



FLACSO
ARGENTINA

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADÉMICA ARGENTINA**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN
EDUCACIÓN**

**“Las representaciones de la última dictadura militar.
Los textos escolares de Historia en el nivel Secundario de la Ciudad de
Buenos Aires, 1976-2009”**

**AUTOR
Diego Ariel Born**

**DIRECTOR
Dr. Emilio Crenzel**

25 de Agosto de 2010

Resumen

Esta tesis analiza las representaciones sobre la última dictadura militar (1976-1983) presentes en los textos escolares de Historia del nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires publicados entre 1976 y 2009. En la primera parte se da cuenta de las relaciones entre memoria, historia y educación para luego presentar la perspectiva teórica de la cual se parte y cómo a partir de ella se ha enfrentado el análisis de los textos escolares desde una mirada tributaria de los estudios sobre la memoria colectiva. En la segunda parte, se presentan los resultados de la investigación a partir del análisis de las representaciones sobre la dictadura presentes en los textos escolares tanto a lo largo del tiempo como dentro de cada uno de los periodos definidos. El corpus empírico de esta investigación está conformado por alrededor de 50 textos escolares correspondientes a diferentes autores, editoriales y años.

La investigación señala que fueron los militares quienes durante la dictadura tomaron la decisión de otorgar mayor trascendencia al tratamiento del presente en el plan de estudios de Historia, dentro de su estrategia de autolegitimación. Así, las últimas páginas de los textos escolares publicados esos años presentarán la visión oficial sobre los años de violencia política, justificando el accionar militar. El retorno de la democracia no supuso, con alguna excepción hacia el final de la década del ochenta, un cambio en las representaciones de los textos escolares sobre aquellos años, producto del bajo dinamismo en el mercado editorial y la falta de actualización curricular. Es a partir de la segunda mitad de los años noventa, como resultado de la Ley Federal de Educación de 1993 y en un contexto de reinstalación social de las denuncias a las violaciones de los derechos humanos, cuando se desarrolla un viraje radical en la representación del pasado dictatorial presente en los textos escolares, con la explosión del mercado editorial y la llegada de autores provenientes del ámbito universitario y profesional. A partir de allí, con un lenguaje muy distinto al de antaño, coexistirán en los textos diferentes posturas sobre la dictadura militar, incluyendo desde aquellas que continuaban sosteniendo la necesaria intervención militar aún con críticas a la forma en que fue llevada la represión, a otras que insistirán en su absoluta ilegitimidad y harán hincapié en la negativa herencia sobre la nueva democracia. Esta última postura fue ganando terreno y resultaba cercana a la memoria social sostenida principalmente por los organismos de derechos humanos que se afianzaba como hegemónica en el espacio público, pero se alejaba de la postura oficial que abogaba por el olvido y el perdón en pos de la reconciliación nacional. Así, en los últimos años se consolidan en los textos escolares visiones claramente críticas del pasado dictatorial, aún cuando no son menores las diferencias halladas entre los distintos textos. A partir de 2003, la asunción por parte de las autoridades nacionales de la postura sostenida por los organismos de derechos humanos implicará un alto grado de afinidad entre la memoria oficial, la memoria social hegemónica y las representaciones presentes en los textos escolares sobre la última dictadura militar.

Palabras clave: dictadura militar – textos escolares – memoria colectiva

Abstract

This thesis analyzes the representations of the last military dictatorship (1976-1983) present in secondary education History textbooks of the City of Buenos Aires, published from 1976 to 2009. The first part of the research introduces the relationship between memory, history and education and the theoretical perspective (influenced by the collective memory perspective) from which the analysis of school textbooks is considered. In the second part of the thesis, the findings of the research are introduced, taking into account not only a diachronic, but also a synchronic dimension. The empirical corpus of this research consists of about fifty textbooks pertaining to different authors, publishers, and years.

The research indicates that during the last dictatorship, and as a strategy of self-legitimation, the study of present time facts took greater importance in the History curriculum. Thus, the back pages of textbooks published during those years presented the official version of the years of political violence in order to justify military action. The return of democracy did not mean a change in the last military dictatorship representations of the textbooks –with some few exceptions towards the end of the eighties- probably because of the low dynamism of the publishing market and the lack of updating of the curricula. It is from the second half of the nineties, as a result of the Educational Federal Law (1993) and in a social context of allegations of violations of human rights, when a radical change in the representation of the dictatorial past present in the textbooks began to emerge. These changes are accompanied by the explosion of the publishing market and the arrival of authors from the university level. Since then, different perspectives have begun to coexist: on the one hand, those which continued holding the vision of a necessary military intervention -even though they criticized the way military repression had been carried out-; and on the other hand, those that insisted on the absolute illegitimacy of the military intervention and would emphasize the negative legacy for democracy. The latter position was gaining ground and was close to the social memory perspective sustained mainly by human rights organizations, which was becoming hegemonic in the public space. However, it remained far away from the official position, which asked for forgetfulness and forgiveness towards the national reconciliation. Thus, in recent years, critical views of the dictatorial past are consolidated in the textbooks (even though important differences still persist among them). Since 2003, the assumption by the national authorities of the position taken by human rights organizations has involved a high degree of affinity between the official memory, the hegemonic social memory and the representations of the last military dictatorship present in textbooks.

Keywords: military dictatorship - textbooks - collective memory

Agradecimientos

La presente tesis fue posible gracias al apoyo económico del CONICET, a partir del otorgamiento de una beca de formación doctoral. En este punto, debo reconocer mi deuda absoluta con el sistema de educación pública y gratuita de Argentina, donde ha transcurrido mi formación desde el nivel inicial hasta mi graduación en Sociología y donde continuó formándome como investigador y docente. FLACSO Argentina me ha otorgado una beca parcial para cursar mis estudios allí, enriqueciendo mi formación con excelentes docentes y compañeros de toda Latinoamérica y de diversos orígenes disciplinares.

Emilio Crenzel, mi director de tesis, me ha apoyado, alentado y acompañado en esta investigación con infinita paciencia y rigor académico. El grupo formado en torno a la cátedra *La construcción social de la memoria colectiva* de la que Emilio es titular en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, se constituye en un espacio central de mi formación. En este punto, debo destacar las atentas lecturas de versiones previas de esta tesis y los valiosos comentarios de Ana Lobo y Diego Galante. Fuera de este grupo, Carolina Ferrante se ha tomado el trabajo de leer detalladamente la última versión de esta tesis y realizarme sugerencias pertinentes. También expreso mi reconocimiento a Hernán von Tschirnhaus y Martín Morgavi, con quienes investigué cuestiones referidas a los textos escolares hace varios años. Finalmente, los talleres de tesis cursados en la FLACSO, así como los seminarios de doctorado dictados por Claudia Feld en la UBA, me resultaron de suma utilidad para superar los pantanos lógicos de cualquier proceso de investigación.

En otro orden, nada hubiera sido posible sin el apoyo, la estimulación y el cariño de mi familia. Mi mamá Lili y mi papá Luis se han deslomado trabajando haciendo posible que yo pueda estudiar, pero también me han inculcado valores éticos de los que me siento orgulloso. Mis hermanos menores, Pablo y Andrea (y sus parejas, Ceci y Juancito), han sido compañeros y compinches en la niñez y continúan siéndolo ahora, al empezar la vida adulta. Román Martín, mi primer sobrinito, que por estos días empezará a luchar para salir de la pancita de mi hermana. Mis nonos, los que están (Juana y Ernesto) y los que se ya no (Helmut y Eugenia), donde siempre encontré cariño, deliciosas comidas y sonrisas cómplices, y de los que puedo jactarme, pese a la brecha generacional, de su amistad. Mis tíos y primos, con quienes crecí y siempre han estado presentes en las buenas y en las malas. Una mención aparte merece mi familia política, empezando por mis suegros Delio y Graciela y mi cuñado Lucas: sencillamente, un lujo, como familia y como personas. No me quiero olvidar de mis amigos del barrio, del fútbol, de la facu, de los distintos laburos y de la vida, con quienes he compartido, y seguiré compartiendo, lindos momentos.

Finalmente, agradezco profundamente al destino, si es que algo así existe, haberme permitido conocer a mi amada Laurita, la persona más hermosa del mundo. Lau ha sido la primera lectora de cada línea que he escrito, ayudándome a pensar y a expresar más claramente aquello que quería decir. Todo esto, por supuesto, al margen de soportarme día a día, brindándome todo su compañerismo y amor.

Índice

Introducción	2
PRIMERA PARTE	12
Capítulo 1. Memorias colectivas y educación	12
1.1. Construcción y transmisión social de las memorias colectivas. El lugar de la escuela	12
1.2. La escuela ante el desafío de la transmisión de un pasado traumático	19
Capítulo 2. Los textos escolares como vectores de memoria	25
2.1. El rol de los textos escolares en la enseñanza de la historia	25
2.2. El abordaje de los textos escolares desde la perspectiva de los estudios de la memoria colectiva	28
2.3. Factores a considerar en el análisis de los textos escolares	37
SEGUNDA PARTE	
Capítulo 3. La voz única de los militares. Los textos escolares y la legitimación de la dictadura (1976-1983)	43
Capítulo 4. Textos escolares y políticas oficiales de la memoria en la primera década de democracia (1984-1995)	57
Capítulo 5. La explosión de la memoria. Los textos escolares contra la memoria oficial (1996-2002)	79
Capítulo 6. Los textos escolares y el giro de la memoria oficial (2003-2009)	101
Consideraciones finales	120
Bibliografía	138
APENDICE I. Textos escolares revisados	I
APENDICE II. Detalle de los textos escolares de Historia argentina de nivel Secundario que incluyen el tratamiento de la última dictadura militar y que pueden ser utilizados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires publicados en Argentina entre 2004 y 2009	III

Introducción

En las sociedades modernas la escuela conforma un espacio fundamental en la transmisión cultural e identitaria. Su intervención pedagógica en la construcción de la ciudadanía se postula como uno de los pilares básicos para la formación de una sociedad democrática y esto adquiere aún más relevancia en países como Argentina, donde las experiencias autoritarias de su vida institucional son motivo actual de debate. Desde hace treinta años la discusión sobre las razones del desencadenamiento de la última dictadura militar (1976-1983) y las transformaciones que esta produjo en la estructura económica, social y en la cultura política forman parte del debate político en Argentina. Por qué hubo un golpe de Estado, quiénes lo llevaron a cabo, quiénes se beneficiaron y quiénes se perjudicaron con la política dictatorial, cómo explicar la magnitud de la represión, cómo caracterizar y denominar a ésta, quiénes fueron sus víctimas y por qué razones, quiénes fueron los perpetradores y cuáles fueron las relaciones con la represión de los diversos grupos de la sociedad civil, entre otras, son cuestiones aún materia de discusión. En el marco de coyunturas políticas diversas, distintos grupos y actores han elaborado sus respuestas –y sus preguntas- sobre estas y otras cuestiones, conviviendo así en el país una multiplicidad de memorias relativas a los hechos mencionados. Estas memorias coexistieron en el tiempo y se modificaron a través de él. Mientras que en un momento una memoria se constituía en hegemónica, los cambios del presente habilitaban la emergencia de otras que habían permanecido subterráneas o silenciadas

(Pollak, 2006) y disputaban esa hegemonía hasta constituirse ellas en hegemónicas o dominantes. Esos movimientos –nunca lineales- continúan hasta hoy y son constituyentes de las luchas por la memoria (Jelin, 2002) de la dictadura.

Esta tesis se propone examinar las representaciones acerca de la última dictadura militar que han circulado en la escuela, a partir del análisis de los textos escolares de Historia del nivel Secundario, productos pedagógicos con un rol privilegiado en el quehacer escolar (Apple, 1989) y, con ello, en la transmisión del pasado que tiene lugar en el sistema educativo. Desde los tiempos de la propia dictadura militar, en Argentina, el régimen militar y la violencia política estuvieron presentes en los contenidos de los programas de estudio y, consecuentemente, en los textos escolares¹. Con la restauración de la democracia, aunque con diferente intensidad y sentido a lo largo del tiempo, la preocupación acerca de qué y cómo transmitir las violaciones a los derechos humanos perpetradas en los años setenta ocupó un lugar destacado en la agenda educativa, con su consecuente correlato en los textos escolares. Por otra parte, el tratamiento del pasado reciente en las escuelas ha tenido lugar, fundamentalmente, en el nivel Secundario, tal como lo indican la reforma de los programas de estudio de 1979, los cambios introducidos por la Ley Federal de Educación en 1993 y, finalmente, por la Ley de Educación Nacional de 2006.

¹ Invernizzi y Gociol (2001) han señalado que los máximos jefes militares sostenían explícitamente la necesidad de librar una “guerra ideológica” en el campo educativo y detallan los mecanismos por los cuales el control sobre las editoriales hacía imposible la publicación y/o circulación de los textos escolares que no se ajustaban estrictamente a la versión oficial impartida por el gobierno militar y explicitada en la modificación de los programas de 1979, incluyendo la prohibición y persecución de los autores que no aceptaban dicha versión.

Como sostienen Pennebaker y Basanik (1998) los acontecimientos que suceden entre los 12 y 25 años de edad, son en general los de mayor persistencia y significación en la vida de las personas. Para estos autores, entre los 12 y 19 años (rango de edad que en términos generales coincide con las edades en que los adolescentes argentinos cursan sus estudios secundarios) el objetivo de los jóvenes es intentar conseguir una identidad coherente y propia. Si bien los autores se refieren a la memoria de los acontecimientos que ocurren en ese periodo de la vida, es pertinente sostener que ello ocurrirá también con los acontecimientos que son transmitidos como parte de un pasado común por medio de la escuela.

Específicamente, esta tesis se propone analizar las representaciones que presentan los textos escolares de Historia utilizados en el nivel Secundario² de la educación formal de la Ciudad de Buenos Aires³ sobre la

² El nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires abarca 5 años de escolarización, comprendiendo a las edades teóricas de entre 13 y 17 años. Cabe destacar que en la Ciudad se ha mantenido la denominación y estructura tradicional del nivel, pese a las reformas impulsadas desde el Ministerio de Educación Nacional por la Ley Federal de Educación (N° 24.195) en 1993 (Educación General Básica, 1° a 9° año dividida en 3 ciclos trianuales; y Polimodal, 1° a 3° año) y, más recientemente, por la Ley de Educación Nacional (N° 26.602) en 2006 (Escuela Primaria Básica, 1° a 6° año; Escuela Secundaria Básica, 1° a 3° año; y Polimodal o Ciclo Superior, 1° a 3° año). Por otro lado, cabe mencionar que esta última Ley establece a nivel nacional la obligatoriedad de la asistencia escolar hasta los 18 años de edad, es decir, hasta la edad teórica de finalización del nivel Secundario. En el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, la Ley de Extensión de la Educación Obligatoria (N° 898) ya había dispuesto la obligatoriedad del nivel Secundario en el año 2002.

³ En Argentina, desde mucho antes que en la mayoría de los países de la región, el sistema educativo ha mostrado un alto nivel de cobertura. Según el último Censo Nacional de Población, realizado por el INDEC en 2001, del total de la población argentina de 25 años y más, sólo el 21% no tiene al menos sus estudios primarios completos, mientras que el 34,3% tiene al menos sus estudios secundarios finalizados. Históricamente la cobertura fue en aumento y de eso puede dar cuenta el análisis de esta información para la población que tenía entre 20 y 24 años al momento de ser censadas (es decir, la última cohorte quinquenal que teóricamente al momento del Censo debería haber terminado sus estudios de nivel secundario) que muestra que dentro de este conjunto casi 1 de cada 2 jóvenes (el 48,0%), completó, al menos, sus estudios secundarios. Por otra parte, el perfil educacional de la población de la Ciudad de Buenos Aires es sustancialmente más elevado que el del total del país. Según datos recientes (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2007), entre la población de 25 años y más, solo el 20,2% no había asistido al nivel Secundario y otro 13,3% lo cursó pero no llegó a completarlo, mientras que los dos tercios restantes de sus

última dictadura militar. Así, su objetivo general es describir las representaciones sobre la última dictadura militar que presentan los textos escolares de Historia publicados entre 1976 y 2009, colocando especial énfasis en examinar a lo largo del tiempo los cambios en sus relatos sobre la violencia política, la dictadura y su rasgo represivo más saliente, la desaparición de personas, y su relación con los cambios que se suceden en la memoria social en el país sobre estos hechos.

Para cumplir con este propósito, la tesis se plantea una serie de objetivos específicos: (a) establecer las condiciones generales de producción de los textos escolares a lo largo del tiempo, a partir de describir los rasgos centrales del régimen militar, la transición a la democracia y el desarrollo político posterior, focalizando la mirada en las características del proceso de rememoración social del pasado represivo y en el tratamiento del pasado reciente en el campo de la educación formal; (b) describir las representaciones que presentan los textos escolares, centrando la atención en cómo se conceptualizan y analizan las diferentes dimensiones que hacen al relato sobre la última dictadura militar; (c) identificar cómo varían estas representaciones dentro de un mismo período temporal y a lo largo del tiempo, con el fin de dar cuenta no solo de los sentidos preponderantes, sino

habitantes tienen, al menos, sus estudios secundarios finalizados (duplicando el promedio nacional). Por su parte, la tasa neta de escolarización para el nivel secundario era del 87%. Sin embargo, dentro de la Ciudad hay fuertes disparidades entre las zonas más ricas (el norte) y más pobres (el sur): mientras que en las primeras el promedio de años de escolarización de la población es de 25 años y más es superior a los 12 años, en las zonas más relegadas dicho promedio es de alrededor de 10 años; además, las tasas netas muestran la perdurabilidad de estas disparidades: mientras que en las comunas del norte se ubican en torno al 90%, en las del sur –donde los niveles de sobreedad son también muy superiores– se ubican levemente por debajo del 80%. Finalmente, es para destacar que el 19,3% de los alumnos matriculados en establecimientos de nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires provenían, en 2006, de los partidos de la Provincia de Buenos Aires que conforman el Conurbano Bonaerense.

también de las visiones alternativas; (c) analizar en qué medida se acercan o alejan los relatos que presentan los textos escolares de los discursos hegemónicos o dominantes en el espacio público en cada período y a lo largo del tiempo, a los fines de responder el interrogante sobre la intensidad de la relación entre los cambios ocurridos en la forma de recordar públicamente el pasado autoritario y los cambios encontrados a lo largo del tiempo en las representaciones que presentan los textos escolares.

La perspectiva de análisis de este objeto de estudio se ubica en un campo de intersección entre la teoría sociológica de la memoria colectiva y la sociología de la educación, adoptando también ciertos principios metodológicos postulados por la sociología histórica⁴. Vale remarcar que este trabajo se centra en el análisis de las representaciones presentes en los textos escolares, considerando a los mismos como emisores potenciales, y no en el proceso de transmisión en sí, es decir, en cómo el mensaje que portan es recibido y resignificado por sus destinatarios.

Desde esta perspectiva, se considera a la escuela como un campo social -especialmente relevante, puesto que tiene un rol fundamental en la construcción y transmisión del pasado- en el cual las disputas acerca de la imposición por los significados, las luchas por la memoria, han estado presentes y ligadas al acontecer político más amplio. Por esto, será factible encontrar en los distintos contextos políticos, una pluralidad de sentidos

⁴ Con esto último se hace referencia fundamentalmente al énfasis allí puesto en la historización del problema de investigación y a la comparación como piedra de toque para el análisis (Sartori, 1994).

sobre un mismo acontecimiento que alumbrarán a su vez los cambios y continuidades de la memoria social con respecto al mismo.

De lo señalado se desprenden algunas hipótesis básicas que se contrastarán a lo largo de esta investigación: dentro de un mismo período temporal los textos escolares presentan representaciones diversas y/o contrapuestas acerca de la última dictadura militar; a lo largo del tiempo las diferentes narrativas no permanecen estáticas; y las continuidades y rupturas en cada una de ellas están enmarcadas con los cambios más generales relacionados con la construcción de memoria respecto de este pasado en el ámbito público. Sin embargo, como se verá, esta relación dista de ser automática, puesto que hay todo un conjunto de mediaciones entre un saber social y su representación en un texto escolar, que imprimen a este último características que le son propias.

El análisis de los textos escolares ha sido estructurado en períodos temporales, definidos según una combinación de criterios que surgen del propio análisis de los textos con otros ligados a cambios en la coyuntura política y/o el proceso de rememoración social de la última dictadura militar. El primer período incluye los años de la última dictadura militar (1976-1983), donde hubo políticas activas por parte del gobierno dictatorial para legitimar su propia versión de lo acontecido, siendo una de ellas el inédito énfasis puesto en el tratamiento de la historia reciente en los programas y textos escolares. El segundo abarca, tras el retorno de la democracia, el gobierno de Raúl Alfonsín y el primer gobierno de Carlos

Menem. En este período, la producción de textos escolares fue escasa, y sin demasiadas novedades en sus contenidos. El tercero, discurre entre los años 1996 y 2002 y se desenvuelve durante la “explosión” y “ampliación” de la memoria (Lorenz, 2002), que tiene lugar hacia 1995-1996, y cuyo signo manifiesto ha sido la conmemoración masiva en repudio al vigésimo aniversario del golpe militar. El año 1996 resulta clave no sólo por lo sucedido en torno al proceso social de rememoración de la última dictadura militar, sino también en lo que hace a los textos escolares, donde comienzan a plasmarse con fuerza las modificaciones implementadas por la Ley Federal de Educación de 1993, que combinó una menor regulación estatal de los contenidos de los textos con la incorporación, en un lugar central en el diseño curricular, del tratamiento del pasado reciente, dando lugar a un renovado impulso editorial que implicó importantes cambios en las narrativas de los textos escolares sobre la historia argentina y, particularmente, sobre el pasado dictatorial. Finalmente, el último período abarca desde 2003 hasta 2009 y está signado por un giro radical en la posición estatal, ya que el gobierno nacional del presidente Néstor Kirchner y luego el de Cristina Fernández asumieron como propia la narrativa sostenida por los organismos de derechos humanos desde mediados de la década del noventa⁵.

⁵ Desde la reforma constitucional de 1994, el Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires es elegido en forma directa por los electores, mientras que antes de la misma era el Presidente de la Nación quien nombraba al Intendente. Esta aclaración resulta pertinente puesto que, desde 1995, no necesariamente el Presidente de la Nación y el Jefe de Gobierno de la Ciudad han tenido el mismo signo político, teniendo lugar así políticas públicas diferentes respecto a una multiplicidad de temas, entre los que se encuentran las políticas de la memoria respecto a la última dictadura militar y su correlato en el sistema educativo.

Para dar cuenta de los objetivos planteados, se ha recurrido a diversas herramientas de la metodología cualitativa, combinando diversas fuentes y técnicas que permitiesen la comparación dentro y entre los períodos temporales definidos. Además de la revisión crítica de la literatura ligada de una u otra forma a los objetivos de este trabajo, se han analizado los programas de estudio, leyes y normas educativas que atañen al nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires (normativas nacionales y locales), promulgadas desde 1976 hasta la actualidad, con énfasis en las regulaciones referidas a la formas de estudiar y recordar el pasado reciente.

En lo referido a los textos escolares, se realizó un análisis de contenido (Scribano, 2008: 24) sobre las representaciones del pasado dictatorial. Aquí la representación es analizada como un significante del cual se destaca su base material, por tanto la representación interesa en tanto signo. En este sentido, una representación puede expresarse en formas textuales, orales o bien a través del arte⁶. Cabe señalar que este análisis no solo incluyó el texto escrito en sentido estricto, sino también la forma en que esa narración se presenta y las características del hipertexto (imágenes, documentos, actividades, etc. que acompañan al texto). De modo complementario, se realizó un análisis porcentual del espacio dedicado en los textos escolares al tratamiento de los temas referidos a la dictadura, a fin de dimensionar la importancia relativa que tiene el tema en ellos.

⁶ Cuando a lo largo de esta tesis se refiera a “relato” o “narrativa”, lo que se pretenderá figurar es, precisamente, la articulación de un conjunto de representaciones dentro de una unidad de sentido.

La estrategia comparativa en el análisis propuesto sobre los textos escolares se ha aplicado en tres niveles: sincrónica, para poder dar cuenta de las narrativas que aparecen en los textos y con qué fuerza lo hacen al interior de cada período; diacrónica, para observar cómo evolucionan las narrativas a lo largo del tiempo⁷; y una combinación de ambas que permitió relacionar lo ocurrido en el espacio de los textos escolares con el estado del debate más general acerca de la memoria de la dictadura en el espacio público, observando en qué medida entre ambos espacios se establecen correspondencias, tensiones y /o distancias.

Los textos escolares analizados, unidades de análisis de esta investigación, han sido aprobados para su utilización en la materia Historia del nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires, y se han incluido en el análisis tanto ediciones originales como reediciones. Se trata de una muestra de alrededor de cincuenta textos de distintas editoriales que, sin pretensión de representatividad estadística, se propone considerar una cantidad sustancial de textos con distintos orígenes autorales, editoriales y temporales. El relevamiento de los textos incluyó a todos aquellos que cumplían con las mencionadas condiciones y se encontraban disponibles en las principales bibliotecas públicas de la Ciudad de Buenos Aires⁸, además

⁷ El análisis transversal es lo que Morlino (1994: 21-22) define como comparación sincrónica, esto es, “considerar diferentes casos en el mismo momento”; por su parte el análisis longitudinal se condice con la comparación diacrónica, es decir, “analizar el mismo caso en momentos diferentes y sucesivos con el objetivo de ver la influencia de ciertos fenómenos acaecidos”.

