidades y desafíos del campo historiográfico frente a los usos políticos del pasado”. *Ciencia e Investigación*. pp. 19 – 34.
- (2020). “La violencia revolucionaria ante la justicia: nuevos problemas y desafíos historiográficos”. *PolHis*, nº 25, pp. 331-358. Disponible en <http://polhis.com.ar/index.php/polhis/article/view/45>.
- Carnovale, V. y Larramendy, A. (2010) “Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje”. En Siede, I. (coord.) *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.

- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria en el mundo actual*. Paidós.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2010) La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En Carretero, Mario, y Castorina, José A. (comps.) *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Paidós.
- Carretero, M.; Rosa, A. & Gonzalez, M. (comps.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós.
- Cavarozzi, M. (2009). *Autoritarismo y democracia (1955- 2006)*. (3ª ed.). Ariel.
- Chartier R (1992) *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- Cernadas, J., Pittaluga, R. y Tarcus, H. (1998), “Para una historia de la izquierda en la Argentina”, *El Rodaballo. Revista de política y cultura*, III, 6/7, otoño-invierno.
- Chartier, A. M. (2000) Fazeres ordinarios da classe: uma aposta a pesquisa e para formação. *Educação e Pesquisa*, 26(1),157-168.
- (2002). Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*, 3, 9-26.
- Chervel, André (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, 295, 59-111.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique
- Coria, J. (2006). Concepciones acerca de lo social en los manuales de historia. De la dictadura al temprano siglo XXI. En C. Kaufmann, (dir.), *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Miño y Dávila.
- CrenzeL, E. (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Siglo XXI.

- (2013). El prólogo del Nunca Más y la teoría de los dos demonios. Reflexiones sobre una representación de la violencia política en la argentina. *Contenciosa*, Año I, nro. 1, segundo semestre.
- De Amézola, G. (1999). Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados, Revista de Historia*, 17, 137-162.
- (2006). Cambiar la historia. Manuales escolares, curriculum y enseñanza de la historia desde la transformación educativa en C. Kaufmann, (dir.). *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Miño y Dávila.
- (2008). Esquizohistoria. *La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar*. Libros del Zorzal.
- (2011). Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores. *PolHis*, Año 4, n° 8.
- De Amézola, Gonzalo y D'Achary, Claudia (2009). Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de Marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense. *Quinto Sol*, 13, 153-175.
- De Certeau, M. (2002) *La invención de lo cotidiano 1 Artes de hacer*, Universidad Iberoamericana.
- De Riz (1981). *Retorno y derrumbe*. Hyspamérica.
- (2007). *Historia argentina 8: la política en suspenso: 1966-1976*. Paidós.
- Dobaño Fernández, P., Lewkowicz, M.; Rodríguez, M y Roman, V. (2000). *Enseñar historia argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita*. Aique.
- Dominella, V. (2020). *Jóvenes, católicos, contestatarios: religión y política en Bahía Blanca, 1968-1975*. UNGS.
- Dussel (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863- 1920)*. Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.
- (2001). La transmisión de la historia reciente. En Guelerman, S. (comp.)

Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio. Norma.

Dussel, I.; Finocchio, S. y Gojman, S. (1997). *Haciendo memoria en el país del Nunca Más.* Eudeba.

Dussel, I. y Pereyra, A. (2006). Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina. En Carretero, M.; Rosa, A & M. F. González (comps.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (253- 275). Paidós.

Escolano, B. (1999). Los profesores en la historia. En Magalhaes, J. & Escolano, A. (eds.) *Os professores na história* (pp. 15-27). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Feld, C. (2011). El pasado como "show". Los medios de comunicación masiva y la representación del terrorismo de Estado en Argentina, en Alonso F., Bacolia, N., Bernardo Carrizo, B., Maina, M. (2011). *Justicia y derechos humanos en la construcción de la democracia.* Editorial de la Universidad Nacional del Litoral.

Feld, C. y Franco, M. (2015). Introducción en C. Feld y M. Franco, (dir.) *Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura* (pp. 9-21). Fondo de Cultura Económica.

Falaize, B. (2010). El método para el análisis de los temas sensibles de la historia en Ávila, R. Ruiz, M., Rivero Gracia P. y Domínguez Sanz, P. (Coords.) *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales.* Zaragoza: Diputación de Zaragoza.

Ferla, S. (1964). *Mártires y verdugos.* El manantial.

Ferro, M. (1998). "Entrevista concedida a Mario Ranalletti". *Entrepassados, Revista de Historia*, no 15, pp. 92-99.