⁸ Se trata de la Biblioteca del Congreso de la Nación, la Biblioteca Nacional, y también las dos bibliotecas más importantes dirigidas a los docentes: la Biblioteca Nacional del Maestro, dependiente del Ministerio de Educación Nacional, y la Biblioteca del Docente, que depende de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Cabe mencionar que más allá de cuestiones de índole práctica, el hecho de relevar los textos escolares disponibles en bibliotecas públicas, todas ellas de consulta recurrente por parte de los

de otros textos cuya importancia ha resultado significativa -sea por su tirada o por haber sido así reconocidos por otros investigadores- que no se hallaban en aquellas bibliotecas y han sido localizados en bibliotecas escolares y barriales dispersas en diferentes zonas de la Ciudad o bien adquiridos directamente en librerías.

La estructura de esta tesis se compone de una primera parte en la que se da cuenta, por un lado, de las relaciones entre memoria y educación, poniendo el acento en la importancia de la enseñanza de la Historia en la construcción de un “nosotros” nacional, y, particularmente, en las dificultades y complejidad que supone la transmisión de un pasado traumático, como es el caso de la última dictadura militar argentina (capítulo 1). Por otro lado, se presenta la perspectiva teórica de la cual se parte y cómo a partir de ella se ha llevado a cabo el análisis de los textos escolares desde una mirada que intenta ser tributaria de los estudios sobre la memoria colectiva (capítulo 2). La segunda parte incluye el análisis de los textos escolares en cada uno de los períodos especificados, siguiendo los puntos de partida ya mencionados y destacando los resultados parciales alcanzados (capítulos 3 a 6). Finalmente, en las consideraciones finales se retoman los principales hallazgos de la investigación realizada, y se postulan algunas nuevas preguntas que quedan abiertas a partir de la misma.

estudiantes, se sustenta en el supuesto de que a esos mismos textos tienen acceso quienes concurren, docentes y alumnos, a las bibliotecas en búsqueda de materiales de este tipo. En el Apéndice I se detallan los textos revisados.

PRIMERA PARTE

Capítulo 1. Memorias colectivas y educación

1.1. Construcción y transmisión social de las memorias colectivas. El lugar de la escuela

Desde los pioneros trabajos de Halbwachs en el período de entreguerras del siglo XX, y en especial desde las últimas décadas del siglo pasado, los estudios sobre la memoria colectiva han ocupado un lugar cada vez más importante en el campo de las ciencias sociales, adquiriendo un estatus propio. Esto ha estado ligado al devenir de fenómenos sociales que pusieron en el centro de la escena la cuestión acerca de cómo recordar (y superar) experiencias límites tales como la Segunda Guerra Mundial y el proceso de exterminio llevado a cabo por los nazis, que pusieron en cuestión la idea de progreso y la confianza en el futuro de la humanidad. En las décadas del ochenta y del noventa, el gran énfasis en los estudios sobre memoria social en los países centrales, en especial en Francia y originalmente de la mano de investigadores provenientes del campo de la historiografía, luego extendido a las demás ciencias sociales y en especial a la sociología, impactó en las sociedades latinoamericanas, muchas de las cuales se encontraban atravesando procesos de transición desde gobiernos autoritarios a la democracia, situación que planteaba la compleja cuestión de

cómo enfrentar la pesada carga del pasado de violaciones a los derechos humanos. Así, en Argentina, comenzó a consolidarse un campo de estudios específico e interdisciplinario, cuyo objeto privilegiado han sido precisamente las herencias de la última dictadura militar^{9 10}.

Siguiendo una línea ya consolidada que recupera especialmente los aportes realizados desde los estudios sociológicos de la memoria, se parte aquí de considerar a la memoria colectiva como una construcción social moldeada por los procesos sociales y políticos y constituida por recuerdos y olvidos: por ello, la(s) memoria(s) colectiva(s) se reconfigura(n) continuamente, en función de las pugnas de los diversos grupos sociales por imponer un sentido (relevante en el presente) a lo acontecido. Las luchas por la memoria implican una lucha por definir el sentido y el significado de los sucesos pasados, que libran distintos grupos sociales que poseen sus propias memorias colectivas acerca de esos sucesos y que al sostener su visión relegan o descartan otras, luchando entre ellas para imponer un sentido del pasado de una sociedad. De esta forma, cada visión del pasado es

⁹ Hasta mediados de los años noventa primaron trabajos de carácter ensayístico y filosófico, donde las preocupaciones teóricas por la memoria se encontraban atravesadas por discusiones políticas y éticas, y donde la justicia transicional y el movimiento de derechos humanos ocupaban un lugar preponderante. El conjunto de artículos contenidos en el libro *Juicio, castigos y memorias. Derechos humanos y justicia en la política argentina* (Acuña et al, 1995) constituye un claro ejemplo de esta perspectiva. Desde finales de aquella década, junto a esta tradición, se han desarrollado otras vertientes donde la investigación adquiere un anclaje empírico mucho más marcado. En este caso, cabe traer a colación la serie de trabajos que conforman la colección *Memorias de la represión* (una docena de volúmenes publicados entre 2002 y 2006), dirigida por Elizabeth Jelin y resultado de un programa destinado a la investigación y a la formación de investigadores en los países del Cono Sur (ver: <http://www.ides.org.ar/grupoestudios/memoria/ColeccionMemoria.jsp>).

¹⁰ El pasado reciente no solo se ha convertido en objeto de indagación desde la perspectiva interesada en la memoria, sino que también se ha desatado un fuerte auge del estudio del pasado cercano desde distintas vertientes historiográficas que, con distintas denominaciones –historia del presente, historia inmediata, historia vivida, historia reciente, historia actual, etc.- proponen hacer de ese pasado un objeto de estudio legítimo para el historiador; no obstante, la diversidad de denominaciones da cuenta de las dificultades y disputas que enfrentan los historiadores para establecer la especificidad de ese campo de estudio (Franco y Levín, 2007a).

constantemente construida y reelaborada, asumiendo un carácter siempre transitorio y cambiante. Estas luchas (y sus resultados) no se dan en un plano abstracto, sino que están enmarcadas en procesos sociales y políticos que ocurren en espacios sociales concretos y con una particular estructura de relaciones de fuerza entre los diferentes grupos sociales que intentan, utilizando los diferentes tipos de recursos que tienen a su alcance, legitimar su propia versión del pasado.

El recuerdo es tributario del conocimiento en sus diferentes niveles, aunque es posible no recordar pese a que lo ocurrido se conozca. Por ello recordar interpretando lo sucedido solo es posible si se es capaz de integrar un suceso evocado en una secuencia narrativa con sentido, en un sistema solidario de conceptos y preconcepciones previos. Así, la memoria colectiva es siempre un par articulado y constitutivo de recuerdos y olvidos: la omisión selectiva de hechos es una manifestación del trabajo de reconstrucción que siempre implica la memoria (Crenzel, 2002). Asimismo, ciertos hechos del pasado –incluso aquellos no experimentados por las personas que conforman ese grupo- son seleccionados por los grupos y transmitidos a las nuevas generaciones, dando lugar a un pasado común que actúa como elemento cohesionador del grupo, al aportar los rasgos fundamentales de su identidad como tal.

Así, la importancia de la transmisión del pasado en la construcción social de la memoria es nodal. Yerushalmi (1989: 18-19) define a la memoria colectiva como “el movimiento dual de recepción y transmisión,

que se continúa alternativamente hacia el futuro”; por ello, “un pueblo jamás puede olvidar lo que antes no recibió” y, menos aún, recordarlo. Las formas de transmisión de la memoria están íntimamente relacionadas con las formas de organización social. La memoria es fundamental en la identidad de los grupos, y es a la vez reconfigurada en función de ésta. La forma de organización social más potente de la modernidad, esto es, el Estado Nación, ha constituido su sistema de enseñanza como el canal por el cual transmitir un pasado común que integre a todos sus miembros como parte de una misma “comunidad imaginada” (Anderson, 1993). Así, “en las sociedades modernas, donde las escuelas sirven como los principales agentes de reproducción social y socialización política, la memoria social se transmite a través de la disciplina académica de la Historia” (Boyd, 2006: 80).

Como se ha señalado, la importancia de la transmisión del pasado en la construcción social de la memoria es central y en las sociedades modernas es la escuela la institución encargada de la transmisión del pasado nacional a los individuos, como un requisito esencial para su socialización e incorporación al nosotros nacional. Pero no es la escuela un lugar exento de lucha por la imposición de significados: allí coexisten visiones del pasado constantemente construidas y reelaboradas, ya que distintos grupos luchan por imponer su interpretación de los hechos del pasado, en cuanto que “utilizan la historia como legitimador de acción y cimentador de cohesión del grupo” (Hobsbawm, 1989: 105).

En esta misma línea, Bourdieu y Passeron (1998), analizan cómo las relaciones sociales dentro de un orden social son las que invisten al sistema de enseñanza en detentador del ejercicio legítimo de la violencia simbólica, convirtiéndose así en el campo más importante (no el único) de producción y reproducción de la dominación simbólica. El poder de violencia simbólica es “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añadiendo su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1998: 44). Toda acción pedagógica es violencia simbólica, ya que supone una doble arbitrariedad en tanto imposición por un poder arbitrario (las relaciones de fuerza entre grupos o clases son su fundamento, por tanto responde a los intereses objetivos de la clases o grupos dominantes), de una arbitrariedad cultural (los significados a inculcar no se derivan de la “naturaleza de las cosas” sino que son definidos arbitrariamente por los grupos o clases que ocupan las posiciones dominantes en el entramado de relaciones de fuerza). La naturalización del mensaje que transmite la acción pedagógica invisibiliza las relaciones de poder y refuerza el mensaje, presentado como objetivo y no arbitrario. Así, la reproducción cultural se sostiene en la reproducción social y a la vez coadyuva a ella. Interesa aquí la doble arbitrariedad que supone, como ejercicio de violencia simbólica, toda práctica pedagógica, pues ello evidencia que lo transmitido –y legitimado- por medio de la escuela no es sino el producto de una selección arbitraria realizada bajo la impronta de relaciones sociales de dominación (sean cuales fueren, en un espacio y tiempo determinado). Por ello, dentro de la trama de relaciones

sociales, hay una lucha por ejercer la violencia simbólica (por poder imponer la doble arbitrariedad), que es una manifestación de la lucha por el poder. La violencia simbólica es parte de la disputa, en un contexto de reproducción.

De esta forma, la educación es un instrumento fundamental para la continuidad histórica. Como parte de un proceso histórico, el Estado moderno ha adquirido el poder de “producir y de imponer (principalmente por medio de la escuela) las categorías de pensamiento que aplicamos a cualquier cosa del mundo y al Estado mismo” (Bourdieu, 1996: 5). Así, el rol que juega el sistema educativo es central, reproduciendo –y naturalizando- las relaciones sociales de dominación y las representaciones ideológicas que le otorgan legitimidad a un determinado relato del pasado: “Al imponer e inculcar universalmente (en los límites de su jurisdicción) una cultura dominante constituida así en cultura nacional legítima, el sistema escolar, a través principalmente de la Historia, inculca los fundamentos de una verdadera ‘religión cívica’ y, más precisamente, los presupuestos fundamentales de la imagen nacional” (Bourdieu, 1996: 8)¹¹.

¹¹ La perspectiva desarrollada por estos autores resulta ampliamente difundida en el campo de la sociología de la educación, pero no es la única. Desde los orígenes de la sociología moderna, a finales del siglo XIX, la educación ha constituido un objeto de estudio privilegiado. Más allá de las diferencias entre las distintas perspectivas, que son cuantiosas y radicales, la asignación a la educación –y más específicamente al sistema de enseñanza formal- de un papel ligado a la reproducción y a la cohesión social –incluyendo aquí la transmisión de un pasado nacional “oficial”- resulta el factor común. Durkheim (1974, 1997) ha dedicado parte sustancial de su obra a pensar a la educación formal como el medio por el cual en las sociedades modernas debía transmitirse una moral colectiva, enfrentando y reemplazando a la Iglesia, encargada tradicional de cumplir con esta función. Parsons (1999) también ha remarcado el rol de la educación en la integración social. Por su parte, Weber (Weber, 2004; Lerena, 1999), sin detenerse con mayor detalle en las funciones de socialización, ha señalado el rol central que la educación adquiere en las sociedades burocráticas modernas, donde resulta fundamental para la transmisión de conocimientos cada vez más complejos. Otras perspectivas reflexionan críticamente sobre el rol de la educación, enfrentando en cierta forma el “optimismo pedagógico” que supone a la escuela

Desde esta perspectiva, entonces, las características del sistema educativo (las formas en que se estructuran y que adquieren las prácticas pedagógicas, los contenidos que se imparten, etc.) son el resultado de una trama de relaciones sociales, pero a la vez, constituyen un campo (Bourdieu, 1988) donde hay disputas por un determinado tipo de poder, el de violencia simbólica, y por tanto donde se ponen en juego las relaciones de poder más amplias. Al considerar al sistema educativo como un campo, se asume que tiene reglas de juego que le son propias, lo cual supone cierto grado de autonomía respecto a otros campos. En lo que ocupa a esta investigación, esto equivale a sostener la existencia de disputas entre los diversos actores en torno a la conformación y transmisión de un pasado común. En otras palabras, el sistema educativo constituye una de las arenas en las que tienen lugar las luchas por la memoria, un campo especialmente relevante dado el lugar que ocupa en las sociedades actuales. Así, en la escuela se reproducen y se reconfiguran las disputas existentes en otros espacios, y estas disputas al interior del sistema educativo pueden a su vez trascenderlo y modificar las disputas en otros campos.

En el caso argentino, y más aún dadas sus particularidades históricas, el sistema educativo desde su origen fue pensado, como sostiene Tedesco (1996), desde la impronta sarmientina, con una función política, siempre

como motor para lograr el cambio y la igualdad social. Son conocidos los argumentos sostenidos por Foucault (1976) sobre la escuela moderna como una de las “instituciones disciplinarias” fundamentales, así como los de Althusser (1988), quien desde el marxismo estructuralista, consideraba a la misma como uno de los principales aparatos ideológicos del Estado. Contemporáneo a Bourdieu y también con un enfoque fuertemente influenciado por el marxismo, la obra de Bernstein (1993; 1998), profundizando el análisis de los procesos pedagógicos específicos por medio de los cuales la escuela opera reproduciendo la estructura de relaciones sociales, se constituye junto con la de aquél en una de las más importantes referencias teóricas de la segunda mitad del siglo XX, siendo los argumentos de ambos retomados ampliamente por otros teóricos de la educación.

con el objetivo de civilizar, de formar ciudadanos y conciencias estatales – nacionales. En este marco, la configuración y transmisión de una memoria oficial, no exenta de disputas y revisionismos, por medio de la enseñanza de la Historia, ha ocupado el centro de la escena.

1.2. La escuela ante el desafío de la transmisión de un pasado traumático.

Históricamente, las prácticas de producción de memoria social, su escala y sus sentidos cambian, puesto que hay períodos calmos, cuando un sentido se transforma en hegemónico, y períodos intensos, cuando las pugnas y tensiones entre los actores por imponer otras interpretaciones se suceden sin que ninguno termine de consolidar su discurso como hegemónico (Jelin, 2002). Precisamente esto último es lo que ha caracterizado al período transcurrido desde la instauración de la última dictadura militar, donde los debates en torno a ese pasado han sido constantes y los distintos actores sociales han competido en el espacio público por imponer su voz y, con ello, el sentido de lo sucedido.

Como señala Jelin, durante los períodos dictatoriales el espacio público “está dominado por un relato político dominante, donde buenos y malos están claramente identificados (...) los relatos ofrecidos por los voceros del régimen tienen pocos desafíos en la esfera pública. (...) los relatos de las dictaduras dan a los militares un papel salvador frente a la

amenaza (en el Cono Sur, en los setenta, se trataba de la amenaza del comunismo) y al caos creado por quienes intentaban subvertir a la nación. En este contexto, los relatos posteriores ponen énfasis sobre los logros pacificadores (especialmente notorio en Argentina) o en el progreso económico” (Jelin, 2002:42).

Las aperturas políticas permiten incorporar narrativas y relatos hasta entonces censurados, a la vez que se generan nuevos relatos. “Esta apertura implica un escenario de luchas por el sentido del pasado, con una pluralidad de actores y agentes, con demandas y reivindicaciones múltiples (...) no implica necesaria y centralmente una contraposición binaria entre una historia oficial o una memoria dominante expresada por el Estado, y otra narrativa de la sociedad. Son momentos, por el contrario, donde se enfrentan múltiples actores sociales y políticos que van estructurando relatos del pasado y, en el proceso de hacerlo, expresan también sus proyectos y expectativas políticas hacia el futuro” (Jelin, 2002: 42-43).

Acerca del rol de la escuela en la construcción de identidades, y centrándose en lo que ocurre con el tratamiento de los últimos procesos represivos en los países del Cono Sur, Jelin y Lorenz (2004: 4) señalan que históricamente “la enseñanza de la Historia fue un vehículo para la difusión de un modelo de Nación y un arquetipo de ciudadano [...] un relato común acerca de un pasado nacional cobró dimensiones de una clara apuesta al futuro”; sin embargo, en relación a la historia de los acontecimientos contemporáneos (más aún cuando estuvieron marcados por una fuerte

conflictividad social y política), la instalación de una historia oficial se tornará difícil y problemática.

En este marco, los autores mencionados señalan que la escuela no queda al margen de estas pugnas ya que en ella han tenido lugar “las iniciativas de múltiples actores sociales con versiones alternativas acerca del pasado, cada una con su mensaje ‘moral’, sus ‘legados’ y sus ‘enseñanzas’ [...] más frente a temas teñidos de un fuerte tono ético – moral, o que no admiten posturas neutras o distancias críticas por la proximidad histórica o el involucramiento personal, tales como los casos de las violaciones a los derechos humanos en las dictaduras en el Cono Sur de las décadas del setenta y ochenta” (Jelin y Lorenz, 2004: 4). En el momento de la transición post-dictatorial, las posibilidades e intenciones de los diversos actores estaban condicionadas por las políticas educativas del gobierno militar, que no sólo modificaron drásticamente los contenidos, sino que también contribuyeron a establecer conductas autoritarias, a fragmentar el sistema y facilitar la injerencia privada en la educación. El correlato, remarcan, “fue una adhesión formal al respeto de los derechos humanos y la condena a los regímenes de facto, pero al libramiento a su suerte de docentes e instituciones decididos a efectivizarlos, mostrando el abandono del Estado de parte de su función educadora, y por lo tanto la entrega de la posibilidad de orientar sus políticas de memoria en el contexto crítico de la transición de un pasado autoritario. [...] A partir de la transición y con el correr de los años, el espacio educativo vuelve a enfrentar los dilemas de qué y cómo incorporar el pasado reciente en su currículo: fechas de conmemoración,

incorporación en textos y programas de estudio de historia o capacitación docente son decisiones de política educativa, que se traducirán en prácticas concretas de docentes y alumnos (con sus propias ideas y compromisos políticos) en el aula”. (Jelin y Lorenz, 2004: 5).

Debattista, quién analiza la construcción de la memoria de la dictadura en la escuela Media de Neuquén entre 1984 y 1998, deja en evidencia la imposibilidad de la construcción e incorporación de un relato en común acerca de lo sucedido por diversos motivos (múltiples sentidos en pugna, dificultades políticas y burocráticas, instrumentos normativos difusos, falta de real compromiso de parte de las autoridades), y concluye que “la ausencia de una política del recuerdo que se plasme en contenidos, procedimientos u objetivos de carácter institucional, una narrativa oficial a debatir socialmente, que pueda ser incorporada como pasado social común y transmitido a futuras generaciones” (2004: 62). Resulta evidente que la clara relación de antaño entre construcción de identidad y educación¹², se vuelve difusa al momento de incorporar los procesos represivos recientes en el relato formal de la historia nacional: “Si antes del quiebre brutal de las dictaduras existía una divergencia entre la ‘historia oficial’ y la ‘no oficial’,

¹² Si bien aquí no se ahondará en esta cuestión en ello, debe destacarse que esta situación no sólo obedece a lo complejo que resulta la transmisión de lo acontecido en la última dictadura militar. En las últimas décadas, en el mundo entero la escuela moderna ha entrado en crisis y ha sido cuestionada desde los más diversos ángulos: la preponderancia de la lógica mercantil, el avance de nuevas tecnologías que compiten y ponen en cuestión a la “forma escolar” (Tyack y Tobin, 1995), el debilitamiento de las pautas tradicionales de regulación por parte de los gobiernos –especialmente del nivel nacional, pero también de las instancias subnacionales- (Bauman, 1999), constituyen algunas de las principales razones (véase: Hunter, 1995; Viñao, 2002; Dubet, 2004). Por otro lado, el proceso de globalización ha sumergido en un estado de crisis a las identidades nacionales. Sin embargo, aquí hay que tener en cuenta, como señala Huyssen (2002: 20-21), que “resulta importante reconocer que mientras los discursos de la memoria en cierto registro parecen ser globales, en el fondo siguen ligados a las historias de naciones y estados específicos. [...] el ámbito político de las prácticas de la memoria sigue siendo nacional, no posnacional o global”.

después de éstas la brecha se transformó en un abismo” (Jelin y Lorenz, 2004: 5). Más aún, como sostiene Gualerman, la barbarie que maestros y profesores deben explicar “cuestiona a la escuela en su rol homogenizador como transmisora de grandezas destinadas a la construcción de nacionalidad” (Gualerman, 2001:48).

En los últimos años ha habido un notable incremento de producciones académicas que dirigen su atención a las formas que asume la transmisión del pasado dictatorial en la escuela y las dificultades que la misma presenta, al tratarse de un acontecimiento traumático reciente que perdura en las distintas arenas del presente, y donde la transmisión escolar debe enfrentar y generar sentido a partir de los saberes previos o el “sentido común” que los alumnos portan producto de su socialización en otros ámbitos. En estos trabajos, y desde diversas ópticas, la compleja relación entre historia y memoria colectiva -así como el riesgo siempre latente de caer en el “deber de memoria”-, la relación entre conocimiento experto y contenidos escolares y las discusiones sobre las formas pedagógicas de la transmisión, ocupan un lugar central¹³.

En este marco, se considera aquí que el análisis de las representaciones presentes en los textos escolares sobre la última dictadura militar constituye una vía fructífera para dar cuenta de las distintas

13 Entre otros trabajos pueden mencionarse los de Lorenz (2004, 2006a y 2006b), Higuera Rubio (2008), Pineau *et al* (2006), Ciollaro (2001), Carvalho, Lorenz, Marchesi y Mombello, (2004), Pigna (2001), Dussel (2001), Raggio (2002), Gualerman (2001), Jabbaz y Lozano (2001), Rosa (2006), Dussel y Pereira (2006); Amézola, (1999), Amézola *et al* (2006), Birgin y Trímboli (2007), Coria, (2005), Finocchio (2006), Franco y Levín (2007b), Pereyra (2006) y Quintana (2009).

narrativas o versiones sobre el pasado dictatorial que han circulado, y continúan haciéndolo, en el campo educativo.

Capítulo 2. Los textos escolares como vectores de memoria.

2.1. El rol de los textos escolares en la enseñanza de la historia.

En los últimos años, desde diversos campos disciplinarios, tanto en el plano nacional como internacional¹⁴, los textos escolares han constituido un objeto privilegiado de indagación, conformando un corpus empírico a partir del cual plantear y dar respuesta a diferentes interrogantes.

El texto escolar constituye la forma privilegiada en que un determinado saber se plasma en un producto de carácter eminentemente pedagógico. Pero la forma en que un saber tiene lugar en un texto escolar es resultado de múltiples procesos de recontextualización -con sus propias

¹⁴ En Europa existen varios proyectos de envergadura dedicados a la investigación académica en torno a los textos escolares. Surgido en los noventa, en España se encuentra el Centro de Investigaciones MANES (Manuales Escolares), de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (<http://www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html>). Con una trayectoria mucho más dilatada, que registra sus primeros antecedentes en la década de 1950, en Alemania se encuentra el Instituto Georg Eckert (www.gei.de). Ambos surgen primariamente interesados en el caso nacional y las relaciones con los países vecinos, pero con el tiempo fueron ampliando sus áreas de interés hasta abarcar y establecer lazos con otras regiones del mundo, entre las cuales América Latina ocupa un lugar privilegiado. Sobre la formación, desarrollo, actividades y objetivos de estos y otros proyectos, véase: Ramírez (2003) y Ossenbach Sauter (2009). En América Latina, más allá del extendido interés por los textos escolares en toda la región, se destacan los casos de Brasil y Chile. En este último, los textos escolares han ocupado un lugar central en la reforma educativa de principios de los años noventa y, consecuentemente, desde el propio Ministerio de Educación se le ha dado gran impulso a la investigación sobre los mismos (www.textosescolares.cl/). En Brasil, siguiendo el modelo de las experiencias europeas, se destaca el Proyecto LIVRES (Proyecto Educación y Memoria. Organización de archivos de libros didácticos), dependiente de la Universidad de San Pablo ([www.paje.fe.usp.br/estructura/livres/index.htm](http://www.paje.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm)). En el caso argentino, el Programa HISTELEA (Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina) de la Universidad de Luján se encuentra asociado al Proyecto MANES, que además ha establecido acuerdos para la formación de archivos de textos escolares con la Biblioteca Nacional del Maestro y la Biblioteca del Docente de la Ciudad de Buenos Aires.

lógicas y atravesados por relaciones de poder- que dan lugar a un tipo de información distinta a la original (Bernstein, 1998; Días, 1991). En el caso de los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales, la recontextualización asume características especialmente complejas, y los elementos ideológicos adquieren una primacía mayor que en otras áreas.