Finocchio, S. & Lanza, H. (1993). ¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del nivel medio. En Lanza, H. & Finocchio, S. *Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo III* (págs. 101-181). Miño y Dávila Editores.

- Finocchio, S. (2005). La ciudadanía en los cuadernos de clase. *Enseñanza de las ciencias sociales, Revista de investigación*, Año IV, N° 4, pp. 3-10.
- (2007). Entradas educativas en los lugares de la memoria. En Franco, M. & Levín, F. (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.
- (2011). Los docentes, los saberes y la mutación de la escuela. En Finocchio, Silvia y Romero, Nancy (Comps). *Saberes y prácticas escolares* (pp. 175-199). HomoSapiens.
- (2009). De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente. En Pagès, Joan & Gonzalez, M. Paula (comps.). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Servei Publicacions UAB.
- Forni, P. (2010). “Reflexiones metodológicas en el Bicentenario: La triangulación en la investigación social: 50 años de una metáfora”, *Revista Argentina de Ciencia Política*, n° 13/14, Eudeba.
- Forquin, J. (1993). Saberes escolares, imperativos didácticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, n° 5, 28-49.
- Franco, M. (2011). “En busca del eslabón perdido: reflexiones sobre la represión estatal de la última dictadura militar”. *Estudios*, n° 25, pp. 31-45. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/470>.al Municipal de Rosario.
- (2012a). “Pensar la violencia estatal en la Argentina del siglo XX”. *Lucha Armada en la Argentina*, pp. 20-31.
- (2012b). “Rompecabezas para armar: la seguridad interior como política de Estado en la historia argentina reciente (1958-1976)”. *Contemporánea*, n° 3, pp. 77-95.
- (2012c). *Un enemigo para la nación: orden interno, violencia y “subversión”, 1973-1976*. Fondo de Cultura Económica.
- (2015). “La ‘teoría de los dos demonios’ en la primera etapa de la posdictadura”. En Feld, Claudia y Franco, Marina (comps.), *Democracia, hora*

cero: actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura, pp. 23-80. Fondo de Cultura Económica.

— (2016). “La represión estatal en la historia argentina reciente: problemas, hipótesis y algunas respuestas tentativas”. En Águila, Gabriela; Garaño, Santiago y Scatizza, Pablo (comps.), *Represión estatal y violencia paraestatal en la historia reciente argentina. Nuevos abordajes a cuarenta años del golpe de Estado*, pp. 17-46. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/63>.

Franco, Marina e Iglesias, Mariana (2011). “El estado de excepción en Uruguay y Argentina. Reflexiones teóricas, históricas e historiográficas”. *Revista de História Comparada*, n° 1, pp. 91-115. Disponible en <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/viewFile/470/439>.

Franco, Marina y Lvovich, Daniel (2017). “Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión”. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, n° 47, pp. 190-217. Disponible en http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ravignani/article/view/11091/pdf_1.

Franco, M. & Levín, F. (2007). La historia reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas. *Novedades Educativas*, año 19, 202, págs. 52-53.

Funes, G. (2006). La enseñanza de la Historia Reciente / Presente. En *Revista Digital Escuela de Historia*, Año 5, Vol. 1, N° 5.

Geoghegan, E. (2008) La enseñanza de la historia reciente en las escuelas medias de la provincia de Buenos Aires. El partido de Morón. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* 12, 109-122.

Gillespie, R. (1998). *Soldados de Perón. Los montoneros*. Grijalbo.

Gojman, S. y Segal, A. (1998) Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la “trastienda” de una propuesta. En Aisenberg, B y Alderoqui, S. (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas* (pp. 42-62). Paidós.

- González Calleja, E. (2012). “La represión estatal como proceso de violencia política”, en *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea*, N° 10.
- González Iglesias, M. X. (2020). *Configuraciones actuales del saber histórico-escolar. Un estudio de caso en torno a los “años peronistas (1943-1955)” en el nivel secundario*. Tesis de Maestría. Maestría en Historia Contemporánea UNGS.
- (2021). La historia contemporánea y el saber escolar: una mirada desde el tratamiento del peronismo, en M. P. González, (comp.), *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente*. Ediciones UNGS.
- González, M. P. (2005). La historia argentina reciente en la escuela media: un inventario de preguntas. *Entre pasados, Revista de Historia, año XIV, 28*, 83-100.
- (2007). L’histoire récent comme contenu scolaire en Argentine. *Le Cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l’histoire*, 7, (pp.220–231).
- (2008a) *Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas docentes*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.
- (2008b) Memoria, historia y profesores. Notas sobre el caso argentino. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 54-62.
- (2010). Los profesores y el Nunca Más. Lecturas y prácticas docentes en torno a la historia argentina reciente. Actas de las *V Jornadas de Trabajo de Historia Reciente* (en CD-room).
- (2012) Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial en *Quinto sol*, v. 16, n° 2. Julio- diciembre.
- (2014). *La historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Ediciones UNGS.
- (2017) Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular. *Revista Diálogo Andino*, n°53, pp. 45-57.
- (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*. UNGS.

— (2021) Saberes, prácticas y materiales: la historia argentina reciente en las aulas, en M. P. González, (comp.), *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente*. Ediciones UNGS.

González, M. P. y Billán, Y. (2021) La historia argentina reciente en la normativa escolar: de mediados del siglo XX a principios del siglo XXI, en M. P. González, (comp.), *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente*. Ediciones UNGS.

Goodson, I. (1991) “La construcción social del currículum” Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum” en *Revista de educación. Número 295*, pp. 7-37.

— (1995) Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares. Pomares-Corredor.

— (1997) *A construção social do currículo*. Educa-Currículo. Artes Gráficas.

Gordillo, M. (1991). Los prolegómenos del Cordobazo: los sindicatos líderes de Córdoba dentro de la estructura de poder sindical. *Desarrollo Económico*, vol. 31, pp. 163 – 187.

— (1996). *Córdoba en los '60: la experiencia del sindicalismo combativo*. Dirección de Publicaciones de la UNC.

— (1999). Movimientos sociales e identidades colectivas: repensando el ciclo de protesta obrera cordobés de 1969-1971. *Desarrollo Económico*, vol. 39, pp. 385-408.

— (2003). “Protesta, rebelión y movilización: de la resistencia a la lucha armada, 1955-1973”. En James, Daniel (comp.), *Nueva historia argentina: Violencia, proscripción y autoritarismo 1955-1976*, pp. 329-380. Sudamericana (volumen 9).

Gosparini, J. (2021) La historia argentina reciente entre materialidades y apropiaciones, en M. P. González, (comp.), *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente*. Ediciones UNGS.

Grüner E. (1997). *Las formas de la espada: miserias de la teoría política de la violencia*. Colihue.

- Guelerman, S. (2001). Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible. En Guelerman, S. (comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio* (págs. 35-64). Editorial Norma.
- Gvirtz (1999) *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Argentina (1930 y 1970). Eudeba.
- Hagemeyer, R. (2012). *Historia y audiovisual*, Auténtica editora.
- Halbwachs, M. (2000[1950]) *Los cuadros sociales de la memoria*. Félix Alcan.
— (2011[1941]) *La memoria colectiva*. Miño y Dávila.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. De la Flor.
- Higuera Rubio, D. (2008). La escuela como escenario de lucha por el pasado argentino: reflexiones a partir de un caso de la ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa* 30, 109- 116.
— (2010). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Libros libres, FLACSO Argentina.
- Hilb, C. (2001). “La responsabilidad como legado”. *Revista Puentes*. Año 2, vol. 5, pp. 62- 65.
- (2013). *Usos del pasado ¿Qué hacemos hoy con los setenta?* Siglo XXI.
- Hilb, C. y Lutzky, D. (1984). *La nueva izquierda argentina: 1960-1980 (política y violencia)*. CEAL.
- Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Fondo de Cultura Económica.
- Jabbaz, M. & Lozano, C. (2001). Memorias de la dictadura y transmisión generacional: representaciones y controversias. En Guelerman, S. (comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*. Norma.
- Jackson, Philip (2002) *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- James, D. (1976). “The peronist left 1955-1976”. *Journal of latin America studies*.

- (2005). *Resistencia e integración: el peronismo y la clase trabajadora argentina: 1946-1976*. Siglo XXI.
- Jara, M. (2010) *Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia*. Tesis Doctoral UAB
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- (2013). “Militantes y combatientes en la historia de las memorias: silencios, denuncias y reivindicaciones”. *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, Número 1, pp.77-97
- (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI.
- Jelin, E. y Lorenz, F. (2004). Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad. En Jelin E. & Lorenz F., (comps.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (págs. 1-10) Siglo Veintiuno.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43.
- Kaufmann, C. (dir.) (2006). Dictadura y Educación. *Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kessler, (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Unesco.
- Lahire, B. (2006) Lógicas prácticas: el "hacer" y el "decir sobre el hacer". En *El espíritu sociológico* (pp. 137-155). Manantial.
- (2011) Pensar la acción. Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos. En Tiramonti, G. y Montes, N. (coomps.) *La educación media a debate* (págs. 13- 21) Manantial.
- Levín, F. (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En Schujman, Gustavo & Siede, Isabelino (coordinadores). *Apuntes para la enseñanza de la formación ética y ciudadana*. Aique.
- Levín, F.; Clérico, M.; Erramouspe, P., Manfredini, A. y Schujman, G. (2008). El pasado reciente en la escuela. Análisis y reflexiones a propósito de las