Como sostiene Kaufman (2008), los textos escolares “constituyen un espacio privilegiado que da forma a las memorias colectivas. Al mismo tiempo operan como vehículos del discurso sociopedagógico. Sellan sentidos simbólicos e imaginarios colectivos. También remiten a los silencios y a las omisiones”. A partir de ellos, es posible rastrear las ideas, valoraciones e imaginarios que se han intentado construir. Además, la importancia de los textos escolares en el proceso de construcción de identidad que tiene lugar en la escuela de la mano de la enseñanza de la Historia va más allá de su función específica: constituyen un currículo en acto con los temas, objetivos y hasta las actividades para realizar en clase; muchas veces son casi exclusivamente la fuente en la cual el docente basa sus clases y, casi siempre, el único material al que acceden los alumnos (Romero *et al*, 2004).

Dentro de la clara impronta política que tuvo históricamente la enseñanza de la historia en Argentina, los textos escolares ocuparon un lugar central: los cambios en el relato acerca del pasado que el poder político en cada momento difundió a través de la escuela, se vieron reflejados en el reemplazo de los textos escolares vigentes hasta entonces,

escritos o apadrinados por los representantes de la elite académica. Esto fue especialmente notable entre finales del siglo XIX y principios del XX, cuando la educación formal cumplió un rol fundamental en la construcción y transmisión de una identidad nacional en un contexto donde más de un tercio de la población era extranjera. Las turbulencias políticas del siglo XX no alteraron esta situación, y hasta la década del noventa los textos escolares de Historia portaron una “historia ceremonial”, centrada en aspectos institucionales, dedicada a exaltar las luchas por la independencia, la figura de los “padres de la patria” y la conformación del Estado Nacional durante el siglo XIX. No obstante, entre 1955 (derrocamiento del gobierno de Juan Domingo Perón) y 1993 (sanción de la Ley Federal de Educación) los textos escolares no fueron mayormente elaborados por representantes de la elite académica sino que esa tarea, retomando el enfoque de los textos escritos hasta entonces, quedó en manos de profesores del nivel Secundario o de Institutos de Formación Docente, dando lugar así a una brecha creciente entre el campo historiográfico –que en esos años estuvo sujeto a cambios copernicanos- y la escritura de los textos escolares. En esta historia conmemorativa y decimonónica, el tratamiento de la historia reciente ocupó un lugar apenas marginal en los textos, limitado, y a veces ni siquiera, a una “enumeración ascética” de los últimos cambios institucionales. La Ley Federal de Educación significó un claro quiebre respecto al enfoque tradicional, entre otras cosas, al otorgar un lugar primordial a la historia reciente y crear las condiciones para el regreso de los profesionales de la historia a la escritura de los textos escolares, aunque en condiciones

distintas respecto a las que primaron hasta mediados del siglo XX (Romero *et al*, 2004; Amezóla, 1999, 2006; Coria, 2005, 2006; Rodríguez, 2009).

El estricto control impuesto por la última dictadura militar sobre la edición y circulación de los textos escolares, particularmente en los casos de Historia y Formación Moral (Invernizzi y Gociol, 2002), así como la importancia asignada desde el poder político a la transmisión de una memoria crítica sobre el período dictatorial en los últimos años, plasmada en diversas medidas que atañen de una manera u otra a los textos escolares, dan cuenta del estratégico rol que los mismos ocupan en la enseñanza de la Historia argentina.

2.2. El abordaje de los textos escolares desde la perspectiva de los estudios de la memoria colectiva.

El pasado dictatorial ocupa un lugar destacado en las investigaciones sobre el contenido de los textos escolares¹⁵. Si bien en algunos trabajos la perspectiva analítica está centrada en los aspectos lingüísticos y pedagógicos (Alonso, 2006) o en la ideología subyacente (Egger-Brass, 2006; Schlez, 2004; Romero *et al*, 2004), un eje que atraviesa éstas y otras producciones (Coria 2005, 2006; Amézola, 1999, 2006; Amézola *et al*,

¹⁵ Otro de los temas recurrentes en las investigaciones sobre los textos escolares y ligado parcialmente al de esta tesis, está constituido por el análisis de la identidad nacional que se pretendió impartir desde estos textos a lo largo de la historia argentina, llegando algunos de estos trabajos a tratar lo sucedido en los últimos años (Privitellio *et al*, 2001; Romero *et al*, 2004; Schlez, 2004; Maristany *et al*, 2005; Gvirtz, 2006; Cuccuza, 2007).

2006) es la relación entre el conocimiento científico, el plan de estudios y el contenido de los textos escolares, relación siempre compleja pero que adquiere una dimensión aún más conflictiva por su grado de actualidad y conflictividad. En estos trabajos suele primar un enfoque longitudinal, y los cambios impulsados por la Ley Federal de Educación en los planes de estudio con su correlato en los textos escolares –cuyo mercado se transformó radicalmente- constituyen un tópico de mención reiterada¹⁶.

Retomando parcialmente algunos aspectos tratados en los mencionados trabajos, esta tesis plantea el estudio de los textos escolares desde una mirada sociológica de la memoria colectiva. La polisemia de la noción de memoria colectiva (o memoria social), así como los múltiples marcos teórico – metodológicos desde los que es posible abordarla, hace necesario especificar la perspectiva desde la que esta tesis parte, así como las categorías que se utilizarán para aproximarse a este objeto de estudio.

Las consideraciones de Hallbwachs acerca de la memoria colectiva sentaron las bases del campo de los estudios sociales sobre la memoria.¹⁷ Sin embargo, la polisemia y amplitud de estas nociones dieron lugar a distintas apropiaciones de su legado entre quienes décadas más tardes retomaron su interés por la memoria colectiva.

¹⁶ Cabe señalar que el auge inicial del estudio de los textos escolares estuvo influenciado en gran parte por la necesidad de contar con un diagnóstico acerca de los mismos en vistas de la elaboración de dicha Ley (Braslavsky, C., 1991; Lanza, H. y Finocchio, S., 1993).

¹⁷ Entre los diversos aportes de este autor se destacan su definición de la memoria colectiva como una articulación de recuerdos y olvidos seleccionados desde el presente (y sus intereses), el carácter social de la memoria y la necesidad de los marcos sociales para su elaboración (no hay memorias individuales sin estos marcos sociales), el rol de los grupos sociales como soportes de la memoria, la función positiva de la memoria en la constitución de la identidad social e individual, la distinción entre memoria colectiva e historia, etc. (Hallbwachs, 2004a; 2004b; véase también: Ramos, 1989).

Dentro de las distintas perspectivas, en relación a los propósitos aquí planteados, resulta de sumo interés la propuesta de Rousso (1991). En su trabajo sobre la permanencia del período de Vichy en el presente de Francia, se interroga sobre los quiebres, procesos conflictivos y el tipo de transformaciones y relecturas que se dieron sobre ese pasado en la sociedad francesa¹⁸. Vichy, y lo mismo puede pensarse de la dictadura en la sociedad argentina, constituye un desgarramiento nacional, que puso y pone en tela de juicio lo que la sociedad es. Su análisis del acontecimiento incluye al hecho mismo pero fundamentalmente la forma en que se fue configurando socialmente el recuerdo acerca de él: no se interesa por sus determinaciones y consecuencias sino por su permanencia en las representaciones en el imaginario colectivo del presente, o más precisamente, de los distintos presentes. Así, el relato sobre el acontecimiento comienza a configurarse a partir del hecho mismo y se resignifica dependiendo de los escenarios políticos (la posición de las distintas fuerzas políticas), sociales y económicos.

Rousso sostiene, recurriendo a una metáfora psicoanalítica, que la memoria se deja ver por sus manifestaciones, que son las representaciones del pasado en el espacio público. Por eso, sostiene que hay determinados “vectores de memoria” a los que se puede acudir para dar cuenta de esas representaciones (conmemoraciones, películas, libros de historia). Esta noción de vectores de la memoria -definidos como indicadores que ofrecen

¹⁸ Este autor retoma de Nora (1992) el interés en la historia simbólica del presente, considerando como objeto de estudio a la memoria o conciencia nacional. Sin embargo, en Rousso hay una preocupación mayor por los procesos sociales y los conflictos en torno a la conformación de esta memoria nacional.

representaciones singulares del acontecimiento, claramente fechadas en el tiempo y bien ubicadas en el espacio- resulta útil al análisis que se propone realizar aquí sobre los textos escolares, puesto que el interés ha radicado en observar cómo a través del tiempo se han ido modificando las representaciones que ellos presentaban sobre la última dictadura militar en Argentina. Desde otros autores, se podría considerar a los textos escolares como “soportes de la memoria” (Valenci, 1998), en tanto medios mnemotécnicos o canales de transmisión, o bien como “canales” y “receptáculos” de la memoria (Yerushalmi, 1989). Sin embargo, estas nociones resultan más útiles al analizar los procesos de transmisión de la memoria, y si bien resulta de interés tratar el lugar que allí ocupan los textos escolares, no es ése el objetivo de la investigación planteada¹⁹.

Rouso plantea la noción de memoria difusa, que constituye una definición de la memoria vinculada con las representaciones que él estudia: los vectores son indicadores de la memoria social, portada por grupos e individuos concretos pero a las cuales no es posible acceder por medio del análisis de las representaciones. De este modo, su abordaje permite historizar y establecer periodizaciones en torno a cómo se recuerda un pasado. Sin embargo, para definir en forma más precisa un abordaje propio, resulta útil replantear y enriquecer este enfoque con aportes de otras perspectivas abiertas desde abordajes sociológicos de la memoria.

¹⁹ Otra noción plausible es la de “lugar de memoria”, sostenida por Nora (1992). Sin embargo, se trata de un concepto complejo, que designa tanto un objeto de estudio (simbólico más que material) como la forma de abordarlo. Incluso Nora (1998) pone en cuestión la posibilidad de extrapolar esta noción, no ya desde el propio marco conceptual del que forma parte, sino desde el contexto específico de Francia.

En estas perspectivas, la mirada esta puesta en cómo se producen, modifican y transmiten las memorias. Dejando de lado la existencia de una única memoria nacional, postulan la coexistencia de múltiples memorias sostenidas por distintos grupos sociales que disputan entre sí por convertir su relato en el relato legítimo del pasado. Los niveles de visibilidad y legitimidad de estas memorias, así como la posibilidad de confrontar en el espacio público, varían de acuerdo a la coyuntura específica del presente. El énfasis está puesto en las memorias en disputa, en las memorias oficiales pero sobre todo en las memorias subterráneas (Pollak, 2006), en los silencios, que se constituyen en los objetos privilegiados de estos abordajes, preocupados por analizar los procesos sociales y las acciones de los diversos actores en sus trabajos de constitución y formalización de sus propios relatos legítimos sobre el pasado, en el marco de coyunturas específicas, y en la transmisión de sus memorias tanto a lo largo del tiempo como en un mismo período. Las memorias sociales están en permanente transformación y reelaboración en el marco de las pugnas más amplias en las que están inmersas y en las que cambian continuamente las cuestiones en disputa, los sentidos, los símbolos y hasta los actores.

Desde esta óptica, Lavaibre (1991) critica el trabajo de Rousso, sosteniendo que no se puede estudiar la memoria colectiva sin reparar en la materialidad concreta de los procesos sociales en los que se elaboran y transmiten las memorias, a la que sólo se puede arribar con otras herramientas metodológicas que den cuenta de las acciones de los individuos y grupos sociales. Lavaibre impugna tanto la pretensión del

abordaje de Rousso como su noción de memoria difusa. Por otra parte, la mirada de Rousso, posada sobre la memoria nacional u oficial, opaca la existencia de otras memorias y, con ello, la disputa entre las memorias. En este punto, se puede traer a cuenta el análisis que Portelli (2003) hace de la memoria de la resistencia partisana durante la segunda guerra mundial en Italia, donde, al igual que Rousso, señala períodos de acuerdo a los sentidos dominantes del recuerdo de ese pasado y los cambios político-institucionales, pero se ocupa también de analizar las contramemorias, mostrando los procesos de permanencia y cambio de las memorias sociales, y cómo elementos que en un momento eran centrales en el recuerdo de los hechos se derribaban y otros que parecían endebles podían permanecer y convertirse en otro momento en la explicación legítima del pasado. De este modo, la mirada está puesta tanto en la dimensión sincrónica como en la diacrónica, considerando la existencia de memorias simultáneas, memorias narrativas que compiten entre sí a través de distintos medios y mecanismos.

Otra de las críticas de Lavaibre a Rousso refiere a la siempre complicada relación entre historia y memoria. Lavaibre sostiene que al analizar la relación entre pasado y presente debe distinguirse, al menos en el plano analítico, el peso del pasado (lo que pervive del pasado, los traumas), de la elección del pasado (las formas en que se manifiesta ese pasado en el presente, lo que se selecciona). Para Lavaibre, Rousso no logra, dadas las características de su abordaje, dar cuenta de la elección y lo que analiza es el peso que el pasado tiene en el presente, al comparar el hecho mismo con la forma en que se lo recuerda. En este punto, Jelin (2002), retomando a

Portelli, sostiene que analizar los huecos entre memoria e historia no debe tener como objetivo demostrar la falsedad de las construcciones simbólicas, sino que resulta útil para mirar las fracturas y las distancias entre memoria e historia y entre las diferentes narrativas que se tejen en torno a un acontecimiento, ya que puede permitir acercarse a las omisiones, las falencias, etc. Así, conocer la historia fáctica es condición necesaria pero no suficiente para comprender la manera en que los sujetos construyen sus memorias, sus narrativas y sus interpretaciones de estos mismos hechos. Es el contexto, la lucha política e ideológica, lo que encuadra los procesos de elaboración de la memoria y desde donde se realiza la selección del pasado.

Desde los objetivos que se propone esta tesis, el abordaje propuesto por Rousso resulta fructífero, ya que el trabajo sobre el material empírico se limitará al análisis de las representaciones que los textos escolares proveen acerca de la dictadura militar. Es decir, no se examinarán aquí las formas en que esos relatos son elaborados, los intereses de los autores de los textos, de las editoriales, etc., en fin, los procesos sociales en los cuales intervienen diversos actores y por medio de los cuales los textos toman forma. Esto no significa que no resulten de interés las condiciones de producción de los textos escolares: por el contrario, se trata de una dimensión fundamental, y en la que se profundizará en la sección siguiente. Lo que se sostiene es que este trabajo no permite afirmar que tal o cuál relato presente en un texto escolar representa la memoria de un grupo social específico. A lo sumo, se dará cuenta de la correspondencia o no, de la existencia de afinidades electivas, en términos weberianos, entre las representaciones que presentan

los textos escolares y los sentidos de las memorias sociales que circulan en el espacio público en un momento dado. Retomando las críticas a Rousso ya mencionadas, no se buscará únicamente identificar cuál es el sentido dominante en las representaciones acerca de la dictadura militar presentes en los textos escolares a lo largo del tiempo, sino también en comparar los diferentes sentidos que se observan en las representaciones que portan los textos escolares en un mismo momento.

Sintéticamente, interesa estudiar un acontecimiento, la última dictadura militar argentina, no en tanto el hecho mismo sino en cómo ha sido recordado y representado en los distintos presentes. Para ello, se examinan los textos escolares editados desde inicios de la dictadura, sosteniendo que pueden ser considerados como vectores de memoria, en los cuales se analizan las representaciones que allí aparecen desde una óptica tanto sincrónica como diacrónica, puesto que el sentido de estas representaciones varía tanto a lo largo del tiempo como en un mismo momento (lo que da cuenta de que no hay sólo una memoria social sino varias narrativas que circulan con distinto grado de visibilidad y legitimidad). Sin embargo, al no trabajar concretamente en torno a la construcción de los relatos que presentan los textos escolares, no será posible afirmar que las representaciones sobre la dictadura militar que allí se encuentran pueden ser identificadas con manifestaciones de las memorias que sostienen determinados grupos sociales. Tampoco se reflexiona sobre la forma en que la transmisión de la memoria de la dictadura tiene lugar en el espacio escolar y cómo opera en ella los textos escolares. En todo caso, el

análisis del sentido de las representaciones que circulan en los textos escolares ha permitido dimensionar el grado de correspondencia o de afinidad electiva de esas narrativas con las sostenidas por distintos grupos sociales que, en diferentes momentos, disputaban por obtener la legitimidad social para su propio relato, en el marco más amplio de los procesos políticos, institucionales y sociales en cada período²⁰.

En función de lo expuesto, se ha rastreado en los textos escolares –lo que ha permitido entablar el análisis en las diferentes direcciones mencionadas- cómo son representadas cuestiones centrales en torno a la dictadura militar, entre otras: cuáles fueron las causas del golpe de Estado; cuál era la situación previa al golpe; quiénes lo llevaron a cabo; quiénes se beneficiaron y quiénes se perjudicaron con la gestión dictatorial; cómo se puede explicar la magnitud de la represión; si la represión ilegal y las violaciones a los derechos humanos fueron producto de excesos o de Terrorismo de Estado; quiénes fueron sus víctimas y por qué razón; quiénes fueron los perpetradores; cuál fue la relación con esos hechos de la sociedad civil; cuáles fueron sus legados o continuidades en el régimen democrático.

²⁰ Cabe señalar que la comparación entre las representaciones presentes en los textos escolares y las memorias que circulaban en el espacio público se realiza considerando a otros vectores de memoria (las conmemoraciones o los cambios en la prologación del *Informe Nunca Más*, por ejemplo) como indicadores de lo que allí ocurría.

2.3. Factores a considerar en el análisis de los textos escolares

Desde la óptica planteada, los relatos acerca de la última dictadura militar presentes en los textos escolares pueden ser considerados como cristalizaciones (aún cuando no se analice aquí el proceso de “cristalización”) de narrativas más o menos legítimas que circulaban socialmente en un momento dado. Sin embargo, esto no quiere decir que todas las narrativas sobre la dictadura se hayan plasmado por igual y sin mediaciones en los textos escolares. Además, es difícil suponer la existencia de una relación directa entre los autores de estos textos y los grupos sociales que elaboraban y sostenían una determinada versión del pasado. Sin embargo, más difícil resulta no asumir que esos autores poseían una postura frente a los hechos. Como plantea Rousso (1991), la memoria científica, es decir la memoria de los historiadores, no es independiente: “Por un lado, se encuentra parcial y a veces completamente influida por una memoria dominante, a menudo de origen político o ideológico. Por otro lado, entra en competencia con otras formas de representación del pasado y sólo puede analizarse como parte integrante de un sistema de representaciones”. Así, los textos no operan únicamente como meros difusores de un pasado sino que constituyen dispositivos pedagógicos que encierran miradas sobre ese pasado.

En este marco, desde la perspectiva propuesta, resulta imprescindible analizar los textos escolares considerando dos dimensiones relacionadas

entre sí y directamente implicadas en el modo en que sus contenidos toman forma.

La primera de ellas refiere a lo que sucede con las luchas por la memoria en el espacio público y como éstas se traslucen (y traducen) en políticas para el sector educativo. Para ello, se ha recurrido a diversos trabajos que periodizan estas luchas y/o describen sus hitos, así como al análisis de las políticas educativas (planes de estudio, incorporación de fechas alusivas en el calendario escolar, etc.) referidas al tratamiento de la dictadura militar a lo largo del tiempo. Dentro de cada período definido para el análisis de los textos escolares, se analizan las características y el lugar que ocupan en el espacio público las narrativas en pugna -cada una con sus propios sentidos y representaciones- por constituirse como la visión hegemónica y legítima acerca del pasado dictatorial.

La segunda dimensión está dada por las características propias del texto escolar, es decir, en cómo una serie de saberes sociales llega a plasmarse en un producto cultural de carácter eminentemente pedagógico. A la siempre difícil relación entre conocimiento científico y conocimiento escolar, debe adicionarse en este caso la configuración del campo editorial (de donde provienen los autores, cuáles son las políticas editoriales, cómo se estructura el mercado editorial, etc.). En este punto es imprescindible remarcar el rol fundamental que juega el Estado (las diversas agencias que tienen injerencia sobre estos temas), puesto que el sistema de enseñanza detenta, en palabras de Bourdieu (1998), el monopolio legítimo de la

violencia simbólica. En primer lugar, el Estado tiene la capacidad (por medio de los temas establecidos en los planes de estudio y de políticas de memoria específicas –fijación de conmemoraciones alusivas en el calendario escolar, por ejemplo-) de regular los contenidos que circulan en el espacio escolar, y esa regulación opera también sobre los contenidos de los textos escolares. Sin embargo, esa capacidad de regulación puede ser más fuerte o más débil en determinados momentos históricos: si es fuerte, los contenidos de los textos escolares se ceñirán a la versión oficial (tal como sucedió durante los años de la dictadura militar); en cambio, si la capacidad de regulación (por acción u omisión) es débil, aumentará la probabilidad de encontrar distintas versiones del pasado en los textos. Por tanto, describir las características las políticas de memoria (o su ausencia) sobre la dictadura que surgen desde el Estado para el sistema educativo, el sentido de la regulación impuesta, el alcance efectivo de tal regulación sobre los textos escolares y lo acontecido en el campo de producción de los mismos ha resultado fundamental para los fines de este trabajo.

Cabe mencionar que estas apreciaciones son tributarias del modelo de dispositivo pedagógico propuesto por Bernstein (1993, 1998) para analizar la conformación de un discurso pedagógico. En dicho proceso intervienen tres conjuntos de reglas, atravesadas por relaciones de poder y relacionadas entre sí jerárquicamente: las reglas de distribución (producción y distribución del conocimiento), las reglas recontextualizadoras (formación del discurso pedagógico específico) y las reglas evaluadoras (práctica pedagógica en el aula). Dado que este trabajo se centra sobre los contenidos

de los textos escolares, resulta de particular interés lo referido al campo de recontextualización. Bernstein distingue entre el campo de recontextualización oficial (CRO), creado y dominado por el Estado y sus agentes, y el campo de recontextualización pedagógico (CRP), compuesto por pedagogos, centros de universitarios y departamentos de educación, editoriales dedicadas a la elaboración de textos escolares y de revistas especializadas, fundaciones privadas de investigación, etc. Las tensiones se dan entre ambos campos y al interior de cada uno de ellos. Desde el CRO se producen los discursos oficiales (planes de estudio, normas) que regulan el discurso pedagógico y tratan de limitar el accionar del CRP, que si puede producir algún efecto en el discurso pedagógico con independencia del CRO, determinará cierta autonomía (mayor probabilidad de generar discursos alternativos) y se producirán tensiones con respecto al discurso pedagógico²¹.

²¹ Para ejemplificar el funcionamiento del campo de recontextualización en la creación de discursos pedagógicos específicos, Bernstein (1998: 64-5) toma el caso de la elaboración de los libros de texto de física, pero el razonamiento puede ser llevado a cualquier otra disciplina. Considerando un campo intelectual X (física, sociología, historia, etc.), se puede distinguir entre X en tanto las actividades en el campo de producción de un discurso y X como discurso pedagógico: un libro de texto define que es X y tiene un autor, siendo interesante que por lo general no suele ser alguien que desarrolle sus tareas en el campo de producción de X, sino alguien que trabaja en el campo de la recontextualización (sobre todo en los niveles básicos de la educación): aunque se den ciertas excepciones, los recontextualizadores no son los productores del saber. Cuando los agentes recontextualizadores se apropian de X, los resultados no pueden derivarse formalmente de la lógica de ese discurso, porque se selecciona una parte de la totalidad de las prácticas denominadas X en el campo de producción de X, así como también se selecciona una manera de relacionarse de X con las otras materias, una secuenciación, un ritmo y una forma de transmisión, aspectos que no pueden derivarse de la lógica del discurso de X ni de las actividades en el campo que este discurso se produce. Así, las reglas de transmisión son hechos sociales –esto es, productos de relaciones de fuerza-, lo cual significa que hay principios de selección que son activados por un elemento del discurso regulador: las reglas del orden de X en la escuela (selección, relación, secuencia, ritmo) son funciones del discurso regulador, que es el que proporciona las reglas del orden interno del discurso de instrucción. Así, hay un único discurso, y el discurso regulador es el dominante.

Díaz (1991), aplicando las categorías de Bernstein, remarca la importancia de analizar las bases generativas del texto pedagógico (que incluye a los textos escolares, pero también a otros productos visuales, orales, etc.), sus implicaciones en los procesos de práctica pedagógica y en la ubicación de los sujetos en las relaciones de poder. El texto pedagógico puede ser considerado como un conjunto de enunciados anteriores a los procesos de enunciación —como un texto realizado, un dato primario de la interacción pedagógica— que actúa selectivamente sobre los procesos de interacción entre los sujetos pedagógicos. Aquí se retoman las observaciones que aporta Díaz a la hora de pensar el texto escolar como un texto pedagógico realizado pues, como se sostuvo, este estudio se limita a ello, sin abordar las implicancias que tiene el texto escolar en las prácticas pedagógicas. En este sentido, este autor señala que es fundamental estudiar el problema de sus sentidos, de sus condiciones de producción que dependen tanto del campo intelectual en el cual se constituye el texto, así como el contexto en el cual se ubican. En el campo de recontextualización intervienen las relaciones de poder y se formulan los principios y reglas fundamentales para la organización del texto o para el procesamiento de sus contenidos susceptibles de transformación. De esta forma, queda definido un corpus de mensajes que constituyen una información semántica secundaria, la cual condensa a su vez una información semántica mayor de la cual se han desarticulado componentes fundamentales como el contexto, la historia, las determinaciones culturales, etc. Como resultado de la transformación operada, se obtiene una nueva información con sus propios temas, formas de exposición, etc.

Así, el concepto de campo de recontextualización propuesto por Bernstein resulta de suma utilidad a la hora de analizar la lógica de los discursos que aparecen en los textos escolares, así como también brinda importantes herramientas para comprender los cambios en los mismos a través del tiempo, a partir de observar (a) las diferencias entre el discurso de los manuales y el producido en el campo de producción del conocimiento (el discurso científico), (b) las relaciones entre el discurso de instrucción y el discurso regulador, (c) cómo se alteran las condiciones de producción a partir de las tensiones entre el CRO y el CRP, y (d) los cambios en los principios de clasificación y enmarcamiento (las relaciones de poder y control) que regulan el espacio de su producción.

En los capítulos que componen la siguiente sección, se analizarán las representaciones que los textos escolares editados desde 1976 hasta la actualidad ofrecen sobre la última dictadura militar. Allí se dará cuenta en cada uno de los períodos definidos de lo sucedido en las diversas dimensiones que han sido señaladas como relevantes para analizar cómo y en qué medida las narrativas sociales en pugna se plasman en los textos escolares en determinados momentos, y cuáles son las características específicas que estos textos asumen como medios pedagógicos privilegiados para la transmisión de la memoria colectiva.

SEGUNDA PARTE

Capítulo 3. La voz única de los militares. Los textos escolares y la legitimación de la dictadura (1976-1983).

Días después del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, las Fuerzas Armadas emitieron una serie de documentos fundacionales sobre las razones de su accionar y sus propósitos. Allí señalaban como causas de la crisis previa la ausencia de un gobierno firme, el flagelo de la subversión y la corrupción de las autoridades. En base a tal diagnóstico, se proponían como la única solución a estos problemas, en pos de la unidad nacional y el bien común (Lorenz, 2002: 58-59).

La feroz represión desatada durante los primeros años del gobierno militar no fue visible masivamente. Los medios de comunicación, por censura, autocensura o conveniencia, se limitaban a dar a conocer los hechos que el Poder Ejecutivo decidía y en la forma que éste lo disponía. Los mensajes oficiales permanentemente sostenían –e instaban a recordar– que las Fuerzas Armadas se vieron obligadas a tomar el poder, siendo su objetivo central la lucha contra la subversión, asumiendo interpretar las aspiraciones de todos los argentinos, y sosteniendo que por su intermedio se alcanzaría el destino de grandeza nacional. Resulta evidente la impronta de la Doctrina de la Seguridad Nacional en estos discursos: la identificación de un enemigo interno, siempre apoyado por potencias extranjeras enemigas de

la libertad, que tratan de imponer una concepción de la vida ajena a los valores nacionales: era de este enemigo que las Fuerzas Armadas liberarían a la Patria.

Así, desde un primer momento y a lo largo de toda su gestión, las Fuerzas Armadas otorgaron una importancia vital a la imposición social de un relato sobre los hechos que justificase y legitimase su accionar, ocupando un lugar destacado en esta estrategia la conmemoración del golpe de Estado.

Hasta 1980, al menos en el plano local, apenas se escuchaban débiles críticas al gobierno militar, sobre todo en la faz económica pero, ya desde 1978, los discursos militares habían empezado a incluir referencias a la tácita oposición de otros actores - como las organizaciones de familiares de desaparecidos y defensoras de derechos humanos, especialmente las extranjeras, en general- que comenzaban a alzar su voz: esta situación en cierta medida marcará la incipiente crisis del monopolio del espacio público por parte del discurso militar (Lorenz, 2002). Ya hacia fines de 1980, la trascendencia internacional de las violaciones a los derechos humanos era inocultable y las declaraciones oficiales cercanas a la conmemoración del aniversario del golpe de Estado en 1981 fueron, en muchos puntos, de carácter defensivo (reconociéndose “tragedias casi inevitables” en el marco de una “guerra cruenta pero justa”), a la vez que comenzaron a escucharse públicamente otras voces críticas. La voz -y la movilización- de los organismos defensores de los derechos humanos se alzaba cada vez con más

fuerza en sus reivindicaciones de verdad y justicia²² y extendía su llegada a la sociedad argentina, lo que juntamente con la crisis económica y la derrota de Malvinas, hizo que cada vez más el discurso militar se cierre sobre su postura monolítica de reivindicación total de la guerra antisubversiva, pese a que la presión externa e interna llevó a que los máximos jerarcas militares debieran reconocer ciertos “errores” o “excesos” en el combate al supuesto terrorismo.

Sin embargo, el monopolio de la palabra en los años previos le permitió a las Fuerzas Armadas instalar ciertos íconos y símbolos que sobrevivirían a su gobierno -como por ejemplo “la situación de caos previa, la represión como respuesta a la guerrilla, la imagen antinacional y conspirativa de los subversivos” (Lorenz, 2002: 69). Estos argumentos serán centrales en los discursos que intentarán justificar el accionar militar en los años posteriores.

Durante la dictadura, es conocida la censura que se impuso a toda la producción cultural, más aún en el espacio de la educación, considerado

²² Los trabajos de Rojkind (2004) y Franco (2008) muestran cómo los elementos relacionados con la denuncia de la violación de los derechos humanos fueron ganando lugar en los discursos críticos de los exiliados políticos argentinos en México y Francia respectivamente, en detrimento de visiones de carácter más político - ideológico. El trabajo de Markarián (2003), sobre los exiliados uruguayos, aporta elementos que hacen posible comprender cómo fue que esta “narrativa humanitaria” se logró imponer entre aquellos que enfrentaban, dentro y fuera de su país, a las dictaduras militares instaladas en los países del Cono Sur durante la década del setenta, convirtiéndose en el discurso legítimo a la hora de denunciar a los gobiernos dictatoriales durante la transición democrática. Entre otras cuestiones, esta narrativa permitía lograr un cierto grado de cohesión entre grupos con objetivos y perspectivas disímiles, a la vez que posibilitaba contar con el apoyo de organizaciones transnacionales de defensa de los derechos humanos.

“especialmente peligroso”²³. En este marco, en 1979 se produce, luego de muchos años, una importante modificación en los planes y programas de estudio de la educación de Nivel Secundario, en especial en lo que refería a la enseñanza de la Historia argentina contemporánea. Como se ha mencionado, hasta entonces el plan de estudios, centrado en el gran relato de la construcción de la Nación durante el siglo XIX, otorgaba un lugar marginal y “ascético” al pasado reciente, mencionando apenas los cambios institucionales. A partir de ese momento²⁴ se intercalará la historia nacional con la historia mundial y latinoamericana, y el plan de estudios llegará “hasta nuestros días”, incluyéndose en la última unidad los años setenta, el golpe de Estado de 1976 y el gobierno militar bajo la conceptualización de “Agresión y derrota de la subversión marxista en la Argentina”²⁵. Esta modificación en los contenidos será central, pues cristalizará en las narraciones de los textos escolares, e incluso se seguirá extendiendo más allá del fin de la dictadura²⁶. Resulta fundamental señalar que se trató de un fuerte intento de construir e imponer, en el campo de la educación, un relato

23. Invernizzi y Gociol (2002) analizan la represión en el campo cultural bajo la hipótesis de que el plan sistemático de represión física se complementó, deliberadamente, con un plan también sistemático de represión a la cultura y hacen hincapié en lo sucedido en el campo educativo, donde los altos mandos militares sostenían explícitamente la necesidad de librar una guerra ideológica.

24. Ver: Programa de las asignaturas de Tercer Año (Ciclo Básico) Nuevo Plan 1980/81 (1984); Programa de las asignaturas de Tercer Año (para Escuelas Nacionales de Comercio) Nuevo Plan 1980/81(1983).

25. El hecho de juntar en un mismo curso la historia contemporánea de Argentina con la historia mundial (a la unidad correspondiente a tal tema se la denominó La Guerra fría. La descolonización y la agresión marxista mundial) tuvo como claro objetivo denunciar que el supuesto ataque que sufría Argentina por parte de la subversión, era parte de una ofensiva mundial contra el mundo occidental y cristiano del que Argentina formaba parte, justificando así el propio accionar militar (Romero *et al*, 2004). En esta línea, entre los objetivos de dicha materia, se sostiene que debe lograrse que el alumno “valore todos los factores que configuran el proceso histórico a fin de que comprenda el error de los determinismos en especial de las concepciones materialistas que niegan la libertad y trascendencia espiritual del hombre” (Planes y programas de estudios del Tercer Año. Ciclo Básico, 1983:198).

26. Romero *et al* (2004) señala que en los textos escolares no hubo grandes cambios. Lo que sucedió fue una especie de “cortar y pegar” secciones de historia nacional y mundial de los viejos manuales que databan de décadas atrás.

hegemónico acerca de lo sucedido, en el cual los militares se ubicaban en el rol de salvadores de la Patria. En definitiva, la dictadura no intentó omitir o borrar la situación de violencia política sino que tuvo la voluntad expresa de escribir (y reescribir) la historia de ese período, como parte de una estrategia sistemática de legitimización del accionar y la existencia misma del gobierno dictatorial.

Por supuesto que este control no se limitaba a las normas que reglaban la actividad en las escuelas. En el citado trabajo de Invernizzi y Gociol (2002), se detallan los mecanismos mediante los cuales el control sobre las editoriales hacía imposible la publicación y/o circulación de textos escolares que no se ajustaran estrictamente a la versión oficial impartida por el gobierno militar y explicitada en la modificación de los planes de estudio de 1979, incluyendo la prohibición y persecución de los autores que no aceptaran dicha versión.

Estos elementos permiten afirmar que, hasta fines de la dictadura, el discurso pedagógico contenido en los textos escolares sobre el período de violencia política previo al golpe fue fijado por las agencias gubernamentales (el CRO), mientras que no existía el mínimo margen de acción para los autores y las editoriales (el CRP)²⁷. Ante tal situación no es

²⁷ Pineau (2006) señala que históricamente, con alguna excepción como la prohibición de los “libros peronistas” después del golpe de estado de septiembre de 1955, el Estado argentino había esgrimido motivos principalmente “pedagógicos” y no “políticos” o “ideológicos” para la desaprobación de un libro por parte de Comisiones dependientes del Consejo Nacional de Educación –órgano oficial encargado de esa función-, lo que buscaba dotar a la acción de un cierto matiz científico y objetivo. En la dictadura “el control ideológico fue puesto en primer plano, por lo que no fueron sólo los expertos quienes podrían llegar a prohibir un texto. En lugar de las comisiones del suspendido CNE, en 1979 se creó a nivel nacional la Comisión Orientadora de los Medios Educativos dependiente de

posible suponer, ni siquiera en términos hipotéticos, la presencia de lucha o competencia entre diversos actores por el control de los significados transmitidos por las representaciones presentes en los textos escolares.

En el libro coordinado por Luis Alberto Romero *et al* (2004), *La Argentina en la escuela*, se demuestra cómo los militares redefinieron, sin demasiado esfuerzo y en función de sus objetivos, la idea de Nación forjada en los textos escolares hasta ese momento: desde fines del siglo XIX se impone la idea de que “Argentina tiene un destino de grandeza, asociado con la prosperidad económica, la unidad interior y la expansión. Desde su formulación, tal promesa implicaba una potencial frustración, que se hizo cada vez más clara a medida que la realidad se alejaba de los prospectos. Dio lugar a una actitud entre soberbia y paranoica: había responsables del fracaso argentino, enemigos que se encontraban afuera –los vecinos celosos, la ‘pérfida Albión’- antes de que, a la luz de las doctrinas de la Seguridad Nacional, comenzara a buscárselos adentro” (Romero *et al*, 2004:207). En este argumento, el destino de la Nación (entidad subyacente, esencialista y ahistórica) estaba unido al de la institución militar. Luego de la caída del peronismo, la llegada de los militares al poder y el abandono de la Tercera Posición, “se agrega un nuevo enemigo: los comunistas [...] con un alineamiento definido con el ‘mundo occidental y cristiano’ [...] La nueva división política y la lejanía del enemigo central, la URSS, no eliminaron la

la Secretaria de Educación que tenía injerencia principalmente a nivel medio y superior, cuyas funciones eran determinar la aprobación o la observación de textos, bibliografía y otros medios didácticos, y elaborar listas de material recomendado” (Pineau, 2006: 59). En sintonía con lo que relatan Invernizzi y Gociol (2002), el autor señala los ribetes tragicómicos en torno a la circulación de los textos escolares, incluyendo las discusiones entre los representantes de las distintas fuerzas en la cartera educativa (Pineau, 2006: 62-69).

idea de frontera: la transformaron en ideológica. Así, el enemigo externo se convierte en el enemigo interior, el subversivo, que aunque jurídicamente sea argentino, es en realidad extranjero y antinacional” (Romero *et al*, 2004:209). Es en esta lógica que se enmarca la explicación de los militares acerca de las causas y los sucesos que tuvieron lugar durante la última dictadura militar y que se refleja en forma prácticamente idéntica en los textos escolares de este período.

Sí en los textos de años anteriores (Etchart *et al*, 1979; Fernandez Arlaud, 1978; Cosmelli Ibañez, 1978) la dictadura no era mencionada o sólo se lo hacía comentando un cambio de autoridades nacionales, todos los textos publicados entre la reforma de 1979 y el fin de la dictadura contienen, bajo distintas formas, la conceptualización acerca de la acción de las Fuerzas Armadas como una respuesta a la “agresión marxista”. Más aún, los textos expresan los hechos en el lenguaje oficial. Por ejemplo, en uno de ellos (Etchart *et al*, 1981: 326), se cita al pie de página, como bibliografía utilizada en la somera descripción de los últimos años, los documentos *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo* y *El terrorismo en la Argentina*, publicados por el Ministerio de Educación y Cultura en 1978 y el Poder Ejecutivo Nacional en 1979, respectivamente²⁸. Ambos folletos fueron distribuidos por orden del gobierno militar a todos los maestros y directivos del sistema educativo, con el fin de imponer su propia versión de los hechos y adoctrinarlos ideológicamente, entre otras cosas, para que cada uno de ellos pueda detectar a los “enemigos de la

²⁸ Este llamativo pie de página seguirá presente en todas las reediciones y/o reimpressiones de este texto hasta la última de ellas, ocurrida en 1992.

patria” entre los estudiantes e incluso entre sus propios compañeros (Invernizi y Gociol, 2002).

En las líneas que siguen se reconstruirá esta lógica, en la que se inscriben todos los significados acerca del período y los hechos analizados, lo que se torna evidente desde el título mismo que lleva la sección correspondiente a tales años dentro de todos los textos escolares: “Agresión y derrota de la subversión marxista” (Etchart *et al*, 1981; Cosmelli Ibañez, 1982; Astolfi,1982), “Agresión Marxista a la Argentina” (Drago, 1981), “La subversión y el terrorismo [...] Derrota militar de la subversión” (Miretzky *et al*, 1981) “Agresión y derrota de la agresión terrorista” (Lladó *et al*, 1983).

Como puede deducirse, el énfasis estuvo puesto en describir la situación previa al golpe, de tal manera que la intervención militar no solo resultase lógica, sino también imprescindible. Así, se sostiene que el origen de la formación de las “organizaciones subversivas” en Argentina estuvo en “la Conferencia Tricontinental de la Habana de 1966, cuyos delegados formaron posteriormente la Organización Latinoamericana de Solidaridad (OLAS). El objetivo fundamental fue planificar y organizar la guerra revolucionaria” (Cosmelli Ibañez, 1982: 333), “estructurando para ello, organizaciones clandestinas” (Etchart *et al*, 1981:325). Su doctrina es “la comunista o marxista, que busca la toma del poder” y para ello “se vale de la acción en lo militar, en lo político, lo psicológico y muy especialmente en lo social, aprovechando las frustraciones de cualquier carácter que sufren los

pueblos correspondientes a sus zonas de interés” (Etchart *et al*, 1981:325), para crear un “clima insurreccional” en que “diera sus frutos la estrategia foquista” (Drago, 1981:408), y así lograr imponer un gobierno de “corte totalitario” (Drago, 1981:408), en tanto que se sostiene que “su aparición no fue un hecho aislado, sino parte de un proceso mundial” (Miretzky *et al*, 1981: 333).

Los textos también se detienen a describir las estrategias de combate y captación “subversivos” distinguiendo, con ese fin, entre técnicas rurales y urbanas, con las diferentes “metodologías” para cada una de ellas. En cuanto a la captación, se sostiene que los “subversivos” llevan adelante diversas estrategias, y una fuerte propaganda, con el fin de captar adeptos de los más diversos sectores (estudiantiles, obreros, religiosos, etc.). Por ejemplo, se escribe que “una de ellas fue introducirse en los medios religiosos, tratando de comprometer a la Iglesia, mediante enfrentamientos y reclamos aparentemente piadosos, utilizando para ello a Ligas de Madres, grupos juveniles y sacerdotes tercermundistas. Otro campo propicio fue el educativo, sobre todo el medio y superior” (Drago, 1981:408). También se señalan como destinatarios a “los medios obreros y sindicales” (Astolfi, 1982: 174).

Cronológicamente, se ubica el inicio de la “agresión marxista” en los “hechos de 1969” (el Cordobazo) o más puntualmente en 1970, con “el secuestro, cautiverio y asesinato del ex Presidente de la Nación, Tte. Gral.

Pedro E. Aramburu” (Cosmelli Ibañez, 1982:333)²⁹, a lo que seguirá un período de agresiones, atentados, asesinatos, sabotajes, secuestros³⁰. Algunos textos señalan que desde 1973, los subversivos forman parte del gobierno, pero todos coinciden que tras la expulsión de los sectores de la izquierda peronista por parte de Perón, en mayo de 1974, se intensificará la “acción militar y psicológica de la subversión” en Argentina, aprovechando la debilidad de la nueva presidente. Estas acciones “determinarán la intervención de las Fuerzas Armadas que culminará con la derrota total de la subversión, que se precipitó a partir de 1976, pues el nuevo gobierno se fijó esa meta como uno de los objetivos prioritarios e imprescindibles para poder encarar la reorganización del país” (Astolfi, 1982:174). En todos los textos se describen diferentes victorias de los militares, en especial durante 1975, y se coincide que tras 1976 la subversión entra en una rápida declinación, quedando “duramente derrotada”, gracias a lo cual “hacia 1980 puede decirse que el país quedó nuevamente pacificado” (Etchart *et al*, 1981:326), mientras que “el heroico esfuerzo de las tropas fue calurosamente apoyado por la inmensa mayoría. El pueblo argentino rechazó la ideología extremista y sus métodos violentos” (Astolfi, 1982: 175).

²⁹ Este hecho aparece mencionado en todos los textos. No obstante en ninguno de ellos se repara en su carácter de presidente de facto, así como tampoco en que había sido quien lideró el golpe de 1955 contra Perón, con la carga simbólica que ello significaba. Se lo describe incluso como “un ex presidente y un militar de la más alta graduación” (Etchart *et al*, 1981: 325-326).

³⁰ El texto de Drago de 1981 (401-408) constituye un claro ejemplo de la función pedagógica que implicaba la coexistencia de la historia mundial, la historia latinoamericana y la historia argentina contemporánea en un mismo año de estudio y, consecuentemente, en un mismo texto. Este texto, luego de hacer un recorrido, país por país, de la “Agresión marxista en Latinoamérica” y de la “responsabilidad de la Unión Soviética, sobre todo después de 1945”, describe la situación en Argentina, donde realiza una arqueología de las ideas subversivas en nuestro país desde 1865, las cuales para el autor “llegaron traídas por la inmigración”, y cuyas fuerzas, entre otras cosas “desataron la ‘Semana Trágica’, con actos de terrorismo como el país jamás había conocido”. Para este autor, el ataque subversivo apoyado por la URSS comienza en 1955, con “la infiltración de subversivos en las filas del peronismo proscripto, que no pudo evitar la infiltración de estos elementos”.

Este relato, evidentemente creado por los funcionarios de la dictadura militar, se hace presente en forma muy similar en todos los textos. El accionar de las Fuerzas Armadas fue dirigido hacia “guerrilleros”, “marxistas”, “subversivos”, “terroristas” o “extremistas”, conceptualizaciones que, lógicamente, siempre conllevan una fuerte carga negativa. Lo contrario ocurre con la figura de los militares, quienes constituyen las "Fuerzas Nacionales" que deben hacer frente a los subversivos: son las “heroicas tropas”. La derrota de la subversión se da en el marco de una guerra en la cual toda la sociedad es víctima de la violencia terrorista, por lo que se requiere una respuesta que es dada por los militares: así, la represión se presenta como justificada y legítima. Respecto a la toma del poder, hay también una valoración positiva: los militares se hacen cargo del país en un momento de caos total y desgobierno, y en dicha situación la acción del terrorismo subversivo ocupa un rol predominante y en ningún caso, obviamente, se habla de golpe de Estado. La “sociedad civil”, el “pueblo”, aparece en estos relatos aterrorizada por el accionar subversivo y apoyando a los militares, ya que la agresión marxista “fue un complejo proceso que atacó a las instituciones y a la sociedad argentina. Para cada uno de los sectores utilizó una metodología, destinada a paralizarlo y dominarlo. El triunfo de las FFAA contó con el apoyo de la inmensa mayoría del pueblo argentino, que rechazó su extremismo y sus procedimientos terroristas” (Cosmelli Ibañez, 1982:334). Más aún, en algunos casos, la sociedad civil aparece directamente colaborando en la lucha contra la subversión “... así se desarrolló la Operación Independencia,

que tras numerosas víctimas y cuantiosos daños materiales, y gracias a la colaboración popular pudo ser ganada” (Drago, 1981:408).

Como puede apreciarse, en estos primeros textos de Historia de nivel Secundario que presentan narrativas sobre los años de la dictadura militar el rol del Estado fue crucial, imponiendo una versión de los hechos acorde a los intereses de los militares. Sin embargo, pese a la reforma de los planes de estudios ocurrida promediando el gobierno militar, no hubo por parte de las editoriales una producción significativa de nuevos textos. Básicamente, continuaron vigentes los mismos textos utilizados desde hacía décadas, algunos de los cuales ya superaban en ese entonces varias decenas de ediciones, escritos por profesores de Historia con amplia trayectoria en el nivel secundario y/o en formación docente. En cuanto a su formato, estos textos en general presentaban un escrito continuo, intercalando alguna imagen y finalizando habitualmente con una guía de preguntas a responder sobre la base del texto presentado. En estos textos, la voz del autor es la única que está presente.

Sobre las bases de los contenidos presentes en textos anteriores que trataban en forma independiente la historia mundial, latinoamericana y argentina, y en función de los cambios establecidos en la reforma del plan de estudios de 1979, las editoriales reacomodaron las secciones de historia referidas a los distintos planos en un mismo texto. Respecto a los últimos años, y como resultaba lógicamente esperable en el contexto de censura y estricto control de los contenidos de los textos por parte de las autoridades

militares, en los nuevos manuales se agregaron breves párrafos que sostenían la visión de los militares sobre su propio accionar.

En estos años, el espacio dedicado al tratamiento de cada uno de los años de la dictadura (hasta el que llegaba el texto), con muy poca variabilidad, era 2,5 veces inferior al dedicado en promedio al resto de los años contenidos en el periodo temporal que abarcaba el texto³¹, no escapando a la tendencia previa de dedicar sino muy poco espacio a los acontecimientos recientes. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que el énfasis en estos relatos no está puesto en la descripción de lo actuado por el gobierno militar tras su instauración, sino en la situación que llevó a los militares a tomar el poder.

³¹ La comparación del espacio dedicado por los textos escolares no puede realizarse en forma directa por diferentes razones, (i) la cantidad de páginas que contiene cada texto es variable, (ii) el periodo temporal que abarca cada libro tampoco es el mismo, (iii) mientras algunos libros dedican la totalidad de sus páginas a la historia argentina en otros ésta se intercala con secciones dedicadas a la historia mundial o latinoamericana. Por estas razones, para que los valores sean comparables entre sí se calcula el espacio relativo dedicado a los años de la dictadura militar respecto al espacio dedicado al total de años que incluye el texto, siempre considerando únicamente las secciones dedicadas a la historia argentina. De esto resulta que el indicador construido se calcula en base a la siguiente fórmula: $((\text{Cantidad de páginas dedicadas a los años 1976-1983 de la historia argentina} / 8 \text{ años transcurridos entre 1976 y 1983}) / ((\text{Cantidad de páginas dedicadas a la historia argentina} - \text{Cantidad de páginas dedicadas a los años 1976-1983 de la historia argentina}) / (\text{Cantidad de años que incluye el periodo temporal abarcado por el texto} - 8 \text{ años transcurridos entre 1976 y 1983})))$. Así, por ejemplo, si un texto tiene una extensión de 200 páginas netas (es decir, excluyendo carátula, índice, etc.) de las cuales 100 corresponden a la historia argentina, de la que trata el periodo 1810-1989, y a los años de la dictadura le dedica 15 páginas, el cálculo a realizar es el siguiente: $((15/8) / ((100-15)/(180-8))) = 3,79$. Este valor indica que el espacio dedicado a cada año de la dictadura militar es 3,79 veces mayor al que este texto le dedica en promedio al resto de cada uno de los años de historia argentina que trata. Por otro lado, en el caso de los textos que tratan sobre un periodo que abarca los años de la dictadura solo en parte en vez de considerar los 8 años que corresponden a la dictadura militar se han tomado los años transcurridos entre 1976 y el último año tratado (por ejemplo, si el texto llega hasta 1980, se consideran 5 años). Finalmente, cabe mencionar que cuando el dato se refiera a un conjunto de textos, el resultado surge de promediar el valor del indicador observado en cada uno de los textos. Así, si en un texto el valor resultante es 2 y en otro 3, el valor del indicador agregado será de 2,5.

De esta manera, durante los años de la dictadura, se impuso en los textos una narrativa que justificaba y legitimaba el accionar militar y cuyas huellas, por diversos factores, persistirán en los textos muchos años después de restaurada la democracia.

Capítulo 4. Textos escolares y políticas oficiales de la memoria en la primera década de democracia (1984-1995)

Este periodo tuvo coyunturas políticas sumamente cambiantes, en especial en lo que hace a la postura de los gobiernos de Raúl Alfonsín (1983-1989) y Carlos Menem (1989-1999). Sin embargo, se ha considerado como un único periodo dado que las narraciones sobre la dictadura presentes en los textos escolares no sufrieron en estos años cambios drásticos, estando presente en ellos la herencia de los textos editados durante la dictadura militar.