- representaciones estudiantiles de la última dictadura militar argentina. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 93-102.
- Lorenz, F. (2005). “Recuerden, argentinos. Por una revisión de la vulgata procesista”. *Entre pasados*, pp. 65-82.
- Luciani, L. (2017). Juventud en dictadura. Representaciones, políticas y experiencias juveniles en Rosario (1976-1983). UNGS.
- Lvovich, D. (2009). Sistema político y actitudes sociales en la legitimación de la dictadura militar argentina (1976-1983), *Ayer*, núm. 75, pp. 275-299;
- Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. UNGS-Biblioteca Nacional.
- Malosetti Costa, L. (2006). Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar. En Dussel, I. y Gutierrez, D. (comps.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 155-163). Manantial / FLACSO / OSDE.
- Massone (2012). Enseñar a leer y escribir en historia: los cambios en un contexto de transición cultural. *Clio & Asociados, la historia enseñada*, N° 16, pp. 152-167.
- Mejía, J. (2003). “Técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales”. *Investigaciones Sociales (Revista del IHS-UNMSM)*.
- Miranda, S. (2004) *Sob o signo da Memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*. Campinas, Tesis doctoral. Facultad de Educación, UNICAMP.
- Monteiro, A. M. (2007) *Professores de história. Entre Saberes e práticas*. Mauad X.
- O’ Donnell, G. (1972). *Modernización y autoritarismo*. Paidós.
- (1977) Estado y Alianzas en la Argentina, 1955-1966 en *Desarrollo Económico*, n° 64.
- (1982) *1966-1973: El estado burocrático autoritario. Triunfos, derrotas y crisis*. GEL.

— (1996) “Ilusiones acerca de la consolidación”, en *Nueva Sociedad*, núm. 144.

Oberti, A. y Pittaluga, R. (2006). *Memorias en montaje. Escrituras sobre la militancia y pensamientos sobre la historia*. El Cielo por Asalto.

— (2016). Apuntes para una discusión sobre la memoria y la política de los años 60/70 a partir de algunas intervenciones recientes. *Sociohistórica*, (38) : e015.

Disponible

en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7650/pr.7650.pdf

Pagès, Joan & Gonzalez, M. Paula (comps.) (2009). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Servei Publicacions UAB.

Paladino, D. (2006). ¿Qué hacemos con el cine en el aula?, en Dussel, I. y Gutierrez, D. (comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, pp. 135-144. Manantial-flacso-osde.

Palma Flores, E. (2016). *Construcciones memoriales sobre el pasado reciente de Chile en la institución escolar: un estudio de casos en escuelas primarias*. Tesis de Doctorado. FLACSO. Sede Académica Argentina.

Pappier, V. (2005/2006). Reescritura de la Historia en el aula luego de la Reforma Educativa. Una mirada a las carpetas de Ciencias Sociales de 7mo año. Clío & Asociados. La historia enseñada, 9-10, 84-102.

Pappier, V. (2017). *La historia reciente en las aulas de nivel secundario: prácticas escolares en torno a la última dictadura argentina*. Tesis de Maestría en Historia y Memoria, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

— (2021). ¿Cómo se enseña la última dictadura a los jóvenes? Experiencias de transmisión del pasado reciente en una escuela de la ciudad de La Plata. UNGS.

Pappier, V. y Morras, V. (2008). La construcción de la memoria en la escuela. Una mirada a los actores y conflictos que genera la conmemoración del 24 de marzo. *Clío & Asociados, la historia enseñada*, 12, 173-192.

- Peralta Ramos, M. (1972). *Etapas de acumulación y alianzas de clases en la Argentina (1930- 1970)*. Siglo XXI.
- Pis Diez, N. (2022). *El movimiento estudiantil de La Plata en los tempranos sesenta (1955-1966) O la historia de una guerra fría también propia*. UNGS.
- Pittaluga, R. (2008). La memoria según Trelew. *Sociohistórica. Cuadernos del CISH*, núm. 19, pp. 81-111.
- (2010) Notas sobre la historia del pasado reciente. En J. Cernadas y D. Lvovich (Eds.), *Historia ¿Para qué? Revisitas a Una Vieja Pregunta* (pp.119-143). Prometeo - UNGS.
- Pontoriero E. (2012). *De la conmoción interior a la guerra revolucionaria: legislación de defensa, pensamiento militar y caracterización de la amenaza a la seguridad interna en la Argentina (1958-1970)*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- (2018). “La seguridad interna como campo de batalla de la ‘guerra revolucionaria’: contrainsurgencia y defensa nacional en los ámbitos político y militar en Argentina (1963-1970)”. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, n° 48, pp. 84-120. Disponible en http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ravignani/article/view/12073/pdf_1.
- (2019). “Represión, políticas de defensa y contrainsurgencia en la Argentina: un estado de la cuestión (1955-1976)”. *Revista Folia Histórica del Nordeste*, n° 35, pp. 145-162.
- (2021). "La Armada argentina y su enfoque para la 'guerra contra la subversión' en los comienzos del terrorismo de Estado (1973-1976)". *Revista Austral de Ciencias Sociales*. pp. 239 – 255.
- (2022). *La represión militar en la Argentina: 1955-1976*. UNGS.
- Portantiero, J. (1973) Clases dominantes y crisis política en la Argentina actual en O. Braun (comp.), *El capitalismo argentino en crisis*. Siglo Veintiuno.
- Quintana Peña, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa, en Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. UNMSM.

- Quiroga, H. (2005). “El tiempo del ‘proceso’”. En Suriano, J. (dir.), *Dictadura y democracia (1976-2001)*, pp. 33- 86. Buenos Aires: Sudamericana.
- Raggio, S. (2002). Cuando la escuela da la palabra. El rol de la educación formal en la transmisión del pasado. *Revista Puentes*, 7, 41-46.
- Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. En *Clio y asociados, la historia enseñada*, 8, 123-133.
- Raina A. (2016) Memorias e historiografía en torno al debate por la "violencia política" en la Argentina, 2003-2013. *Virajes*, 18 (1) : 109-129. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14337/pr.14337.pdf
- Reato, C. (2008). *Operación traviata*. Sudamericana.
- Reta, M. y Pescader C. (2002). Representaciones del pasado reciente. Análisis de los textos escolares de nivel medio en *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*. Año 6, nº 6, pp. 50-70.
- Ricoeur, Paul (2004 [2000]) *La Memoria, la historia y el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Rocha, E. (2017 a). Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis en Rocha, Helenice; Reznik, Luis; magalhães, Marcelo de Souza (org.) *Livros Didáticos de História: Entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV.
- (2017b). A ditadura militar nas narrativas didáticas en Rocha, Helenice; Reznik, Luis; magalhães, Marcelo de Souza Livros (org.) *Didáticos de História: Entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV.
- Rockwell,E. (1986). La relevancia de la etnografía para la renovación de la escuela. En “*Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*”. Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos, pp. 15-29.
- (2015). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Romero, L. A. (2007). La violencia en la historia argentina reciente: un estado de la cuestión”, en:

http://www.unsam.edu.ar/escuelas/politica/centro_historia_politica/material/romero.pdf

— (2013[1997]). *Volver a la historia*. Aique.

Romero, N. (2011). Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria. En Finocchio, S. y Montes, N. (comps). *Saberes y prácticas escolares* (pp. 117-151). HomoSapiens.

— (2016). *Cambio cultural en la escuela y nuevas definiciones pedagógicas a partir de los usos del texto escolar. Estudio de casos de dos escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. flacso-Argentina.

Romero Castro, M. (2021). *Imaginario sobre el conflicto armado y subjetividades políticas emergentes: un estudio de caso en jóvenes escolares colombianos*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. flacso-Argentina.

Rosenstone, R. (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Ariel.

Rouquié, A. (1982). “Hegemonía militar, Estado y dominación social”. En Rouquié, Alain (comp.), *Argentina, hoy*, pp. 11-50. Siglo XXI.

— (1984). *El Estado militar en América Latina*. Emecé.

Rubio, G. y Valle, X. (2021). “Trabajos de memoria en el aula para la comprensión de las políticas de terrorismo de Estado y de deshumanización en Chile”. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*. Volumen 8, Número 16, octubre 2021, pp 86-103.

Sábato, H. (2001). Las preguntas sobre lo traumático. *Revista Puentes*. Año 2, vol. 5, pp. 44-46.

Salvi, V. (2012). *De vencedores a víctimas. Memorias militares sobre el pasado reciente en la Argentina*. Biblos.