Tras la restauración democrática, Raúl Alfonsín asumió la presidencia con las banderas de la defensa de los derechos humanos y los organismos defensores de los derechos humanos adquirieron un rol protagónico al instalar, en el centro del debate público, su reclamo de justicia. El nuevo gobierno tomó la iniciativa de enjuiciamiento a los responsables de los crímenes cometidos durante la dictadura militar, mientras que los organismos levantaron la consigna de “verdad, justicia y castigo” sin aludir a la convulsionada situación política previa al golpe. Así, en los primeros años de la postdictadura, la imposibilidad de una “democracia sin justicia” constituía la idea rectora. Desde los años finales de la dictadura, se había forjado y legitimado entre sus opositores, una narrativa humanitaria³², que se constituyó en el sustrato básico de las posiciones que mantenían tanto el nuevo gobierno como los organismos

³² Ver nota n° 22.

defensores de los derechos humanos. Más allá de los elementos en común, hubo importantes matices entre una y otra postura, profundizados con el transcurrir de los años y las diferentes coyunturas políticas.

Para retratar la postura estatal resulta fecundo el análisis de Crenzel (2008) sobre el Prólogo del *Informe Nunca Más* - Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP)³³ de 1984, que propuso de manera oficial una nueva lectura del pasado de violencia política al atribuir a las Fuerzas Armadas la responsabilidad en las desapariciones, enfrentando al discurso dictatorial, que justificaba o negaba toda responsabilidad en las desapariciones, al sostener el carácter sistemático de esa práctica, retratar su atrocidad y establecer la responsabilidad militar en ellas. Sin embargo, allí se evoca un tiempo / época anterior dominado por una / la violencia política enraizada en la lucha entre (dos) extremos ideológicos. A su vez, esta violencia no es historizada, ni tampoco son explicados los motivos que la originaron y, lejos de encontrar sus raíces en la historia nacional, es presentada como un fenómeno que trascendió las fronteras locales. Allí, se repudia de plano la violencia previa al golpe, y se enfatiza el cariz que asumió la “respuesta” del Estado a esta situación desde el golpe de marzo de 1976. Es decir, si bien condena en forma absoluta los crímenes del terrorismo de Estado, no discute la premisa militar de la necesidad de dar

³³ La constitución de las Comisiones de la Verdad (cuyo objetivo fue investigar, registrar y dar a conocer las más graves violaciones de derechos humanos, desafiando la impunidad pretendida por los militares) fue un hecho que se repitió en los países del Cono Sur tras el fin de los gobiernos militares y tuvieron un carácter fundacional en el proceso de reconstrucción de la memoria colectiva, aunque sus contribuciones fueron muy disímiles al interior de los distintos países, pues “las demandas sociales de justicia y verdad son dinámicas, están impresas en el contexto sociopolítico que las generaron y entramadas en las relaciones de poder” (Funes, 2001: 44)

una respuesta a la “subversión”. Por otro lado, la sociedad (civil, política) en este relato queda exenta de responsabilidad en los hechos, ocupando el lugar de víctima aterrada e inocente de los “dos terrorismos”. Finalmente, la identidad de los desaparecidos adquiere la imagen de una masa abierta que crece en espiral, pero, de cualquier forma, queda claro que del universo de las víctimas se excluye a los combatientes de la guerrilla: así, su denuncia de los derechos violados se asienta en la condición moral de las víctimas, más que en el carácter universal e inalienable de estos derechos. En síntesis, se conjugaron aquí las nuevas premisas interpretativas para juzgar y pensar el pasado instaladas por el gobierno de Alfonsín, que se fundaban en el rechazo a la ilegalidad e ilegitimidad de la violencia guerrillera, suponían el ejercicio de las desapariciones como una metodología ilegal adoptada en su combate por el Estado y circunscribían esta ilegalidad, desde una periodización institucional, a la dictadura instalada en 1976. Esta mirada eclipsaba el ejercicio de las desapariciones bajo el gobierno peronista y la responsabilidad, tanto de las Fuerzas Armadas como de la sociedad política y civil, en su ejercicio, a la vez que permitía postular a la democracia como garantía de que el horror no se repitiera (Crenzel, 2008: 105-112).

En el marco de una coyuntura de delicado equilibrio político, el gobierno mantuvo silencio e incluso impidió celebraciones “molestas” al cumplirse el primer aniversario del golpe bajo la restaurada democracia, en marzo de 1984: este silencio estatal constituye un quiebre radical respecto al gobierno militar, preocupado de principio a fin por imponer su visión acerca de las causas que los habían llevado a tomar el poder y los objetivos de

gobierno. Por su parte, los organismos defensores de los derechos humanos serán quienes ocupen los espacios públicos, escogiendo aquellos más cargados de sentido, y las marchas reemplazarán a las ceremonias militares de antaño. Así, la fecha “instalada” por la dictadura es resignificada en cuanto a su sentido, pasando de ser una fecha de conmemoración de una gesta militar patriótica a una fecha de repudio a las violaciones a los derechos humanos cometidas por los militares y de pedido de castigo a sus responsables. (Lorenz, 2002).

Con el paso de los años y la creciente debilidad del Estado para castigar a los culpables de las violaciones a los derechos humanos ocurridas durante la última dictadura militar, el eje de las disputas será el reclamo de los organismos ante el nuevo gobierno. En este contexto, los años previos al golpe de Estado no se problematizan, asumiéndose tácitamente la propuesta oficial, presente en el Prólogo al *Nunca Más*, que señala al golpe de marzo de 1976 como el inicio formal del terrorismo de Estado.

El 24 de marzo de 1987 encuentra confluyendo por primera vez en democracia los dos discursos antagónicos en el espacio público: el de los militares y el de los organismos defensores de los derechos humanos. Los planteos favorables a la dictadura se expresaron por medio de solicitudes y declaraciones en medios de comunicación e incluso con el descontento público de los jefes militares; en todos los casos, el eje estaba puesto en la legitimidad de la supuesta guerra que habían librado. Por su parte, el gobierno continuaba sin pronunciarse en los aniversarios del golpe,

sosteniendo únicamente su postura de considerar inaceptable la metodología utilizada en respuesta al terrorismo subversivo. En medio de un clima enrarecido, fueron los militantes de izquierda y los nucleados en los organismos quienes salieron a la calle a rechazar las “leyes de la impunidad” el 24 de marzo. La “coyuntura política ‘fijó’ a los organismos de derechos humanos en su función de denuncia, propia de la lucha durante la dictadura, que debía ser mantenida ante los sucesivos intentos de ‘cierre’ oficial del pasado” (Lorenz, 2002: 78), perdiendo la iniciativa por la necesidad de retomar las consignas básicas ante situaciones como la Ley de Punto Final (Ley 23.456 de diciembre de 1986), el levantamiento militar de Semana Santa (abril de 1987) y la posterior sanción de la Ley de Obediencia Debida (Ley N° 23.521 de junio de 1987).

En lo que refiere al campo educativo, se trató de una época sin grandes cambios en los contenidos de los planes de estudios. Desde diversos sectores se abogaba por una profunda reforma escolar, a un siglo de la sanción de la Ley de Educación N° 1.420 de 1884, que fijó las bases para el desarrollo del sistema educativo argentino hasta entonces. Esas demandas se tradujeron en el llamado y la conformación del Segundo Congreso Pedagógico Nacional, que fue convocado a fines de 1984 (Ley N°23.144) y sesionó a inicios de 1988. Sin embargo, los resultados del Congreso no fueron los esperados y no llegaron a traducirse en una nueva ley, dados los avatares políticos y fundamentalmente económicos, junto a las disidencias entre los sectores que lo conformaban.

El tratamiento de la dictadura en las escuelas fue espasmódico. Uno de los cambios más importantes fue el énfasis otorgado a Educación Cívica (materia que fue eje central también en la política educativa de la dictadura), donde el cambio en los programas sí fue destacado, girando la currícula en torno a resaltar la importancia de la vida en democracia. La incorporación en el calendario escolar de la “noche de los lápices” (Lorenz, 2004) en 1987, la proyección de películas alusivas y otras acciones similares dan cuenta de la irrupción de la dictadura en el espacio escolar. Sin embargo, no hubo una política estatal que oriente el sentido del recuerdo, quedando éste al libre arbitrio de los actores intraescolares (Debattista, 2004).

Una de las diferencias más importantes entre la dictadura y el nuevo gobierno democrático fue la finalización del accionar estatal de absoluto control sobre la producción editorial. Según Romero *et al* (2004), con la apertura democrática la actualización del currículum fue realizada de hecho por los nuevos textos escolares que iban apareciendo, a falta de un nuevo plan de estudios que recién comenzará a esbozarse a mediados de la década siguiente. Sin embargo, en lo que respecta al tratamiento de la dictadura militar en los textos de Historia, los textos revisados sugieren que recién un lustro más tarde de producida la normalización democrática podrán hallarse en ellos versiones que rompan en forma más o menos clara con el sentido del relato impuesto a partir de la reforma de 1979.

Así, pese a la recuperación de la democracia a fines de 1983 y los cambios que ella introdujo para pensar las violaciones a los derechos

humanos, hasta fines de los años ochenta, los textos escolares no registraron variaciones significativas respecto del período anterior. Sin embargo, aquí se debe remarcar que estos años no fueron prolíficos en la producción de textos escolares, pues lo que primó fueron las reediciones o reimpressiones de los textos escritos en el período dictatorial, a los que se les introdujo leves variaciones, incluyendo unos pocos párrafos que describían el fin de la dictadura y la reapertura democrática. Posiblemente, esto obedeció a que no hubo cambios significativos en los contenidos de los programas de las escuelas medias, contrariamente a lo que ocurrió en el período 1980-1983 donde, producto de la modificación 1979, se observó una importante edición de nuevos textos escolares, aunque retomando los contenidos de textos escritos años atrás. Ligado a esto, el contexto de debate sobre la educación en Argentina suponía una pronta e integral reforma que lógicamente incluiría los planes de estudios: en este caso, los nuevos textos quedarían rápidamente obsoletos. Otro factor que puede ayudar a comprender esta situación fue la permanencia inercial en el sistema educativo de la idea de que la Historia no se ocupaba del presente, a lo que debe adicionarse lo controversial que resultaban los años de violencia política y dictadura y las dificultades que esto acarrea en el ámbito escolar (Debattista, 2004; Jelin y Lorenz, 2004). En este marco, difícilmente podrían haber surgido demandas “desde abajo” (por parte de los docentes) hacia las autoridades educativas y/o las editoriales reclamando la actualización del tratamiento historiográfico sobre los últimos años de la historia argentina.

De esta manera, la mayoría de los textos publicados 1984 y 1989 fueron reediciones de los textos producidos luego de la reforma de 1979, que, a su vez, retomaban los viejos textos producidos décadas atrás, adicionándoles breves párrafos sobre los “últimos años”, siendo esto una transcripción literal de lo que el gobierno militar dictaba. En estas reediciones, aunque no en todos los casos, se agregaron unos pocos párrafos sobre los años transcurridos desde la publicación original, sin modificar el sentido de la narración presentada sobre los años de violencia política previos al golpe y la dictadura militar.

En las reediciones de los viejos textos, durante los primeros años de democracia, la represión ilegal se menciona como producto de “excesos” por parte de algún elemento disperso de las Fuerzas Armadas en su lucha contra la “subversión”. Cabe recordar que estos “excesos”, en el marco de una “guerra sucia”, ya habían sido admitidos públicamente por los militares antes de dejar el gobierno. Obviamente, en estos textos el relato del pasado reciente continua bajo la lógica de la “agresión marxista”, en cuanto a la conceptualización de los hechos, de las identidades y de la acción de la sociedad civil. De esta manera, los párrafos agregados suponen un tibio reconocimiento respecto a la ilegalidad de la represión: “los gobiernos del denominado Proceso de Reorganización Nacional pusieron fin drásticamente a la acción de la subversión armada, a través de una acción cuestionada desde muchos sectores que denunciaron numerosas violaciones de derechos humanos” (Miretzky *et al*, 1985: 336). En el mismo texto pero en su reedición de 1988, se observa también una crítica a la

inconstitucionalidad del gobierno: “estos mandatarios fueron elegidos por los altos mandos militares sin la participación de la ciudadanía” (Miretzky *et al*, 1988: 336). De similar tenor son las críticas presentes en el texto de Drago publicado en 1990, frente a su versión original de 1981. En los textos, estas críticas van acompañadas con cuestionamientos que alcanzan otras esferas políticas, tales como los manejos económicos y, fundamentalmente, la guerra de Malvinas, que ocupa un espacio relevante.

En este período, se encuentra la primera alusión a los “desaparecidos”, palabra que no era incluida hasta entonces: “el territorio nacional fue escenario de una lucha calificada oficialmente como ‘guerra sucia’, que se había iniciado durante la anterior etapa constitucional y que, de manera abierta o encubierta, originó miles de muertos constatados o considerados como desaparecidos” (Fernández Arlaud, 1985: 402). De esta manera, los desaparecidos quedan incluidos dentro del universo de los “muertos” en la “guerra sucia”.

Sin embargo, no en todas las reediciones de los textos se adicionaban párrafos sobre los años recientes, y muchos de ellos continuaban exactamente igual a la edición original, producida durante los últimos años de la dictadura militar. Entre los textos revisados, tal situación se presenta, por ejemplo, en el texto de Etchart *et al* de 1988, que es una reedición sin cambios del texto de 1981 o en el texto de Lladó *et al* de 1987, exactamente igual a las ediciones de 1983 y 1984. Más aún, esta situación

pervivirá en reimpressiones de algún texto hasta avanzada la década siguiente.

En síntesis, dentro de este tipo de relato que continúa legitimando lo actuado por la dictadura militar en la lógica de la “agresión marxista”, se incorpora la crítica a los “excesos” en la represión por parte de los militares que es, en todo caso, equiparable al accionar subversivo en el marco de una guerra: se trató de grados de desborde en algunas de las acciones que se debían efectuar en la lucha, necesaria, contra los terroristas. Justamente, en relación a las víctimas de la represión ilegal comienzan a aparecer leves variaciones con respecto al período anterior: si bien son identificados en la mayoría de los textos como guerrilleros o terroristas, se reconoce que han sufrido actos injustificables y por primera vez se plantea la existencia de desaparecidos, figura que sólo aparece como objeto de la represión, desvinculada de su pertenencia a algún grupo social o político. La magnitud del proceso de desaparición de personas es relativizada: no se menciona la existencia de un plan sistemático, tal como había hecho ya la CONADEP en 1984 o había sido certificado en los tribunales del Juicio a las Juntas Militares en 1985, sino de desbordes y nunca se plantean cifras ni se entra en el análisis de las características de dicho proceso. Finalmente, también emergen críticas respecto al accionar de los militares, tanto a los desbordes en la represión, como a su gobierno en general. En estos textos, el espacio dedicado a los años de la dictadura militar continúa siendo exiguo, encontrándose en promedio dos veces más espacio dedicado a los años que no abarca la dictadura que el espacio dedicado a ella.

A fines de la década del ochenta e inicios de los noventa se editan unos pocos textos escolares originales que tratan sobre la historia argentina contemporánea. Cabe mencionar que en algunos casos, esto se debe al desembarco de algunas editoriales en el mercado argentino de textos de enseñanza media, mientras que en otros son textos editados por editoriales con trayectoria en dicho mercado. Uno de estos casos es el libro de Bustinza *et al*³⁴, publicado por la editorial A-Z primera vez en 1988 y luego reimpresso varias veces en los años siguientes. En este texto están presentes muchos de los elementos que caracterizaban la postura del primer gobierno democrático tras la dictadura entremezclados con resabios del tipo de relato legitimador del accionar militar presente en los textos anteriores. En primer lugar, se observa una disociación en la evaluación de los fines y los medios del accionar militar: la derrota de la subversión era necesaria, pero “los métodos empleados para ello y la injusticia de un accionar indiscriminado, merecieron duras críticas de la opinión pública y motivaron posteriores acciones judiciales” (Bustinza *et al*, 1990: 267). Luego aparecen elementos nuevos acerca del papel de la sociedad civil, que permanece “silenciada”, “inmersa en una cultura de la violencia”, por un terror que proviene ahora de “ambos lados”: “El gobierno tenía ante sí la actividad de la guerrilla a la que muy pronto se le opondría una actividad simétrica de grupos militares y paramilitares que no siempre respondían al control presidencial. La llamada ‘cultura de la violencia’ se había instaurado en el país gestándose una

34 Cabe señalar que los textos escolares escritos por Juan Bustinza fueron prohibidos durante la dictadura, constituyéndose en un caso paradigmático de la censura y el control de la producción de materiales escolares durante dicho período. Lo llamativo fue que el texto prohibido (los mecanismos de autocensura hicieron extensiva esta prohibición a toda su obra) analizaba el surgimiento de la edad moderna en Europa y no algún hecho cercano en tiempo y espacio (Invernizzi y Gociol, 2002). Se trata, sin dudas, de un caso paradigmático e indicador de la profundidad de la guerra ideológica llevada adelante por el régimen militar.

especie de guerra civil larvada que dejó hondas y dolorosas huellas” (Bustinza *et al*, 1990: 267). En este texto, donde prima la lógica de la simetría entre la guerrilla y los militares, continúa aún sin mención la participación de distintos actores sociales en la dictadura.

Los alzamientos militares de fines de los ochenta, la crisis económica, la hiperinflación, las protestas y los paros obreros pusieron en evidencia la debilidad del gobierno de Alfonsín. En ese clima, el movimiento de derechos humanos, debilitado y dividido internamente³⁵, fue perdiendo su protagonismo y su capacidad de movilización. Contrariamente, las Fuerzas Armadas se rearticulaban luego del desprestigio, a partir de los hechos de La Tablada y la política de “pacificación” del nuevo presidente, Carlos Menem³⁶.

El nuevo gobierno intentó el cierre legal de la cuestión militar, proponiendo una amplia amnistía que incluía a los líderes guerrilleros, instando a la reconciliación nacional, lo que trajo cambios en los discursos y estrategias de los organismos, que se reflejaron en la forma de conmemorar

³⁵ Desde prácticamente el fin de la dictadura, se fueron gestando y profundizando las diferencias al interior de los organismos defensores de los derechos humanos, ya que si bien todos coincidían en la recordación de las víctimas y el pedido de castigo, el sector liderado por la Asociación de Madres de Plaza de Mayo comienza a poner a la misma altura de tales demandas la lucha contra las injusticias actuales, a la vez que comienza a asignarle a los desaparecidos una identidad revolucionaria, de militantes populares. Tras el intento de toma del Cuartel de La Tablada, en enero de 1989 –que afectará profundamente a los organismos, dada la participación en el hecho de militantes de algunas de estas organizaciones-, habrá una clara división entre estos organismos: los “moderados” manteniendo sus reivindicaciones dentro del sistema intentando “mantener viva la memoria”, mientras que los “duros” intentarán lo mismo pero sin diálogo con el gobierno (Lorenz, 2002).

³⁶ Los indultos de Menem, tras un nuevo alzamiento militar a fines de 1990, que incluyeron a los miembros de las Juntas condenados en 1985, produjeron protestas multitudinarias, pero con un efecto limitado.

el golpe entre 1990 y 1994: “perdieron convocatoria, pero ganaron en nuevas formas de expresión, pasando de la denuncia y la demanda de justicia a la recordación y la función didáctica” (Lorenz, 2002:79-80).

Los actos por el 24 de marzo organizados por las asociaciones defensoras de los derechos humanos de estos años no fueron masivos. El sector duro, encabezado por la Asociación Madres de Plaza de Mayo, consolidó su tono rígido y combativo, criticando fuertemente al gobierno y cobrando fuerza la recuperación de la figura del militante revolucionario. De esta forma, en el contexto de desmovilización tras los indultos, este discurso desplazó la condición de víctima de los desaparecidos a un segundo plano, dando preeminencia a la reivindicación de las causas por las que luchaban y otorgando, así, una identidad única a las víctimas del terrorismo de Estado: revolucionarios. Por otro lado, en las consignas y las movilizaciones se desplaza al dolor, porque no se recuerda su muerte sino su compromiso político, vigente en un presente que es caracterizado como injusto y prolongación del orden instaurado por la dictadura. Por su parte, el sector moderado del movimiento de derechos humanos (formado entre otras organizaciones por Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora y Abuelas de Plaza de Mayo) mantuvo en el centro las reivindicaciones originales, pero incorporando crecientes críticas a la situación política del presente.

Así, si bien la etapa comprendida por los primeros años de la década de los noventa puede ser calificada como de “silencio de la memoria” (Lorenz, 2002) en torno a la dictadura, considerando su poca presencia en el

debate público –monopolizado, sobre todo en los primeros años, por las cuestiones económicas-, estas transformaciones subterráneas en el discurso de los organismos defensores de los derechos humanos (la repolitización de la identidad de las víctimas, la necesidad del recuerdo y los lazos del pasado dictatorial con el presente, entre otras) no resultan menores a la hora de comprender la “explosión” de la memoria que tendrá lugar desde mediados de la década y el sentido que ella adquirirá.

En estos años se dio un gran cambio en torno a la organización y currícula de la Educación Media, con la Ley Federal de Educación de 1993, que produjo una modificación estructural en el espacio educativo, tanto en lo que hace a la organización como a lo referido a la currícula. En relación a esto último, la principal novedad fue la de permitir una mayor autonomía a las escuelas y los docentes en cuanto a la fijación de las temáticas y programas, a partir de un programa nacional básico muy general, donde la última dictadura militar estará incluida en la sección “La violencia política y los gobiernos autoritarios” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995), y también bajo el espectro de “Procesos democratizantes y autoritarios” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997).

La aprobación de esta Ley conllevó formalmente una pérdida del monopolio legítimo de la violencia simbólica por parte de las esferas estatales, en tanto que ésta se constituye principalmente por medio del sistema escolar, disipándose en consecuencia su fuerza como Estado en su

función de homogenización y socialización³⁷. Si bien la disminución de la fortaleza política del Estado para estipular y controlar lo que sucedía en el campo educativo resultaba evidente desde años anteriores (a la par de lo que sucedía con su capacidad de intervención en otras esferas de la vida social), es con la sanción de esta Ley que se consagra oficialmente esta situación. Aunque la Ciudad de Buenos Aires no adoptó la estructura curricular y de niveles que impulsó dicha Ley, la liberalización de la diagramación de los contenidos, que ya venía dándose en la práctica, se amplió en forma considerable.

En el caso de Historia, la consecuencia central sobre la producción de textos escolares fue la existencia de una mayor pluralidad de visiones ya que la Ley provocó una explosión en el mercado editorial, en especial a partir de 1996: “durante muchos años la Historia ha sido parcial, basada en la mirada de los vencedores y en una mitificación de los próceres. Pero en la última década ha empezado a notarse cierta apertura hacia interpretaciones más pluralistas [...] los mismos libros de texto muestran distintas versiones” (Chiaramonte, 2003: 11). Así, esta nueva situación de debilitamiento de la capacidad estatal de regulación en la fijación de los planes de estudios y control sobre los contenidos de los textos escolares, habilitó la competencia entre textos escolares con interpretaciones distintas sobre el pasado, lo cual

³⁷ Las discusiones acerca de los supuestos beneficios de la descentralización y privatización del sistema educativo que marcaron toda la década del noventa (a partir de ser centrales en el discurso neoliberal, que comandó ideológicamente a la reforma educativa) dieron lugar a un fuerte debate que escapa a los alcances de este trabajo. Sin embargo, más arriba se ha citado a Jelin y Lorenz (2004) quienes sostenían que parte de la herencia de la dictadura hacia la educación habían sido tópicos tales como la descentralización organizativa y de la fijación de contenidos, la mayor injerencia privada, etcétera, muchos de los cuales en Argentina fueron retomados por esta Ley.

estaba parcial o totalmente vedado en momentos anteriores cuando la centralidad y el control estatal eran mayores.

La aparición de los nuevos textos, con narrativas con un sentido cualitativamente diferente respecto de los predecesores, estuvo relacionada no solo con los cambios en los contenidos esbozados por la Ley, sino también con nuevas formas de producción editorial³⁸, de las que la nueva ley fue también una causa: el reemplazo del escritor único –generalmente con experiencia docente pero alejado de la investigación- por el conjunto de autores provenientes del campo académico y la figura del coordinador-editor; textos menos monolíticos en cuanto a los temas y las versiones históricas; vida útil del texto de no más de cinco años, frente a los anteriores que perduraban por décadas (Romero *et al*, 2004:149-151). Sin embargo, estos cambios serán visibles con una contundencia mucho mayor en la segunda mitad de la década, en un contexto donde también se observa un giro radical en las formas y contenidos de recordar el pasado dictatorial.

La primera mitad de la década del noventa podría considerarse de transición en cuanto a las representaciones sobre la última dictadura militar contenidas en los textos escolares publicados. Si bien es a partir de 1996 cuando se observará con más claridad el proceso de renovación editorial, en

³⁸ Los cambios en las formas de producción editorial obedecieron a avances tecnológicos, cambios en las visiones pedagógicas dominantes y, en gran medida, a los procesos económicos que atravesaron a la Argentina durante los años noventa. La liberalización comercial y financiera, entre otras cuestiones, propició la llegada de importantes editoriales de otros países. Además, grandes grupos ligados a los medios de comunicación generaron sus propios emprendimientos editoriales dedicados a los libros de texto. Por otra parte, algunas editoriales dedicadas tradicionalmente a la producción de textos escolares fueron menguando su importancia en el mercado, mientras que desembarcaron en éste pequeñas editoriales independientes.

estos años es posible encontrar relatos con sentido diverso, situación contrastante con lo observado hasta pocos años atrás, incluso en los primeros años de democracia. Formas dominantes de recordar socialmente el pasado, cambios y mayor flexibilidad en los planes de estudio, y nuevos procesos que atraviesan las condiciones de producción de los textos escolares darán lugar a textos con características distintas, y consecuentemente, a diferentes relatos sobre el pasado dictatorial.

En estos años, por un lado, continúan las reediciones de los textos producidos a fines de la dictadura. Por otro lado, se reeditarán también los textos producidos entre fines de los ochenta e inicios de los noventa. Finalmente, hacia 1994 – 1995 es posible encontrar los primeros textos producidos luego de la sanción de la Ley Federal de Educación³⁹.

Entre los textos cuyo origen databa de los años inmediatamente posteriores a la reforma de los planes de estudio de 1979 se observan algunos cambios. Manteniendo la lógica de la “agresión marxista” ahora sí, en todos los textos, se observarán críticas hacia la represión ilegal (siempre entendida en el marco de “excesos”), incluso en aquellos textos que en reediciones anteriores publicadas varios años después del regreso de la

³⁹ Cabe señalar que, en especial desde 1992, circularon con fuerza en el espacio de la educación de nivel Secundario textos sobre Historia argentina escritos por especialistas contemporáneos reconocidos en el campo profesional y académico. Entre estos textos, en general breves compendios, se encuentran los de Luis Alberto Romero (1993), Félix Luna (1994), Torcuato Di Tella (1993). La decisión de publicar estos textos, que no respondían taxativamente al plan de estudios, pudo haberse debido a que en el contexto de incertidumbre que primaba en esos años en torno a la sanción de una nueva ley de educación, el riesgo de publicar este tipo de textos era menor. Por un lado, no se dirigían específicamente a estudiantes de nivel medio sino que eran obras destinadas al público en general. Por otro lado, su formato no apegado a un plan de estudio, podría permitir su presencia en las aulas aún cuando el viejo plan caducase.

democracia continuaban sin incorporar referencias alusivas a estos hechos⁴⁰. Además, estas críticas muestran una intensidad mayor que las observadas en la década del ochenta: “se levantaron numerosas voces que cuestionaron severamente la acción represiva de las Fuerzas Armadas [...] de haber apelado a métodos inhumanos de represión, totalmente injustificados, como vejámenes y desaparición de millares de personas –incluidos niños y ancianos- complementados muchas veces con el robo y saqueo de sus pertenencias” (Drago, 1994:410).

En estos textos, la mención sobre la existencia de desaparecidos es ya generalizada, y en muchos casos se conceptualiza como “golpe de Estado” la toma del poder por parte de los militares en marzo de 1976, cosa que no sucedía en las reediciones de la década anterior. Por otra parte, se mantienen y profundizan las críticas hacia el régimen dictatorial que hacían hincapié en aquellos aspectos relativos a la gestión económica y, en especial, a la improvisación con que fue llevada adelante la guerra de Malvinas.

Durante estos años, especialmente entre 1993 y 1995, se producirán las últimas reediciones de este tipo de texto, producto fundamentalmente de la entrada en vigor de la Ley Federal de Educación a partir de esos años. Lo mismo sucederá con los textos escritos en años anteriores, aunque en algún caso hubo reediciones en la segunda mitad de la década.

⁴⁰ Por ejemplo, esto sucede con el texto de Lladó *et al* de 1995 frente a sus versiones de 1984 y 1987. La excepción, entre los casos revisados, la constituye el manual de Etchart *et al* de 1992, que se mantuvo sin cambios en sus sucesivas publicaciones desde 1981.

En los nuevos textos, escritos ya bajo el influjo de la mencionada Ley, los relatos acerca de la dictadura militar comienzan a adquirir un cariz claramente diferente al de sus predecesores. Así, por ejemplo, en el texto de Luchilo *et al* (1995), se menciona a los organismos defensores de los derechos humanos y su papel en el “despertar” de la sociedad civil, y menciones a la figura del desaparecido, procurando recuperar sus identidades e intentando refutar la versión de que la represión sólo se había focalizado sobre la guerrilla, para sostener que fue dirigida a todo tipo de oposición al régimen: “sus destinatarios no fueron exclusivamente los integrantes de las organizaciones guerrilleras comprometidos con la lucha armada, sino que se extendió a un conjunto de actores sociales y políticos sin vinculación directa con las organizaciones guerrilleras” (Luchilo *et al*, 1995: 278). Además por primera vez aparece detallado el accionar represivo, siguiendo la descripción que aparece en el *Informe Nunca Más*: “Las modalidades clandestinas de la represión incluyeron el secuestro y la detención en centros clandestinos –se verificó la existencia de más de trescientos-, la tortura y, en la mayoría de los casos, la ejecución” (Luchilo *et al*, 1995: 278).

En este texto se hallan otros elementos novedosos, como alusiones sobre la relación entre la represión y el proyecto económico de la dictadura militar e, incluso, surgen interpretaciones que buscan abrir un debate sobre las verdaderas proporciones del proyecto político y social desplegado por la dictadura, que trascienden las esferas de la política y de la economía: “El gobierno militar se propuso transformar de raíz la sociedad. No se trataba

simplemente de corregir una política económica, de derrotar a la guerrilla o de resolver una crisis institucional. Para ello hubieran bastado algunos cambios dentro de la legalidad constitucional. Lo que para la Junta Militar estaba en cuestión era la existencia misma de una Nación. Para resolver esta crisis, entonces, había que ‘reorganizar’ la sociedad argentina, en un ‘proceso’ que no tenía ‘plazos’ sino ‘objetivos’” (Luchilo *et al*, 1995: 277). En relación a la sociedad civil, estos textos destacan su distanciamiento respecto a la represión por temor: “[...] la gran mayoría de la población, vivió en un clima de miedo y de censura” (Luchilo *et al*, 1995: 277).

En este largo período transcurrido entre la reapertura democrática y mediados de la década del noventa se encuentran en los textos dos narrativas acerca de la última dictadura militar que transcurren por caminos discursivos paralelos y contradictorios: en uno -presente en aquellos textos publicados tras la reforma de 1979-, paulatinamente comienzan a aparecer breves fragmentos con críticas de variada intensidad sobre la represión ilegal y otros aspectos del gobierno militar como el manejo de la economía y la derrota de Malvinas, sin modificar en lo esencial el sentido original del relato, según el cual la intervención militar resultaba necesaria en el marco de la supuesta “agresión marxista” contra el país; en este marco, las víctimas de la represión ilegal serán los “subversivos”. En el otro -donde se ubican los textos de Bustinza *et al* (1990, 1994) y, sobre todo, el de Luchilo *et al* (1995) tratándose de primeras ediciones, producidas ora por un autor con una dilatada trayectoria, ora por un equipo de historiadores-, el acento estará puesto en el carácter ilegal de la represión, mientras que la figura del

desaparecido se corresponde con la del opositor no necesariamente ligado a la actividad guerrillera. Las desapariciones, para la primera postura, siguen siendo excesos responsabilidad de elementos desviados de las Fuerzas Armadas; mientras que para la otra sostiene la idea de que, para manejar las riendas del poder, era necesario imponer el terrorismo de Estado, que incluía un plan sistemático de desapariciones, con un fin que, en mayor o menor medida, excedía la respuesta a los guerrilleros y buscaba provocar cambios profundos, de raíz, en la sociedad argentina. Mientras que en los antiguos textos reeditados el espacio dedicado a la dictadura continúa siendo exiguo, en los textos producidos originalmente en estos años, desde fines de la década del ochenta, este espacio se ampliará sustancialmente: en promedio, se dedicaba a los años de la dictadura un 50% más de espacio que al resto de los años incluidos en el texto.

Sin embargo, en los textos encuadrados en el segundo grupo se pueden apreciar diferencias no menores. Si bien en términos generales estos textos se apoyan en los elementos de la lectura oficial sobre el pasado dictatorial que ofrecía el Prólogo del *Informe Nunca Más*, la intensidad con la que se retoma en estos textos uno u otro de los argumentos allí contenidos marca el sentido del relato, a la vez que evidencia que la interpretación sobre aquél prólogo no resultaba unívoca. Así, por ejemplo, mientras que en los textos de Bustinza *et al* se retomaban con mayor fuerza los señalamientos respecto a la oposición –injustificable, pero oposición al fin– de un terrorismo a otro terrorismo (remitiendo a la “teoría de los dos demonios”), lo que supondría en última instancia un reparto de las culpas,

cuestión rechazada por los organismos defensores de los derechos humanos y la izquierda política, en el caso del texto de Luchilo *et al* de 1995, el énfasis está puesto en los argumentos acerca de las dimensiones que alcanzó el proceso de desaparición de personas y su función dentro de un plan de gobierno que se proponía objetivos mucho más extensos que los formalmente enunciados.

Capítulo 5. La explosión de la memoria. Los textos escolares contra la memoria oficial (1996-2002).

Los años 1995 y 1996 marcan un punto de inflexión en la forma en que la dictadura es recordada socialmente. A partir de ese momento sobrevendrá en el país una etapa de “explosión de la memoria” sobre ese período que continúa hasta el presente.

Lo primero que resalta es que este profundo cambio no fue resultado de un viraje en la posición estatal, que durante la presidencia de Menem se mantendrá sin grandes cambios, instando a la pacificación, la reconciliación y el olvido. Por un lado, la transformación estuvo motorizada por episodios públicos que llevaron la discusión sobre la dictadura al centro de la escena política. Por otra parte, desde los organismos defensores de los derechos humanos se consolidó un fuerte llamado a la necesidad de memoria, centrado en la recuperación de la identidad militante de los desaparecidos.

En marzo de 1995 se produce la primera confesión pública de un militar, Alfredo Scilingo, sobre su participación en los “vuelos de la muerte”, cuyas repercusiones se prolongaron a lo largo de todo el año; si bien ya se conocía la existencia de los vuelos, fue, “por diversos motivos, su presentación en televisión la que generó la verdadera ola de repercusiones en diversos ámbitos” (Feld, 2002: 103): era el primer relato público de parte de un victimario y “su aparición televisiva quebraba la lógica de ocultación e invisibilidad que había instaurado en un momento el sistema represivo (...)

Esa cara, ahora visible, parecía corroborar la existencia del crimen dentro de un nuevo sistema de producción de verdades –el sistema televisivo-, en que las imágenes, más que las palabras, funcionan como certificación de lo real” (Feld, 2002: 104-105)⁴¹.

También, nuevos actores sociales comenzaron a participar en las conmemoraciones, con una multiplicación de actos e iniciativas, algunas particulares y otras patrocinadas por instituciones públicas. El caso Scilingo desencadenó un fuerte proceso de difusión pública: “los medios tomaron un tema presente en el sentido común de la sociedad, reactivándolo y dándole máxima actualidad. La visión del estado terrorista y su accionar, personalizados en algunos represores reconocidos, cobró fuerza y se consolidó como la dominante acerca del período” (Lorenz, 2002: 82). Por su parte, “las voces del bando militar, aunque visibles públicamente, carecían de la base social necesaria para cuestionar el discurso condenatorio” (Lorenz, 2002: 83), a la vez que la autocrítica del Jefe del Ejército, Martín Balza, en abril y también transmitida por televisión, contribuyó a desarticular en gran parte de la opinión pública los argumentos de la obediencia debida.

El refuerzo del tratamiento de la dictadura en el espacio público tuvo su auge con las conmemoraciones realizadas por el vigésimo aniversario del

⁴¹ Feld definió este acto como un “acontecimiento televisivo” (2002:105): mientras que en 1985 no se había transmitido el Juicio a las Juntas porque se pensaba que generaría un “circo”, en 10 años “el espacio público se había transformado y la legitimidad del enunciador televisión se había construido frente a otros ámbitos y otros enunciadores, cuya legitimidad se había ido erosionando” (Feld, 2002: 106-107)

golpe, en 1996, destacándose una enorme concentración final convocada por más de doscientas organizaciones de distinto origen (organismos defensores de los derechos humanos, pero también sindicatos, partidos políticos, minorías sexuales y étnicas, etc.) y acompañada por la presencia permanente de actividades conmemorativas en diversos ámbitos, sumado a ello una importante cobertura mediática que hizo posible, por primera vez, enterarse de las actividades.

Como venía sucediendo desde una década atrás, las disputas públicas en torno a las conmemoraciones no fueron entre las voces militares y las de los organismos sino entre éstos y el Estado, que intentaba frenar la posible irritabilidad que podrían producir ciertas expresiones de conmemoración entre los militares. Por otra parte, ese aniversario fue la primera oportunidad en que un presidente democrático se expresó oficialmente (por cadena nacional) sobre el golpe militar, enfatizando sobre las vidas perdidas y la necesidad de pacificación, criticando la violencia de la guerra sucia, sin condenar específicamente los crímenes del gobierno militar sino aludiendo a una violencia y horror abstractos, sin puntualizar responsabilidades o causas (Lorenz, 2002: 85). A su vez, este contexto reavivó o inició polémicas sobre sucesos pre y post dictatoriales, sumando a los ejercicios de la memoria “elementos para aumentar su complejidad, extendiendo hacia atrás con respecto a 1976 el proceso histórico que había desembocado en la dictadura” (Lorenz, 2002: 84).

En la gran movilización multisectorial del 24 de marzo de 1996 hicieron su aparición varios elementos distintivos que aún se mantienen y que otorgaron un nuevo sentido a la memoria de la dictadura. En primer lugar, la confluencia de multitud de pequeñas organizaciones vinculadas a la defensa de derechos civiles y minorías que encuentran en la conmemoración del 24 de marzo el marco adecuado para ubicar sus reclamos, que no tienen que ver necesariamente con la dictadura. Ligado a esto, se observaron cambios en el discurso de los organismos defensores de los derechos humanos, incorporando nuevos elementos y actores políticos y sociales al imaginario del 24 de marzo, estableciendo vínculos entre la actualidad y ese pasado que “debe ser” recordado; si bien se retoman las demandas de castigo a los responsables, se plantea ahora una continuidad de la lucha y se priorizan demandas políticas y sociales, “proponiendo entender la situación presente de los argentinos como una consecuencia de la política instaurada por la fuerza mediante la utilización de la represión ilegal” (Lorenz, 2002: 88). Otro elemento destacable fue la presencia juvenil masiva y la aparición de nuevas agrupaciones como H.I.J.O.S (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio, integrada originalmente por hijos de desaparecidos, asesinados, presos políticos, exiliados durante la dictadura), que renovó el “reclamo de justicia para las violaciones a los derechos humanos y reivindicaban la militancia política de los años setenta” (Bonaldi, 2006:143). Estos jóvenes “consiguieron articularse colectivamente, revitalizar el movimiento de derechos humanos e intervenir de manera activa en las disputas por el sentido que se le otorga al pasado. Sus acciones pueden ser interpretadas también como parte de una lucha por construir y

legitimar una nueva identidad social, como un intento de convertir una identidad no estándar en algo aceptable y digno de ser vivido” (Bonaldi, 2006: 144)⁴². Otro elemento novedoso fue la gran afluencia de “independientes”, personas no encuadradas en organizaciones políticas o sociales, que serán mayoría en las movilizaciones, dando cuenta del creciente interés social. Finalmente, a partir de ese año se percibe un claro cambio de humor en las conmemoraciones, en las cuales los recitales musicales y otras actividades (murgas, etc.) son una muestra de ello. Así, la alegría pasaba a ser el tono dominante del acto, contrastando notablemente esta imagen con las alusiones al horror del mensaje gubernamental.

De esta forma, la conmemoración del vigésimo aniversario del golpe supuso un momento de (re)instalación societal de los temas sostenidos hasta el momento por los organismos defensores de los derechos humanos, influyendo en esta instalación y difusión el papel de los medios de

⁴² Bonaldi indaga por qué la irrupción de esta agrupación tuvo lugar en 1995, y sostiene que por un lado, tuvo que ver con la edad de sus miembros -que les permitía ya plantearse la opción de la militancia política o social como alternativa, además de aproximarse a la edad de sus padres- y que por otro lado, incidió de manera fundamental el contexto político: las repercusiones del testimonio de Scilingo y la autocrítica de Balza contribuyeron a instalar el tema de las violaciones a los derechos humanos y crearon un espacio propicio para la expresión de nuevos actores. En ese contexto, los H.I.J.O.S. hallaron un terreno moralmente fértil para entrar en escena, obtener reconocimiento y ganar legitimidad (Bonaldi, 2006: 146).

En sintonía con lo que pasaba en gran parte del movimiento de derechos humanos, intentarán resignificar positivamente el pasado traumático, desplazando a sus padres del papel de víctimas del terrorismo de Estado al de militantes comprometidos por un país más justo, cuestionando también la recuperación que se hacía de los desaparecidos desde el dolor. De esta forma van a redefinir su propia identidad: “ya no serán los hijos de las pobre víctimas del terrorismo de Estado sino que aspiran a ser los hijos de una generación que luchó por construir un país más justo y solidario” (Bonaldi, 2006: 162).

El derrotero de H.I.J.O.S incluyó divisiones internas y conflictos con otros actores del campo de los derechos humanos, pero tuvieron un rol central en la revitalización del movimiento y, sobre todo, en la movilización de los ambientes juveniles, ya que consiguieron inventar una forma particular de intervención pública (el *escrache*) y de construcción de memoria con códigos y recursos muy cercanos y familiares a las nuevas generaciones (Bonaldi, 2006:181).

comunicación que fueron portavoces del discurso de los organismos⁴³, cambios en las formas de participación que abrieron la convocatoria, un compromiso diferente de las autoridades estatales con las políticas de la memoria y el surgimiento de nuevas agrupaciones. También fue muy importante la cantidad y calidad de los eventos, y la multitud de formas mediante las cuales se estimuló el proceso de memoria a nivel individual (Lorenz, 2002:85-86).

A partir de 1996 los actos en conmemoración del golpe de Estado de 1976 fueron un punto de inflexión en las luchas por la memoria, lo que se observa no sólo en la ampliación social constante de los participantes, sino también en las múltiples iniciativas gubernamentales, aunque con un sentido distinto al de los organismos: mientras que los mensajes oficiales hablan de luto y reflexión⁴⁴, en los actos de los organismos se crítica la continuidad de la impunidad, y se propone una continuidad histórica entre las luchas de los militantes desaparecidos y las actuales movilizaciones y reclamos populares. Por ello, la ampliación societal del recuerdo crítico sobre la dictadura militar supondrá también la ampliación temática: cada grupo recordará sus víctimas y ligará sus demandas actuales a lo sucedido durante aquella etapa.

⁴³ A partir de las declaraciones de Scilingo, la televisión y otros medios de comunicación comenzaron a hacerse cargo del “deber de memoria”, a la vez que las declaraciones de ex - represores ayudaron a erigir a las emisiones televisivas como “escenarios de la memoria”, y así la lógica televisiva (con las tensiones y desplazamientos que supone la lógica comercial) empezó a impulsar y a dar forma a la evocación del pasado (Feld, 2002: 111). En este contexto se reeditaron las imágenes del Juicio a las Juntas, cuyos fragmentos llegaron con sonido a la televisión abierta y se proyectaron programas especiales con impensado éxito (en el 22° aniversario del golpe, en 1998, se emitió por televisión abierta en horario central un documental sobre la ESMA con un nivel de audiencia tal que se decidió repetirlo pocos días después).

⁴⁴ Dentro de esta lógica estatal de olvido y reconciliación es para destacar un decreto presidencial de 1998 (N° 8/98) que ordenaba demoler la ESMA, símbolo de la represión, iniciativa que fue rechazada por los organismos defensores de los derechos humanos y frenada por la Justicia ante su reclamo.

En estos años, entre los organismos defensores de los derechos humanos surgen nuevas diferencias⁴⁵ pero pese a estas confrontaciones “en el sentido común existe una nueva visión dominante condenatoria de los crímenes cometidos durante la dictadura militar, fruto del esfuerzo permanente de denuncia y difusión por parte de los organismos, y potenciado por coyunturas favorables (Lorenz, 2002: 93). Además, ha habido “una (re)instalación de discusiones políticas e históricas que exceden los problemas del presente y avanzan en la memoria del golpe abarcando el período de los años sesenta y setenta, caracterizado por una gran efervescencia popular y movilización juvenil, que cubrió un amplio espectro de formas de participación, desde la militancia barrial hasta la participación en acciones armadas” (Lorenz, 2002: 94), contrastando con la situación anterior en que hablar de los setenta era hablar de lo “malo” que fueron los malos y cuánto sufrieron sus víctimas: la reinstalación de la discusión política acerca de la identidad de los desaparecidos ha ocupado un lugar central desde 1996.

Frente al avance del discurso de los organismos defensores de los derechos humanos, convertido en dominante en el ámbito público, la voz favorable a los militares se mostró durante esos años incapaz de

⁴⁵ Quizás el ejemplo más sintomático lo expresa el debate en torno a la construcción del Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado impulsado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en 1997. Vecchioli (2001) analiza las controversias que surgían entre los participantes (organismos defensores de los derechos humanos, legisladores, etc.) a la hora de definir a quien considerar “víctimas” del terrorismo de Estado: ¿Solo aquellos que sufrieron la represión durante la dictadura militar, o también las víctimas de los años previos?, ¿Entran dentro de la categoría de “víctimas” aquellos que formaban parte de las organizaciones guerrilleras?, etc.

contrarrestarlo y prácticamente no trascendió en el espacio público. En este sentido, los masivos actos por el vigésimo quinto aniversario en 2001 (que coincidió con la declaración judicial de inconstitucionalidad de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final) mostraron un panorama complejo en torno a la recordación del golpe pero donde, claramente, la consigna “la lucha de nuestros hijos es nuestra lucha” fue compartida por todos los asistentes.

Esta descripción muestra como el 24 de marzo “ha pervivido como un hito de la memoria colectiva de los argentinos, primero debido a una política estatal y luego mantenida por la presión de un movimiento que la resignificó radicalmente. La conmemoración de tal fecha pone de manifiesto además la fuerte impronta del contexto histórico en la significación de las fechas de la memoria, porque el eje de las conmemoraciones ha ido desplazándose de acuerdo a las coyunturas: de la visión de una guerra por la preservación de la esencia nacional pasamos a la denuncia de crímenes aberrantes cometidos por el estado. De allí a la crítica por las ‘claudicaciones’ y ‘traiciones’ en aras de la ‘pacificación’, la ‘transición’ y la reconciliación” (Lorenz, 2002: 97-98). Finalmente, al reclamo por el castigo y el fin de la impunidad de los responsables de los crímenes se agrega, como un elemento de cada vez mayor peso, la recuperación de ese pasado en la legitimación de la lucha por un presente mejor.

En la etapa que se abre en 1996 se instaló un nuevo discurso sobre el pasado dictatorial que, en trazos generales, continúa siendo socialmente dominante hasta el presente. Sin embargo, aquí se ubicará el cierre de este

periodo en el año 2002, dado el radical viraje en el discurso estatal acerca de la dictadura producido a partir del año siguiente.

En estos años, los cambios en la forma de rememorar el pasado en el espacio público y la centralidad que adquieren las luchas por la memoria de la dictadura, se reflejarán en el campo educativo, por ejemplo, a partir de la inclusión de diversas fechas para conmemorar el golpe militar y a los desaparecidos en el calendario escolar. En especial desde 1998, numerosos decretos y leyes, sancionados desde el Gobierno Nacional y del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, aunque con diferentes sentidos, tienden a institucionalizar el recuerdo crítico acerca de la dictadura y de las desapariciones. El decreto del 23 de marzo de 1998 (PEN, 314/98), del Presidente Carlos Menem, dispone que "todos los ámbitos y dependencias educativas nacionales cada 24 de Marzo destinen la jornada al análisis crítico del golpe de Estado de 1976 y recuerden a las víctimas tanto de la violencia irracional desatada por los grupos armados como de la represión ilegal". En este caso, resulta evidente la continuidad con el discurso mantenido por este gobierno desde sus inicios, instando a una reflexión sobre principios abstraídos de todo contexto sociopolítico y repartiendo las culpas por igual entre los "grupos armados" y los militares. Sin embargo, desde otro punto de vista, esta disposición del Poder Ejecutivo supone un reconocimiento a que la centralidad política del tema de los desaparecidos torna difícil la apuesta por el olvido mantenida hasta entonces.

Por su parte, desde al ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, la crítica se dirige básicamente hacia la violación de los derechos humanos y la ruptura constitucional: “...se encomienda la realización de acciones tendientes a difundir los derechos humanos [...] Que a partir de esa fecha fue interrumpido el sistema republicano y democrático de gobierno, generando dolorosas consecuencias para toda la sociedad argentina [...] Que educar para la paz es educar para la democracia y que para ello resulta necesario que las nuevas generaciones conozcan el grave significado de la violación del Estado de Derecho”⁴⁶ (GCABA, Res. N° 249 del 17 de marzo de 2001). En marzo de 2001, la legislatura de la Ciudad de Buenos Aires sanciona la Ley N° 546, que procura recuperar la identidad de los desaparecidos y asesinados durante la dictadura militar en el ámbito escolar, y homenajearlos mediante la elaboración de listados en cada establecimiento educativo. Cabe mencionar que desde 1995 hasta finales de la década, el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Unión Cívica Radical) tuvo un signo político distinto al del gobierno nacional (Partido Justicialista), siendo más intensas sus políticas condenatorias hacía la represión ilegal.