Siede, I. (coord.) (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Siede I. (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela*. (pp. 269- 292). Aique.

- Serra, S. (2011). *Cine, Escuela y Discurso Pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones*. Teseo.
- Sigal S. y Verón, E. (1986). *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Legasa.
- Tardif (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Terán (1991). *Nuestros años setenta. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina*. Siglo XXI.
- (1997). “Pensar el pasado”. *Punto de Vista. Revista de cultura*, 58, pp.1-2.
- Tiramonti, G. (comp), (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial.
- Tortti, M. C. (1999). Protesta social y “Nueva izquierda” en la Argentina del GAN. En A. Pucciarelli (comp.), *La primacía de la política*. Eudeba, pp. 205-234.
- Vezzetti, H. (2002) *Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2009) *Sobre la violencia revolucionaria. Memorias y olvidos*. Siglo XXI
- Vidal, D. (2005). “Prácticas escolares de escrita no fim do século XIX: o fracasso de uma inovação pedagógica como mote”, en, *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Editorial Autores Associados.
- (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa*, año 16, 28, 28-37.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambio*. Madrid: Morata.
- Walsh, R. (1957). *Operación masacre*. La Biblioteca Argentina.
- Waldmann, P. (1982). Anomia social y violencia. En Rouquie, A. (comp.). *Argentina hoy*. Siglo XXI.
- Yerushalmi, Yosef (1989) “Reflexiones sobre el olvido”, en Yerushalmi, Y. y otros, *Usos del olvido*, Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 13-26

Zapata, A. (2012) “Lo juvenil” en el pasado. Representaciones sobre la juventud en trabajadores de los años ’70 a la luz de un conflicto laboral en la ciudad de Bahía Blanca”, en *Revista Kairos* n° 29. Disponible en: <http://www.revistakairos.org/k29-archivos/Zapata.pdf>

Zavala, A. (2012). *Mi clase de historia bajo la lupa*. Trilce.

Zysman, N. (2015). *De la “subversión marxista” al “terrorismo de Estado”. Representaciones de la última dictadura militar en las narrativas históricas de la escuela media argentina (1983-2009)*. EDUVIM.

Planes, programas y diseños curriculares:

DGCE-PBA (1999). Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. *Contenidos Básicos Comunes para el nivel Polimodal*. Publicaciones de la DGCE.

— (2007). Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. *Ley de Educación Provincial N° 13.688*. Publicaciones de la DGCE.

— (2011). Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. *Diseño curricular para la educación secundaria 5to año (SS)*. Publicaciones de la DGCE.

— (2012). Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. *Diseño curricular para la educación secundaria 6to año (SS)*. Publicaciones de la DGCE.

MCE (1993). Ministerio de Cultura y Educación. *Ley Federal de Educación 24195*. Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

— (1995). Ministerio de Cultura y Educación, Argentina. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

— (2006a). Ministerio de Educación, Argentina. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Ciencias Sociales, Ciclo básico*. Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

— (2006b). Ministerio de Educación, Argentina. *Ley Nacional de Educación 26206*. Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

— (2012). Ministerio de Educación, Argentina. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Ciencias Sociales, Ciclo orientado*. Publicaciones del Consejo Federal de Educación.

Leyes y decretos nacionales y provinciales:

Ley N° 10671 del 31 de agosto de 1988, establece “16 de septiembre de 1976” como día de los derechos del estudiante secundario”. Número de Boletín Oficial de la provincia de Buenos Aires: 21330, en <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/1988/10671/6149>

Ley N° 11782/96 del 2 de mayo de 1996, establece “ se realicen actividades que contribuyan a la información y a la profundización del conocimiento por parte de los educandos, del golpe de Estado perpetrado el 24 de marzo de 1976 y las características del régimen que el mismo impuso, en <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/cendie/cendieinforma/marzo2012/tapas/LE11782-96.pdf>

Ley N° 12030 del 25 de noviembre de 1997, “modificando los art.1 y 2 de la ley 10671, establece el 16 de septiembre como día de los derechos del estudiante secundario”. Número de Boletín Oficial de la provincia de Buenos Aires: 23494, en <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/1997/12030/4804>

Ley N° 12483/2000 del 7 de septiembre de 2000, establece “la creación de la Comisión Provincial de la Memoria”, en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-12483-123456789-0abc-defg-384-2100bvorpyel/actualizacion>

Ley N° 13179/2004 del 31 de marzo de 2004, “declara el 24 de marzo de todos

los años como el día provincial de la memoria en consideración a todas las personas desaparecidas, muertas o perseguidas por el terrorismo de estado. (dictadura militar-24 de marzo de 1976)”. Número de Boletín Oficial de la provincia de Buenos Aires: 24916, en: <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2004/13179/3685>