En los textos escolares de este período emergen múltiples acepciones, contenidos y alcances del concepto de terrorismo de Estado. Si bien, el conjunto de los manuales analizan la represión ilegal bajo esa

⁴⁶ En el año 1995 el Concejo Deliberante Porteño se incorpora como “texto de consulta y referencia” el *Informe Nunca Más*, en tanto que en sintonía con esta medida, a inicios de 1997 EUDEBA publica “Haciendo memoria en el país del *Nunca Más*” (Dussel; Gojman y Finocchio, 1997) cuyo fin radicaba en acercar aquel texto a las nuevas generaciones, incorporando elementos que permitan comprender el contexto histórico y social en el que tuvo lugar la dictadura militar y la importancia del *Nunca Más* en la historia argentina. El Ministerio de Educación Nacional dispuso también su distribución en todo el país (Crenzel, 2008: 166-168).

conceptualización de los hechos⁴⁷, existen variaciones sustantivas que dan cuenta de la existencia de múltiples narrativas en pugna en torno a la definición del pasado dictatorial.

Incluso en aquellos textos que continuaban presentado argumentos que en términos lógicos justificaban lo actuado por la dictadura militar, no podía ya omitirse la mención al terrorismo de Estado, que “significó volcar todo el poder del Estado al aniquilamiento de opositores sin control alguno, al margen de la ley que el mismo gobierno militar sancionaba” (Rins y Winter, 2000: 478), aunque esto se enmarca siempre en una “guerra sucia”: se adhiere a los fines pero no a los medios: “la guerra contra la subversión significó el fin del extremismo de izquierda. Esa lucha, no obstante, también es conocida como ‘guerra sucia’ dado que no se reparó en los medios para conseguir los fines propuestos” (Rins y Winter, 2000: 477).

Por otro lado, hay textos de cuyos relatos se desprende una posición donde la crítica radica fundamentalmente en el horror de la represión. En este escenario se puede ubicar un nuevo texto de Bustinza, donde se menciona que “la guerra sucia, como se denominó a esta trágica etapa, incluía el terrorismo de Estado. Los derechos humanos se violaron constantemente, y legiones de muertos y detenidos-desaparecidos abrieron hondas heridas en la comunidad argentina”, al tiempo que sostiene que “la dictadura militar estableció una estrategia secreta de represión que llegó a

⁴⁷ La excepción la constituye el texto de Vázquez de Fernández *et al* publicado en 1996.

límites extremos con la desaparición y la tortura de personas en centros clandestinos de detención” (Bustanza *et al*, 1998: 281).

Como puede apreciarse, en este texto de Bustanza *et al* aparecen diferencias respecto a otros encabezados por el mismo autor publicados años atrás, en lo que hace a la conceptualización de las víctimas y de los hechos, además de los objetivos de la represión militar, mostrando una significativa incorporación de los nuevos elementos que (re)aparecían en el espacio público.

Distanciándose de estas explicaciones, en este periodo comienzan a primar aquellos textos con un tono claramente “denunciante” (Alonso *et al*, 1997; Vazquez y Alonso, 1999; Pigna *et al*, 2000; Recalde y Eggers Brass, 1996; Privitelio *et al*, 2000), donde se sostiene que el terrorismo de Estado desemboca en un “genocidio”: “El resultado de la aplicación de esta metodología por parte de las Fuerzas Armadas y policiales fue un genocidio, concretado a través del secuestro, la tortura y el asesinato de miles de personas” (Alonso *et al*, 1997: 255), o bien, “el terrorismo de Estado es la utilización sistemática de la violencia a través del aparato estatal para intimidar a los disidentes, involucrando en ese terror a la mayoría de la sociedad civil. Son crímenes característicos del terrorismo de Estado el genocidio, los crímenes contra la paz, de guerra y de lesa humanidad, la tortura, el apartheid, la ‘desaparición forzada de personas’” (Recalde y Egger-Brass, 1996: 328).

Al mismo tiempo, aparece una coincidencia generalizada en cuanto a que se trató de un plan sistemático diseñado y ejecutado por las Fuerzas Armadas. En el texto de Recalde y Egger-Brass se sostiene que “la responsabilidad por las acciones clandestinas fueron asumidas en forma conjunta por las tres armas, que se dividieron zonas de responsabilidad, y planificaron las operaciones en los más altos mandos castrenses” (1996: 230); mientras que el de Privitelio *et al* afirma que “se llevó adelante una intensa represión semiclandestina e ilegal, planeada en detalle por los mandos militares incluso desde antes de la toma del poder” (2000:232). En este mismo sentido, el texto de Alonso *et al* asevera que “la represión obedeció a un plan sistemático, es decir, que no se trató de errores ni excesos” (1997: 229), a la vez que el de Pigna *et al* describe que “la planificación estuvo a cargo de los más altos mandos y las órdenes llegaban a los llamados grupos de tareas de forma institucional” (2000:273).

Esta situación se verifica en todos los tópicos. La connotación valorativa sobre los militares es negativa en todos los relatos, pero esta crítica varía fuertemente en los textos en cuanto a su temática e intensidad. Además, claramente en el caso de los relatos de corte denunciante, entre los perpetradores quedan ya incorporados definitivamente los grupos paramilitares⁴⁸ y se menciona el apoyo explícito de ciertos sectores de la sociedad.

48. “Los grupos parapoliciales que habían venido funcionando desde 1973, como la Triple A, se incorporaron a la estructura represiva de las Fuerzas Armadas; es decir, todos los grupos estaban perfectamente controlados y subordinados a los altos mandos militares” (Pigna *et al*, 2000:273).

En todos los manuales se menciona a los desaparecidos, pero las diferencias comienzan en cuanto se intenta establecer las características de su identidad. Dentro de los relatos cuya lógica resulta legitimante del accionar militar se sostiene que “las organizaciones guerrilleras fueron diezmadas a través de una estrategia basada fundamentalmente en la desaparición masiva de los sospechosos de actitudes terroristas” (Vazquez de Fernández *et al*, 1996: 362) o, en forma similar, se vincula al desaparecido con “opositores” y “extremismo de izquierda” (Rins y Winter, 2000: 477). En forma inversa, en los textos ubicados en una postura contraria, se identifica a los desaparecidos como opositores políticos cuyas voces disidentes intentaban ser acalladas, exaltando incluso el carácter militante, que trasciende su mera condición de seres humanos y proponiendo fuertes lazos con el presente: “lo que se quiso hacer fue eliminar la oposición obrera para implementar su plan económico [...] fueron atacados quienes podrían haber forjado un proyecto ideológico alternativo al de la dictadura [...] Las injusticias que llevaron a la participación activa en la política a los jóvenes de la llamada ‘generación de los ‘70’ siguen vigentes y, en muchos casos, se han agravado. Por aquel entonces se luchaba por mejorar la educación pública, por terminar con la miseria y las desigualdades sociales, por un sindicalismo honesto y cercano a los problemas de los trabajadores, por condiciones de trabajo dignas, por el aumento del presupuesto de salud y porque toda la gente pudiera acceder a la cultura. La dictadura militar se ocupó de que esas voces sean acalladas y de empobrecer y embrutecer aún más al país” (Pigna *et al*, 2000: 262)”.

Una diferencia trascendente entre los textos de este periodo y los publicados en las etapas anteriores está relacionada con la profundización del análisis acerca del papel de la sociedad civil. En los nuevos textos, uno de los ejes centrales del relato estará constituido por el análisis acerca del rol jugado por los diversos actores sociales, su relación con el gobierno militar y los beneficios o perjuicios que resultaron de tal gestión. Nuevamente, la complejización del análisis sobre la sociedad civil está presente fundamentalmente en los textos de cariz denunciante. Sin embargo, aquí las menciones al “pueblo” o a la “sociedad” como un todo homogéneo, si bien en menor medida que antes, seguirán presentes aunque en un sentido claramente opuesto: ya no se tratará de una sociedad azotada por el “flagelo de la subversión” o paralizada por una violencia que proviene de “ambas partes”, sino de una sociedad temerosa ante la violencia ejercida por el aparato represivo montado por la dictadura.

En primer término, estos textos marcan el apoyo u oposición de los actores al golpe, ya que “las reacciones de la sociedad frente al golpe militar y a la instauración del terrorismo de Estado fueron muy diversas” (Alonso *et al*, 1997: 257). Así, se sostiene que la dictadura “contó con el decisivo respaldo de los grandes grupos económicos nacionales y el financiamiento permanente de los grandes bancos y los organismos internacionales de crédito, como el Banco Mundial y el FMI [...] contaba con el apoyo de importantes sectores de la sociedad. El peronismo y el radicalismo no resistieron el golpe como se esperaba, ya que sus dirigentes más tradicionales guardaron, en general, un cómplice silencio. Los sectores más

combativos ya no tenían capacidad de respuesta, debilitados por el accionar de la Triple A” (Pigna *et al*, 2000: 272).

Como se mencionó, resulta habitual encontrar descripciones que definen a la sociedad como paralizada por la represión dictatorial y la autocensura, que producía en muchos casos la aceptación pasiva: “Durante esos años primó en toda la sociedad argentina la ‘cultura del miedo’. El terror a la represión estatal era de tal magnitud, que las personas se autocensuraban y se aislaban de cualquier relación o actividad que pudiera parecer riesgosa. Esta circunstancia, sumada en algunos casos a la indiferencia sobre lo que estaba sucediendo, se tradujo en una aceptación pasiva de la dictadura por parte de la sociedad civil” (Privitelio *et al*, 2000: 233), o, en el mismo sentido: “el terror por las desapariciones forjó una sociedad paralizada por la autocensura: nadie estaba seguro de que por sus opiniones iba a ser acusado de ‘pensar feo’ (es decir, en contra del gobierno o lo que era lo mismo, ‘ser subversivo’)” (Recalde y Egger-Brass, 1996: 332).

Continuando con esta lógica, estos textos señalan que empiezan a aparecer grupos (sobre todo los organismos defensores de los derechos humanos) que comienzan a resistir y enfrentar al gobierno militar, jugando un rol central en su caída y en la reapertura democrática: “Al mismo tiempo, crecía la acción y la repercusión internacional de los organismos de defensa de los derechos humanos. Las Madres de Plaza de Mayo, que actuaban desde 1977 se fueron convirtiendo en la entidad con mayor poder de

denuncia de la situación argentina” (Alonso *et al*, 1997: 235). De esta forma, los organismos de derechos humanos aparecerán encabezando la oposición a los militares: “Progresivamente, numerosos sectores de la sociedad, que en 1976 habían apoyado el golpe de Estado y habían acordado con la mano dura del gobierno militar, comenzaron a conocer y a tomar conciencia sobre las violaciones a los derechos humanos que había cometido la dictadura. [...] Frente a una sociedad cada vez más preocupada por las violaciones de los derechos humanos por la dictadura militar, los dirigentes políticos comenzaron a incorporar los reclamos de los familiares de las víctimas en sus documentos públicos” (Alonso *et al*, 1997: 281).

Las diferencias entre los diversos tipos de relatos derivan lógicamente en conclusiones disímiles respecto al rol de la estrategia represiva en el plan general del gobierno militar y en lo referido a sus objetivos. En los textos que, pese a las fuertes diferencias con los publicados durante la dictadura y reeditados durante varios años en democracia sin mayores cambios, continúan legitimando en última instancia el accionar militar, aparecen elementos que relativizan los hechos, limitando la crítica a los “excesos” (Vázquez de Fernández *et al*, 1996) o incluso mencionando la existencia de terrorismo de Estado, pero siempre bajo la lógica de los “excesos” en una “guerra sucia” (Rins y Winter, 2000: 477). En el texto de Bustinza *et al* de 1998, se puede apreciar cierta cercanía con la narrativa humanitaria (mencionando al terrorismo de Estado en una “guerra sucia” que abrió en la sociedad “hondas heridas”) con el reparto de culpas en lo sucedido, oponiéndose a la guerrilla una actividad simétrica de los militares

que contaban con “el monopolio de la fuerza y de la impunidad” (Bustinza *et al*, 1998: 281). En contraste con estas explicaciones, se ensayan otras argumentos desde los relatos de carácter denunciante, donde el eje lo constituye la explicación del terrorismo de Estado como una respuesta de los sectores dominantes a los proyectos populares, en la búsqueda de la aplicación de un plan socioeconómico y cultural que necesitó de la represión de todo el campo disidente y el silenciamiento del resto de la sociedad civil por medio del terror⁴⁹.

Así, en este período los textos presentan tres tipos de relatos sobre el pasado dictatorial, cada uno con sus propias representaciones acerca de las dimensiones que hacen a la descripción del periodo dictatorial y la situación previa al golpe. Si bien hay coincidencia en caracterizar los sucesos como producto del terrorismo de Estado, implementado a través de un plan sistemático, y son generalizadas las críticas, las diferencias aparecen cuando se trata de establecer quiénes (y por qué) fueron las víctimas. En primer lugar, en los discursos de cuya lógica se desprende un alto grado de legitimidad o comprensión hacia el accionar militar, el desaparecido se confunde con el subversivo. En segundo lugar, en los relatos donde priman elementos cercanos a la teoría de los dos demonios, su identidad se disuelve

⁴⁹ Sirvan como ejemplo los siguientes extractos: “La desarticulación de las organizaciones obreras –en particular de aquellas cuyos dirigentes tenían posiciones más combativas- fue considerado un requisito necesario para la aplicación de un plan económico inspirado en los principios del libre mercado” (Alonso *et al*, 1997:236); “el único fin de eliminar a la guerrilla y toda oposición de izquierda para instaurar un modelo económico neoliberal o ‘de mercado’” (Recalde y Eggers-Brass, 1996:326); “hizo públicas (la dictadura) sus normas fundamentales y sus objetivos, que eran la transformación de la sociedad argentina de raíz” (Privitelio *et al*, 2000: 231); “la llamada ‘lucha antisubversiva’ fue un plan de represión a las organizaciones sociales que no compartían el pensamiento de los integrantes del gobierno militar, que necesitaban acallar cualquier resistencia a su modelo económico y político” (Pigna *et al*, 2000: 274).

en la de opositor en general. Finalmente, en los relatos cuya impronta es claramente denunciante se vislumbran intentos por devolverle su pertenencia a un grupo social. Específicamente en este caso, se recupera su identidad como militante político y social, reivindicando sus ideales de cambio en la búsqueda de una sociedad más justa.

Asimismo, estos tres relatos se diferencian en torno a la descripción del papel desempeñado por la sociedad civil durante la dictadura: para el primer tipo de relato, la sociedad está paralizada por la cultura de la violencia que proviene de los dos lados (pero siempre iniciada por los subversivos) y en el segundo, la sociedad es silenciada por los abusos militares. En ambos casos la sociedad es un todo en donde no hay distinciones entre grupos sociales. En cambio, los discursos de carácter denunciante -si bien no eliminan las referencias a cierta totalidad social aterrorizada por el accionar militar- diferencian entre los sectores que dan su apoyo a la dictadura y los que la resisten.

Respecto a la conceptualización de la represión ilegal, todos los textos en este período mencionan el terrorismo de Estado, pero lo que los diferencia reside en los motivos que le dan origen al mismo: para los relatos justificadores, el terrorismo de Estado se produce en el contexto de una “guerra sucia” pero, a pesar de esto, el accionar militar conserva su legitimidad, dado que la guerra contra la “subversión” era necesaria. En otros relatos prima una crítica de tipo moral, en la que se reconoce que los desaparecidos fueron objeto de penas injustificables e ilegítimas, apuntando

la crítica sobre todo hacia el aspecto ilegal e inhumano que caracterizó a la represión estatal. Por su parte, para los textos de carácter denunciante, el terrorismo de Estado es la respuesta a un conflicto político, resultando de ello un genocidio ejecutado por los militares con el fin de imponer un proyecto socioeconómico de exclusión. Por último, relacionado íntimamente con lo anterior, en los textos que legitiman la acción militar se encuentra una crítica fuerte a los medios con los que se ejecutó la represión, pero no hay un cuestionamiento a los fines de la misma; en el segundo grupo de manuales, las desapariciones están impregnadas de cierta lógica de reparto de culpas simétricas entre la guerrilla y las Fuerzas Armadas y, finalmente, en los textos denunciante las desapariciones tendrán como objetivo acallar a todo tipo de oposición para imponer un nuevo plan socioeconómico.

Respecto al espacio relativo dedicado en los textos al periodo dictatorial, este es claramente mayor en los textos de carácter denunciante, que además dedican más espacio que los otros tipos de relatos al análisis del periodo previo, lógicamente en un sentido inverso a los textos editados sobre fines de la dictadura. El mayor espacio dedicado en los textos publicados estos años obedece sin dudas al lugar central que se le otorgó en los diseños curriculares a partir de la Ley Federal de Educación.

De esta manera, los textos de este periodo muestran, en cuanto a las representaciones que portan sobre la última dictadura militar, radicales diferencias con las etapas anteriores. En primer lugar, dejan de editarse los viejos textos que presentaban una defensa y justificación abierta de la

dictadura, aún cuando en los años siguientes y ya en democracia hayan sumado algunas líneas críticas sobre determinados aspectos, incluyendo las atrocidades cometidas mediante métodos ilegales de represión. Por otro lado, la sanción de la Ley Federal de Educación marcará un momento de explosión editorial donde se producirán textos completamente nuevos, contexto en el cual aparecerán nuevos autores, nuevas editoriales y nuevos diseños. En los textos ya no aparecerá únicamente la voz autoral (además, por lo general quienes escriban estos textos serán equipos de historiadores profesionales), sino que se presentarán fragmentos de documentos históricos para ser analizados por los estudiantes (una constante será encontrar extractos del Prólogo del *Informe Nunca Más*), y se propondrán otras actividades invitando a la reflexión y a la investigación en el entorno de los estudiantes.

A pesar de las importantes diferencias entre los textos, en términos generales los relatos acerca de la dictadura mostrarán una correspondencia mucho mayor que en periodos anteriores con las memorias sociales presentes en el espacio público. Los relatos de carácter denunciante, que primarán en este periodo, son los que muestran una mayor afinidad con la memoria social dominante (al menos en lo que hace a su visibilidad pública), sostenida por los organismos de derechos humanos.

Sin embargo, en relación a la postura estatal (la memoria oficial), la asincronía continua. Mientras que en los años ochenta la política oficial exaltaba las virtudes de la democracia en contraposición a la dictadura y

exhortaba al recuerdo crítico, denunciando el carácter inhumano de la represión ilegal para que “Nunca Más” suceda algo así, el sentido dominante en los textos escolares de Historia –heredados de los años de la dictadura militar- legitimaba la necesidad de la implantación del gobierno militar en el contexto de la “violencia terrorista” de los años setenta, más allá de las tibias críticas incorporadas posteriormente. Así, por ejemplo, en los textos publicados durante el gobierno de Alfonsín, las menciones al funcionamiento de la CONADEP son casi inexistentes. En cambio, en este periodo, mientras desde el Poder Ejecutivo Nacional se subraya la necesidad de olvido, perdón y reconciliación nacional, el tratamiento de la dictadura militar en los textos escolares adquirió un lugar cada vez más prominente, con críticas que ponían en cuestión la voluntad oficial, al traer a debate el carácter político de las violaciones a los derechos humanos en pos de la imposición de un modelo socioeconómico favorable a los interés de los grupos dominantes y postulando lazos causales con las desigualdades del presente.

Capítulo 6. Los textos escolares y el giro de la memoria oficial (2004-2009)

Tras la crisis social e institucional que culminó con la caída del gobierno del presidente radical Fernando de la Rúa y del modelo económico basado en la convertibilidad cambiaria, entre fines de 2001 e inicios de 2002, Eduardo Duhalde quedó al frente del gobierno nacional por un breve lapso de tiempo. A mediados de 2003 asumió la presidencia Néstor Kirchner, candidato del justicialismo, y ya en su discurso inaugural del 25 de mayo planteó un relato sobre el pasado dictatorial que no sólo modificaba sino que incluso inculpaba al relato estatal vigente desde la recuperación democrática y que puede verse condensado en el Prólogo al *Informe Nunca Más* de 1984. El acercamiento del discurso del nuevo gobierno a la posición que los organismos defensores de los derechos humanos venían sosteniendo, en líneas generales, desde casi una década atrás, se verá cristalizado en múltiples acciones como la anulación de las leyes de Obediencia debida y de Punto final, en el impulso de los juicios a los represores, en la puesta en marcha de políticas de memoria activas (creación de museos, establecimiento del 24 de marzo como feriado nacional –Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia-, etc.), y en una retórica política que, excediendo el campo de los derechos humanos, resignificaba positivamente los ideales de justicia social de las víctimas de la dictadura militar.

En este marco, resulta de interés detenerse en los textos escolares publicados entre 2004 y 2009, en vistas de analizar si los cambios en la rememoración de la dictadura acaecidos en el ámbito público (fundamentalmente a partir de la nueva posición estatal asumida desde el gobierno de Néstor Kirchner) tuvieron su correlato en las narraciones que presentan los textos escolares.

Un hecho significativo referido al cambio en la postura estatal fue la reedición en 2006 del *Informe Nunca Más* con la adición de un nuevo prólogo. Al comparar este nuevo prólogo con el de la CONADEP de 1984, Crenzel (2008), muestra como el prólogo de 2006 conjuga, desde una mirada fundacional, una nueva lectura de los tiempos de violencia política y horror. Sin embargo, este nuevo prólogo presenta fuertes continuidades con el original: no historiza la violencia política ni el terror de Estado, no se pregunta por las responsabilidades de la sociedad política y civil en su ejercicio, excluye del universo de desaparecidos a la guerrilla y postula la relación de la sociedad argentina con su pasado desde una mirada inversa pero también totalizante que reproduce la ajenidad, inocencia y victimización con la cual la CONADEP la retrató en 1984. Así, esta perspectiva “simplifica la historia de la lucha por los derechos humanos al eclipsar la soledad que rodeó a los denunciantes del crimen durante la dictadura, desconocer que la lucha por la verdad, la justicia y la memoria no fueron simultáneas y omitir la pluralidad de lecturas sobre ese pasado que se expresan en el país” (Crenzel, 2008, 175). No obstante, las diferencias entre ambos son radicales, ya que el prólogo de 2006, a diferencia del original, no

delimita el pasado del presente contraponiendo la democracia política a la dictadura, sino que propone ese corte entre las políticas del gobierno actual respecto a las de sus predecesores constitucionales. Esto se manifiesta en su cuestionamiento a las “leyes de impunidad” sancionadas durante el gobierno de Alfonsín y los indultos otorgados por Menem, en la crítica a la prolongación en democracia del orden material fundado por la dictadura y en la refutación de la explicación oficial vigente desde 1984, sobre la violencia política y el terrorismo de Estado que brinda el prólogo de la CONADEP al sostener que justifica el terror estatal. Su explicación del terror de Estado, en cambio, vincula al horror con la instauración de un modelo económico y social y, por ello, su esperanza en el *Nunca Más* conjuga la meta de castigo ante los crímenes y la afirmación de la justicia social. Al asumir esta perspectiva, hace suya la mirada que, desde el vigésimo aniversario del golpe y reforzada por la crisis económica y política de diciembre de 2001, postularon los organismos y otros actores para explicar el terror dictatorial (Crenzel, 2008: 172-179)⁵⁰.

Este nuevo escenario no cierra, por cierto, el debate acerca del recuerdo de la dictadura, sino que introduce elementos suficientes que permiten considerar que se trata de una nueva etapa en cuanto a la construcción de sentidos y a las luchas por la memoria sobre aquél período trágico de la historia argentina.

⁵⁰ Este viraje de la posición estatal ha tenido como consecuencia una profunda reestructuración del movimiento de los organismos defensores de los derechos humanos, muchos de los cuáles han pasado a apoyar al gobierno (y a participar en él), no sólo ya en cuestiones referidas al castigo de los crímenes dictatoriales, sino en las más amplias y diversas esferas de la vida política y social, dando lugar a un dislocamiento en la clara diferenciación previa entre “duros” y “moderados”.

Otras voces también se hicieron presentes en el espacio público. Por un lado, desde diversos sectores políticos opositores, acusaban al gobierno de hacer un uso político del pasado, remarcando la necesidad de atender el presente. Por otro, desde posturas que defendían la legitimidad del accionar militar, se exhortaba sobre la necesidad de una “memoria completa”, ya que, desde su óptica, el gobierno sostenía una visión parcializada e incompleta sobre la dictadura, al condenar solo lo actuado por los militares, dejando de lado el accionar de las agrupaciones políticas armadas de carácter “subversivo”. Años anteriores, esta posición casi no había tenido lugar en el espacio público, posiblemente debido a que, con la clausura del tratamiento judicial de este pasado mediante las leyes de impunidad y los indultos, los defensores de los militares habían conseguido su objetivo; sin embargo, la reapertura de los juicios conminó a estos sectores a salir a confrontar públicamente sobre el sentido del recuerdo colectivo⁵¹.

Las políticas educativas reflejaron el cambio de paradigma estatal y las referencias al pasado dictatorial tuvieron una amplia difusión, tanto a nivel nacional como local⁵². Quizás el mejor ejemplo del lugar que ocupa

⁵¹ Algunos editoriales y artículos publicados en torno a marzo de 2006 por el periódico *La Nación*, con motivo del establecimiento del 24 de marzo como feriado nacional y de la adición del nuevo prólogo al *Informe Nunca Más*, constituyen un claro indicador de estas voces. Véase, a modo de ejemplo: “La memoria ejemplar”, 22/03/2006 (http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=790712&high=memoria); “La memoria histórica de los argentinos”, 24/03/2006 (http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=790029&high=memoria); “Cuando se deforma la verdad”, 24/05/2006 (http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=808438); “Militares reclaman por ‘la verdad completa’”, 21/06/2006 (http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=816596).