Ley N° 14910/2017 del 22 de marzo de 2017, establece “el término Dictadura Cívico-Militar, y el número de 30.000 junto a la expresión Desaparecidos, cada vez que se haga referencia al accionar genocida en nuestro país, durante el 24 de marzo de 1976 al 9 de diciembre de 1983”, en: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/VmKqKclx.html>

Decreto nacional N° 314/1998 del 23 de marzo de 1998, “Disponese la realización anual del análisis crítico del golpe de estado del 24 de marzo de 1976”, Boletín Oficial Nacional del día 26/03/98, en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-314-1998-49976/texto>

Ley N° 25.633 del 1 de agosto de 2002, “Día nacional de la memoria por la verdad”, Boletín Oficial Nacional del día 23/08/02, en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25633-77081>

- Ley N° 26085 del 15 de marzo del 2006, “Incorpórase el día 24 de marzo — Día nacional de la memoria por la verdad y la justicia—, entre los feriados nacionales previstos por la Ley N° 21.329 y sus modificatorias”. Boletín Oficial Nacional del día 20/03/06, en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26085-114811/texto>

Ley N° 26.421 del 22 de octubre de 2008, “Establécese que el Programa Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior (RAICES), creado en el ámbito del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, será asumido como política de Estado. Objetivos principales”. En: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/7103.pdf>

Libros de textos escolares:

- Alonso, M. E. y Vázquez, E. (2013). *Historia Argentina. H 1955-1976*. Aique.
- Andujar, A.; Giordano, V.; Grammatico, K.; Guevara, G.; Morichetti, M.; Scirica, E.; Vissani, G., Vissani, V.; Wahren, C. (2011). *Historia. Argentina y el mundo. La segunda mitad del siglo XX*. Santillana.
- Eggers-Brass, T. (2011). *Historia V. Argentina, américa y el mundo en la segunda mitad del siglo XX*. Maipue.
- Eggers-Brass, T. (2012). *Historia VI. Historia reciente en la Argentina*. Maipue.
- Hochman, N. (2011). *Historia II. El mundo entre 1945 y el siglo XXI. De la polarización a la globalización*. Longseller.
- Tato, M. I.; Bubello; J. P. y Castello, A. M. (2011). *Historia 5 ES: La segunda mitad del siglo xx*. Estrada, Serie Huellas.

Audiovisuales:

- Giles, P. y Destito, P. (productores) Echave, M. y López, M. (directoras). (2015a). Capítulo 9: La resistencia peronista (1955-1966). *Ver la historia*. [documental]. Mulafa films- Canal Encuentro.
- (2015b). Capítulo 10: Tiempos violentos (1966-1976). *Ver la historia*. [documental]. Mulafa films- Canal Encuentro.
- Rubio, M. (productora) Mignogna, S. (editor). (2007a). Capítulo Revolución libertadora y resistencia peronista. *Historia de un país. Argentina siglo XX* [documental]. Argentina: El perro en la luna- Canal Encuentro.
- (2007b). Capítulo De Frondizi a Onganía. *Historia de un país. Argentina siglo XX* [documental]. Argentina: El perro en la luna- Canal Encuentro.
- (2007c). Capítulo Cordobazo. *Historia de un país. Argentina siglo XX* [documental]. Argentina: El perro en la luna- Canal Encuentro.
- Capítulo La sociedad y la cultura en los '60. *Historia de un país. Argentina siglo XX* [documental]. Argentina: El perro en la luna- Canal Encuentro.

— (2007e). Capítulo Las organizaciones armadas. *Historia de un país. Argentina siglo XX* [documental]. Argentina: El perro en la luna- Canal Encuentro.

— (2007f). Capítulo Regreso y derrumbe. *Historia de un país. Argentina siglo XX* [documental]. Argentina: El perro en la luna- Canal Encuentro.

Secuencias didácticas:

Garulli, L. y Vázquez, E. (2011, 16 de agosto). El levantamiento del General Valle y los inicios de la «Resistencia Peronista» (1955-1958). *Educ. ar.* <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14715&referente=docentespo> [consulta 03/02/2023]

Garulli, L. (2011, 16 de agosto). La toma del Frigorífico Lisandro de la Torre y la "Resistencia peronista" (1959). *Educ. ar.* <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14745&referente=docentes> [consulta 03/02/2023]

— (2011, 16 de agosto). La noche de los bastones largos. *Educ. ar.* <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14742&referente=docentes> [consulta 03/02/2023]

— (2011, 16 de agosto). Raimundo Ongaro, dirigente sindical y líder de la CGT de los Argentinos. *Educ. ar.* <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14764&referente=docentes> [consulta 03/02/2023]

— (2011, 16 de agosto). Agustín Tosco, dirigente obrero cordobés. *Educ. ar.* <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14703&referente=docentes> [consulta 03/02/2023]

— (2011, 16 de agosto). El Cordobazo. *Educ. ar.* <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14711&referente=docentes> [consulta 03/02/2023]

Prensa en la web:

Aranguren, G. (2021, 9 de octubre). «El Ejército facilitó el ataque de Montoneros al regimiento de Formosa». *Tiempo Argentino*.

<https://www.tiempoar.com.ar/politica/el-ejercito-facilito-el-ataque-de-montoneros-al-regimiento-de-formosa/>

Bertolia, L. (2022, 30 de junio). "Vacié el cargador", la confesión de uno de los marinos que participó en la Masacre de Trelew. *Página 12*.

<https://www.pagina12.com.ar/433098-vacie-el-cargador-la-confesion-de-uno-de-los-marinos-que->

[par?utm_medium=Social&utm_source=Instagram%23Echobox%3D1656526094](https://www.pagina12.com.ar/433098-vacie-el-cargador-la-confesion-de-uno-de-los-marinos-que-par?utm_medium=Social&utm_source=Instagram%23Echobox%3D1656526094)

CELS (2022, 9 de junio). La cámara federal intenta reabrir una causa por hechos que prescribieron. *CELS*. <https://www.cels.org.ar/web/2022/06/la-camara-federal-intenta-reabrir-una-causa-por-hechos-que-prescribieron/>

— (2022, 2 de julio). Después de 50 años, condenan en ee.uu. al ex marino roberto bravo por la masacre de trelew. *CELS*. <https://www.cels.org.ar/web/2022/07/despues-de-50-anos-condenan-en-ee-uu-al-ex-marino-roberto-bravo-por-la-masacre-de-trelew/>

De Vedia, M. (2022, 19 de mayo). La Iglesia evalúa testimonios para declarar mártir a un militar secuestrado durante un año y asesinado por el ERP en 1975. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/politica/la-iglesia-evalua-testimonios-para-declarar-martir-a-un-militar-secuestrado-durante-un-ano-y-nid19052022/>

La Nación (2022, agosto 22). Masacre de Trelew: quién es el exmarino que vive en Estados Unidos y fue condenado por el fusilamiento. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/politica/la-masacre-de-trelew-quien-es-el-exmarino-que-vive-en-estados-unidos-y-sera-juzgado-en-florida-nid27062022/>

Leuco, A. (2022, 9 de junio). La verdad sobre Montoneros. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/lnmas/editorial-leuco-la-verdad-sobre-la-masacre-de-montoneros-nid09062022>

O' Donnell, M. (2022, 01 de junio). De acá en más. *Radio Urbana Play 104.3 FM*. <https://radiocut.fm/audiocut/maria-o-donnell-hablando-causa-por-atentado-contra-comedor-policia/>

Romero, L. A. (2017, 29 de abril). Historiadores del tiempo presente. *Clarín*.
https://www.clarin.com/opinion/historiadores-tiempo-presente_0_r1Eb0N-JZ.html

Rubín, S. (2022, 22 de mayo). El militar secuestrado y asesinado por el ERP que podría ser proclamado santo. *Todo Noticias*.
<https://tn.com.ar/opinion/2022/05/22/el-militar-secuestrado-y-asesinado-por-el-erp-que-podria-ser-proclamado-santo/?outputType=amp>

Soriano, F. (2022, 24 de junio) Empieza en EEUU un juicio por jurados contra un acusado por la Masacre de Trelew. *Infobae*.
<https://www.infobae.com/sociedad/policiales/2022/06/25/empieza-en-eeuu-un-juicio-por-jurados-contr-un-acusado-por-la-masacre-de-trelew/>

Télam (2022, 1 de julio). Condenaron al represor Bravo a indemnizar con US\$27 millones a familiares de las víctimas. *Télam*.
<https://www.telam.com.ar/notas/202207/597260-roberto-guillermo-bravo-condena-estados-unidos-masacre-de-trelew.html>

— (2021, 4 de octubre). El rol de la Inteligencia militar en el asalto de Montoneros al RIM29 de Formosa. *Télam*.
<https://www.telam.com.ar/notas/202110/572333-inteligencia-militar-montoneros-rim29-formosa.html>