⁵² En el caso de los planes de estudio, según reflejan los lineamientos actuales, la propuesta desarrollada por el Ministerio de Educación Nacional muestra una cercanía mayor con los elementos presentes en el discurso sostenido por los organismos de derechos humanos. Los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) fueron desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional a partir de la Resolución N° 214/04 del Consejo Federal de Cultura y Educación y si bien fueron acordados por todas las jurisdicciones provinciales, no

actualmente la dictadura militar para las autoridades políticas esté dado por la creación, en los últimos años, de programas sobre “Educación y Memoria”, en las carteras educativas de la Nación y de la Ciudad de Buenos Aires, con el fin de consolidar políticas de la memoria sobre la dictadura militar en el campo educativo⁵³.

sustituyen a los desarrollos de los planes de estudio de cada una de ellas. En el caso correspondiente a Ciencias Sociales de 9° año de la EGB / 2° año del nivel Secundario (estructura vigente en la Ciudad de Buenos Aires), en el eje “En relación con las sociedades a través del tiempo” se plantea como NAP los siguientes puntos: (i) 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. (ii) El análisis de la crisis de la economía mixta y del Estado de bienestar-keynesiano, y de la implantación progresiva de políticas neoliberales en las últimas tres décadas del siglo XX, enfatizando en sus consecuencias sobre los distintos sectores sociales. (iii) El conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983, y de su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006: 25). En el nivel local, los *Contenidos para el Nivel Medio. Historia*, publicados recientemente a partir de la Resolución Ministerial N° 6942/2009, pero cuyo origen data de un plan de actualización curricular iniciado en 2002, la unidad se denomina “Rupturas del orden constitucional y movimientos políticos y sociales en América latina y la Argentina entre 1960 y 1970” e incluye los siguientes tópicos: “Los contextos sociales y políticos de América latina en las décadas de 1960 y 1970. Movilización social y violencia política. El Terrorismo de Estado en la Argentina. Los movimientos de Derechos Humanos. La apertura democrática y la consolidación de la estabilidad constitucional. La herencia política y económica de la dictadura y los gobiernos democráticos frente a los problemas e económicos. Nuevos actores sociales y nuevas formas de protesta social” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009: 15-17).

⁵³ En el caso de Ministerio de Educación Nacional, en 2006 se puso en marcha el Programa “Educación y memoria: Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la enseñanza de la historia reciente”, que se plantea como objetivo “consolidar una política educativa que promueva la enseñanza de la historia reciente mediante la elaboración y puesta a disposición de materiales y acciones de capacitación docente a nivel nacional” (en: <http://www.me.gov.ar/educacionymemoria/>). En la Ciudad de Buenos Aires, el Ministerio de Educación implementó, a inicios de 2007, el programa “Educación y memoria”, que “tiene como misión impulsar la recuperación de la memoria y fortalecer los lazos que vinculan la experiencia histórica pasada con los sentidos del presente y el futuro” (en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/programas/memoria/paginas/acerca.php?menu_id=23116). Además, en la Ciudad, a partir de un convenio entre la Secretaría de Educación y la Asociación Civil Memoria Abierta (que nuclea a varias organizaciones de derechos humanos), en 2005 se publicó *De memoria*, un material didáctico interactivo dirigido a docentes y estudiantes que recopila testimonios, textos y otras fuentes sobre el terrorismo de Estado en Argentina. Esta publicación se compone de tres volúmenes publicados en formato CD: el primero versa sobre “Historia política argentina”; el segundo sobre “Terrorismo de Estado” y el último se ocupa de “La transición democrática y el camino hacia la justicia”.

En este periodo, continuando con la tendencia observada desde 1996, lo primero que resalta en los textos escolares de Historia es la centralidad que ha adquirido el tratamiento de los años de la dictadura en sus páginas. Como se mencionó, fue el gobierno militar el que enfatizó la incorporación del tratamiento de esos años en la currícula oficial, imponiendo su propia versión de los hechos, en 1979. En un primer momento, los textos dedicaban poco espacio para hacer referencia a ese periodo, reproduciendo el discurso militar. Con el tiempo, el espacio destinado a la dictadura militar comenzó a incrementarse cada vez más. En el conjunto de los textos de Historia de nivel Secundario publicados desde 2003 que se han consultado, el espacio dedicado en promedio a cada uno de los años transcurridos entre 1976 y 1983 era de más del doble (2,2 veces) que el espacio promedio dedicado a cada uno de los años de historia argentina que incluía el texto. Si la comparación se efectúa contra el espacio dedicado en los textos editados en los años finales de la dictadura militar, resulta que en éstos el espacio era alrededor de cinco veces inferior al dedicado en los textos de los últimos años. Estos datos subrayan el efecto inverso al esperado que significó el intento de dar mayor énfasis a la actualidad en los planes de estudio por parte de los militares, puesto que el tema no solo adquirió relevancia creciente en los textos escolares, sino que lo hizo con un tono cada vez más crítico hacia el periodo dictatorial.

El análisis de los textos escolares muestra que se han profundizado los cambios observados desde la segunda mitad de los noventa⁵⁴. Sin embargo, a diferencia de los textos publicados en ese periodo, que mostraban fuertes diferencias entre sí, en los últimos años se ha consolidado un sustrato básico que estará presente en todos los textos escolares. La convulsionada situación política y económica previa al golpe, el marco mundial y regional en que se inscribió la dictadura argentina, el rol pasivo de la mayoría de la sociedad ante un golpe esperado, los objetivos radicales y totalizantes de la dictadura, el carácter clandestino, ilegal y masivo que adquirió la represión dictatorial y que implicó la aplicación del terrorismo de Estado, la falta de libertades civiles y políticas, las críticas a una gestión económica que favoreció la especulación financiera, la guerra de Malvinas como último intento de conservar el poder, el rol de los organismos denunciando las violaciones de los derechos humanos, las dificultades políticas y económicas que, como herencia de la dictadura, debió afrontar el gobierno de Alfonsín, así como el rol crucial de la CONADEP y el Juicio a las Juntas Militares en la consolidación democrática, entre otras cuestiones, están presentes en todos los textos. Lo mismo sucede con las actividades propuestas: analizar películas, canciones, documentos de época o extractos de trabajos académicos, junto con la realización de entrevistas solicitando la opinión de familiares o conocidos, son una constante.

⁵⁴ Entre los textos revisados, se han encontrado algunos publicados originalmente en el periodo anterior y reimpresos sin cambios en estos años. Tal es el caso de los textos de Pigna *et al* (2000 y 2007), Vázquez y Alonso (1999, 2006 y 2008) y Rins y Winter (2000 y 2008). Cómo se ha analizado en el capítulo anterior, sólo este último texto presentaba una postura que en cierta medida justificaba el accionar militar, en tanto que todos en los otros primaba un cariz claramente denunciante. En este capítulo, el análisis se centrará fundamentalmente en los textos publicados originalmente a partir de 2003.

Sin embargo, dentro de este aparente consenso persisten una serie de cuestiones en las que las diferencias, si bien sutiles, resultan notorias. Estas diferencias se enmarcan en una cuestión de fondo, que podría plantearse como la pregunta acerca de lo que representó la dictadura militar en la historia argentina, más allá de la condena generalizada por las razones ya mencionadas. En este punto, puede postularse la existencia de dos tipos de relatos, lo cual permite englobar a sendos grupos de textos, uno que se denominará “crítico integral” y otro “crítico institucionalista”; obviamente, dentro de cada grupo también hay diferencias. Si bien en ambos grupos las críticas a la dictadura militar son cuantiosas –las posturas lisas y llanamente justificadoras o legitimantes del accionar militar ya no tienen espacio en los textos-, las diferencias se pueden percibir desde los títulos mismos que asignan a la sección o capítulo dedicado a la dictadura militar.

En el primer tipo de relato, crítico integral, ya configurado en los textos de carácter denunciante del periodo anterior, presente por ejemplo en los textos de Recalde (2008), Eggers Brass (2003, 2004), Saborido *et al* (2005) y Vázquez *et al* (2007), se establece una fuerte relación entre la represión política y la política económica del gobierno dictatorial, y se marca cómo ésta impregnó al nuevo régimen democrático, beneficiando a los mismos sectores económicos que habían impulsado la dictadura. Por ejemplo, el texto de Vázquez *et al* (2007) engloba a los años transcurridos desde 1976 hasta épocas recientes bajo la denominación de “Disciplinamiento social y concentración de la riqueza”, mientras que la sección dedicada a la dictadura militar se titula “La dictadura militar:

terrorismo de Estado y concentración económica (1976-1983)”. Por su parte, en el texto de Eggers Brass (2004) el capítulo referido a la dictadura lleva al nombre de “Terrorismo de Estado y Neoliberalismo (1976-1983)”, en tanto que el capítulo siguiente se titula “Las democracias de mercado (1983-2002)”. Como puede percibirse, este tipo de relatos resultan muy próximos a la postura que los organismos defensores de los derechos humanos habían sostenido desde mediados de la década del noventa la cual, por su parte, había sido asumida por el gobierno de Néstor Kirchner a partir de 2003 y luego por su sucesora Cristina Fernández.

En el segundo tipo de relato, crítico institucionalista, dentro del cual pueden ubicarse a los textos de Carroza *et al* (2003; 2008), García (2003) y Miguez *et al* (2006), las críticas refieren fundamentalmente a la ruptura del orden político, la represión y el autoritarismo y sus consecuencias sobre el régimen democrático posterior y, si bien son variados los cuestionamientos a la gestión económica y sus consecuencias (en especial, la cuantiosa deuda externa legada), no se establece –como en los textos anteriores- una relación de causalidad con las implementadas en democracia. Así, el texto de Carroza *et al* (2003) refiere al periodo iniciado en 1976 bajo el título “La Argentina: de la dictadura a la democracia”, en tanto el periodo dictatorial se rotula “La última dictadura militar argentina”. En el texto de García (2003), por su parte, el último capítulo comienza en 1955 –“La Argentina y su difícil camino a la democracia (1955 - 2000)”- y refiere a la última dictadura militar como “Los años de opresión”. El texto de Miguez *et al* (2006) analiza el periodo iniciado en 1955, dentro del cual se incluye a la

última dictadura militar, en distintas unidades temáticas (política, económica, social, cultural); en el caso de la unidad que versa sobre la política, se titula “La política entre 1955 y 1983. Inestabilidad e ingobernabilidad”, y la sección destinada a la dictadura se denomina “El Proceso de Reorganización Nacional”, a la que luego siguen apartados que describen las gestiones de las diferentes Juntas Militares. Respecto a los relatos de tipo crítico integral, si bien comparten un claro repudio a la dictadura militar y la represión ilegal, en estos textos es menor el hincapié en la cuestión económica y la continuidad en democracia del modelo socioeconómico implantado por la dictadura.

Las diferencias entre ambos tipos de relato van mucho más allá de los títulos. En los relatos de tipo crítico institucionalista, la responsabilidad de los hechos recae principalmente en los militares: sus acciones políticas, tanto represivas como económicas, tenían consecuencias sobre el conjunto de la sociedad civil, que se constituía como víctima. Esto no excluye la mención a que ciertos sectores se beneficiaron más que otros; sin embargo, pareciera tratarse de una “consecuencia no buscada” de una pésima gestión económica. En cambio, en los relatos del tipo crítico integral, el acento está puesto en presentar a la dictadura militar como el producto de una alianza entre los militares y los sectores más concentrados de la economía, con el apoyo de otros actores sociales tradicionales (grandes medios de comunicación, cúpula eclesiástica, etc.) y en señalar que sus políticas buscaron efectivamente cambiar de raíz el modelo socioeconómico para imponer otro basado en las teorías neoliberales, que implicaba el

empeoramiento de las condiciones de vida de los sectores populares. Para ello, entonces, resultaba necesario implementar un plan represivo que desarticulara cualquier tipo de oposición. En esta lógica, la herencia de la dictadura excedió por mucho a las dificultades que tuvo el gobierno de Alfonsín para consolidarse, puesto que fueron sus acciones las que permitieron no solo que los principales grupos económicos acumularan mayor poder y riqueza, sino que el desmembramiento de las organizaciones populares producto de la brutal represión dictatorial allanó el camino para que, ya en democracia, se terminara de consolidar el modelo neoliberal.

Como se afirmó, en todos los relatos se sostiene la existencia de una situación de convulsión política y económica en los momentos previos al golpe. Para los relatos de corte crítico institucionalista esta situación obedeció al fracaso de los planes económicos –que no conseguían contener la inflación- y a un enfrentamiento dentro del peronismo entre grupos de extrema derecha (encabezados por la Triple A) y extrema izquierda (las organizaciones guerrilleras) que buscaban el control absoluto del poder y sembraban el terror entre toda la población. En este marco, se generó un terreno fértil para un golpe de Estado: “en realidad, el pueblo ya estaba harto de la torpeza de los gobernantes, del descontrol económico y de una violencia que no se podía entender. No obstante, nadie pensaba que iba a ser una verdadera guerra de exterminio” (García, 2003: 325). Así, la violencia política resulta inentendible y reducida a dos bandos enfrentados: los proyectos de uno y otro, como los apoyos que cosechaban entre otros grupos y actores sociales quedaban opacados en estos relatos.

En cambio, en los relatos del tipo crítico integral, la violencia política queda enmarcada en un cuadro de situación donde la resistencia popular había ido in crescendo en el marco por las disputas acerca de un modelo de país. Si bien se resalta que la mayoría de la población esperaba un golpe militar, se señala que los propios sectores golpistas y sus aliados propiciaban el clima de descontento social: “Se puede demostrar, uno por uno, que todos sus argumentos, justificaciones, objetivos y propósitos son falacias, y que en realidad el único fin era el de eliminar a la guerrilla y a toda la oposición de izquierda para instaurar un modelo económico neoliberal o ‘de mercado’ (...) Existía una falta de conducción económica, pero vimos que la desestabilización era debida (entre otros factores) al plan orquestado especialmente por el sector financiero y multinacional” (Eggers Brass, 2003: 277), por su parte “los medios de comunicación tuvieron gran influencia en la preparación de un clima favorable entre la opinión pública para el golpe militar” (Vazquez *et al*, 2007: 103). Ligado a esto, otro aspecto que resultaba común en este tipo de relato era la enumeración de los actores que acordaban con el golpe: “El régimen tuvo el apoyo explícito de las organizaciones empresariales del campo, la industria, la actividad financiera y el comercio; también de algunos políticos, de los grandes medios de prensa, de la Conferencia Episcopal Argentina y de personalidades de la ciencia y la cultura” (Saborido *et al*, 2005: 192).

A la hora de caracterizar a las víctimas de la represión, si bien siempre estará presente la mención a la definición difusa del enemigo sostenida por la dictadura militar, se observa cierta tensión en la evaluación

que se hace de la represión cuando ésta se dirigía a quienes integraban las agrupaciones guerrilleras o a los que no participaban en ellas, más marcada en los textos de tipo crítico institucionalista: “La mayoría de las víctimas de la represión (30.000 según los organismos defensores de los derechos humanos) no pertenecía a las organizaciones guerrilleras. Sindicalistas, sacerdotes y monjas dedicadas a tareas sociales, abogados, artistas, militantes de partidos políticos, estudiantes y muchos otros que no habían optado por la lucha armada sufrieron persecuciones que, en muchos casos, le costaron la vida o los llevaron al exilio. La represión tuvo muchas facetas. Para los militares, las amenazas a lo que ellos definían como el ‘estilo de vida argentino’ iban más allá de las organizaciones guerrilleras. Los militares sospechaban de cualquier manifestación de disidencia social, política o cultural (...) Esta represión polifacética condujo a la generalización de un estado de sospecha y de miedo en toda la sociedad” (Carroza *et al*, 2003: 117). En los relatos del tipo crítico integral, esta contraposición no resulta tan marcada pero permanece latente, aunque las diferencias entre los distintos textos son significativas. Esta tensión entre la cercanía y ajenidad de las víctimas con las agrupaciones guerrilleras resulta crucial puesto que expresa en forma implícita la existencia de “víctimas culpables” y “víctimas inocentes”, oscureciendo el carácter universal de los derechos humanos. Como se ha señalado, esta tensión atraviesa los debates públicos sobre la memoria de la dictadura desde la reapertura democrática.

A diferencia de los relatos crítico institucionalistas, en los cuales la actuación de los diversos actores sociales permanece difusa hasta los años

finales del periodo dictatorial, cuando se señala el rol de los actores institucionales tradicionales (la dirigencia política, los sindicatos, la Iglesia Católica) en los reclamos por la restauración democrática, en los relatos crítico integrales se dedican largos espacios al análisis del rol de los diferentes actores y grupos sociales, estableciendo claras diferencias entre quienes acordaban o consentían al gobierno de facto y quienes se resistían a él. Por ejemplo, una de las secciones del texto de Vázquez *et al* (2007: 113-115) se titula “La sociedad civil: entre la resistencia y el consentimiento”, y allí se analiza lo que sucedió durante la dictadura al interior del movimiento obrero, los partidos políticos, las organizaciones guerrilleras y la Iglesia Católica, y se destaca el rol de los organismos defensores de los derechos humanos. En estos textos se asigna un rol clave a la represión que sufrieron los trabajadores, así como al empeoramiento de sus condiciones de vida. En el texto de Egger Brass (2004: 292-293), se señala que el objetivo era “inmovilizar a la clase trabajadora”, mediante la prohibición de huelgas, el encarcelamiento de los líderes moderados y el asesinato de los más combativos⁵⁵.

Finalmente, una cuestión que no es problematizada en ninguno de los dos tipos de relato es el rol de la mayoría de la sociedad en cuanto al conocimiento de la represión ilegal. Básicamente, se asume que la sociedad no esperaba una represión de la magnitud que tuvo lugar, por medio de la cual terminó sumida en un estado de miedo y sospecha; tras la incredulidad

⁵⁵ Allí remarcaba, entre otras cuestiones, que el 30% de los desaparecidos eran obreros, que el salario real de 1981 equivalía a la quinta parte de lo que había sido en 1974 y que la participación de los asalariados en el ingreso nacional había pasado del 49% en 1975 al 32% en 1976.

de los primeros años (dado el control absoluto de los medios de comunicación por parte de los militares), la sociedad se empezó a enterar de los crímenes cometidos por la dictadura a partir de la repercusión de las denuncias de los organismos defensores de los derechos humanos en los años finales de la dictadura, lo que dio lugar a un amplio repudio social hacia el gobierno militar.

Un hecho novedoso en estos años está dado por la importancia creciente que adquiere la discusión específica por “la memoria” de la dictadura, más allá de la descripción histórica sobre el periodo. Si bien en el tratamiento de la dictadura militar y la historia reciente presente en los textos escolares de Historia hubo una clara intención de transmitir una memoria sobre los hechos desde inicios de la década de 1980, en los últimos años, los llamados a recordar para “no olvidar” y “no repetir los errores”, estuvieron presentes en forma más o menos explícita en todos los textos escolares. Así, el “deber de memoria” (Rousso, 2000) estuvo latente en los textos escolares a partir del mayor espacio dedicado a estos temas, de la inclusión de secciones destinadas a “comprender la importancia de la memoria histórica” (como en el caso del texto de Vázquez *et al*, 2007: 120-121), o bien de las propuestas de reflexión sobre producciones culturales alusivas a la importancia de la memoria⁵⁶.

⁵⁶ Una sugestiva pregunta que surge del enfoque propuesto por Norá (1992, 1998) es hasta qué punto los textos escolares de Historia pueden ser entendidos como productos de la “historia-memoria” generadora de lugares de memoria. Diversas investigaciones sobre los textos escolares en Argentina, centrados en las distancias entre historia y memoria (Coria, 2006; Amézola, 2006; Romero *et al*, 2004; Rodríguez, 2009) dan cuenta de un drástico cambio en el enfoque historiográfico de los textos, a partir de la segunda mitad de la década de los años noventa. Mientras que hasta ese momento predominaba en los textos escolares de Historia un tipo de relato “canónico” sobre la conformación de la Nación argentina y su devenir político institucional, en los textos de los últimos años comienza a prevalecer un

En otro orden, los datos de la Cámara Argentina del Libro (CAL) sobre los textos de Historia que tratan, en forma exclusiva o no, la época argentina contemporánea publicados entre los años 2004 y 2009⁵⁷ permiten percibir algunos indicios que revelan la configuración del actual mercado editorial. De los 19 títulos editados⁵⁸, diez corresponden a editoriales creadas en las últimas décadas como emprendimientos independientes y dedicadas prioritariamente a la publicación de textos escolares y otros materiales didácticos (tres textos de Mapue, dos de Aique –adquirida recientemente por el sello Larousse-, dos de Puerto de Palos, dos de Longseller y uno de Aula Taller), una porción menor es acaparada por editoriales nacionales con mayor tradición (dos textos de Kapelusz –adquirida por el sello español Norma-, uno de Estrada y uno de A-Zeta), un texto corresponde a la editorial Tinta Fresca, empresa creada pocos años atrás y que forma parte del grupo de multimedios más importante del país

enfoque historiográfico –de la mano de la llegada de investigadores e historiadores profesionales a la autoría de esos textos- más preocupado por los procesos y los actores sociales, incorporando distintas voces y problematizando incluso aquellas cuestiones que antes permanecían canonizadas. Lo destacable es que, en lo referido a la dictadura, la descripción crítica y complejizada de los hechos suele combinarse con llamados a “comprender” la importancia de la memoria, en los términos en los que Rousso (2000, 2002) define críticamente como el “deber de memoria”, difuminando el límite entre la memoria como proceso social y la historia como construcción de saber.

⁵⁷ No se ha hallado esta información correspondiente al año 2003.

⁵⁸ Estos 19 títulos corresponden a textos posibles de ser usados en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. La aclaración viene a cuenta de que, dada la fragmentación del sistema educativo a nivel nacional y la preponderancia de la estructura de niveles estipulada por la Ley Federal de Educación, gran parte de los textos son dirigidos a octavo y noveno año de la EGB, nivel no existente en el ámbito porteño. En cambio, los libros dirigidos al Polimodal (que incluye tercero, cuarto y quinto año del nivel Secundario, que rige en la Ciudad), si son utilizados en esta jurisdicción, puesto que no responden a un plan de estudio estricto y, como evidente estrategia comercial para alcanzar a todo el mercado nacional más allá de la estructura de niveles vigente en cada provincia, presentan títulos “temáticos” sin mención a un año de estudio específico.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que los datos de la CAL refieren a los textos publicados en toda Argentina y no solo en la Ciudad de Buenos Aires. Por tal motivo, las proporciones de mercado que las editoriales ocupan a nivel nacional no pueden ser extrapoladas al subuniverso de la Ciudad y son traídas a cuenta a mero título indicativo.

En el Apéndice II se encuentra el listado de los textos escolares impresos entre 2004 y 2009, con el año de edición original y la tirada año a año.

(Grupo Clarín), dedicándose exclusivamente a la venta de materiales escolares, y, finalmente, los cuatro textos restantes corresponden a editoriales extranjeras con mayor (Santillana, tres títulos) o menor trayectoria en el país (SM, un título).

Sin embargo, el volumen de textos editados difiere en forma considerable entre los títulos publicados, alcanzando en algunos casos apenas los mil ejemplares (el caso de un texto de Aula Taller y otro de Longseller, ambos de 2008) y en otros superando los 30 ó 40 mil (como el de un texto de Santillana, también de 2008 y que hasta fines de 2009 contabilizaba cuatro reimpressiones). Considerando el total de textos publicados (alrededor de 210 mil en los seis años), los títulos de Santillana acaparan poco menos de un tercio del mercado (29,7%), Aique alcanza una participación del 23,2% y un escalón más atrás se ubican Tinta Fresca (14,3%), Puerto de Palos (8,1%), Kapelusz (7,6%), Maipue (6,0%), Estrada (4,8%) y Longseller (3,8%), resultando marginal la participación de las otras editoriales.

Las dos editoriales con mayor participación en el mercado de textos de historia argentina contemporánea, Santillana y Aique, suelen presentar textos cuyas narrativas acerca de la dictadura militar difieren. Mientras que en el caso de la primera muestran cierta preeminencia de los relatos del tipo crítico institucional, los textos de Aique constituyen claros ejemplos de relatos del tipo crítico integral.

Otro dato interesante surge del análisis del año en que se publicaron por primera vez estos libros. Mientras que el 33% del total de textos impresos entre 2004 y 2009 fueron publicados por primera vez entre 1999 y 2002, el 67% restante corresponde a textos publicados originalmente a partir de 2005. En cantidad de títulos las proporciones son similares: la primera impresión de seis de los 19 títulos (31%) corresponden al periodo 1999-2002, en tanto que los 13 restantes (69%) fueron publicados por primera vez tras 2005⁵⁹. Del total de textos impresos, sólo el 25% corresponden a tiradas de los años 2004-2006, mientras que en los últimos tres años del periodo considerado se han imprimido el 75% restante (poco más de 66 mil, el 31,6% del total, corresponden al año 2009) (Elaboración propia en base a datos de la CAL).

Los textos publicados originalmente desde 2003 muestran significativas continuidades en cuanto a las narrativas sobre el pasado reciente con los textos publicados en el periodo anterior, transcurrido entre 1996 y 2002. Tanto los relatos crítico institucionalistas como los crítico integrales. presentan un amplio sustrato común de carácter crítico hacia la dictadura, pero mientras que en el primer tipo el eje está puesto en la ruptura constitucional, y la responsabilidad recae básicamente sobre los militares, en los relatos del tipo crítico integral, el eje se corre hacia lo que se señala como objetivos estructurales de la dictadura, considerando a ésta (y al plan de represión masiva que llevó a cabo) como condición necesaria para la

⁵⁹ Esto no debe sugerir una constante elaboración de nuevos textos escolares. Los casos revisados dan la pauta que se trata, en la mayoría de los casos, de los mismos contenidos de textos anteriores readaptados a diferentes formatos. Posiblemente, la propia lógica de la competencia comercial en el mercado de los textos escolares provoque la necesidad de presentar “novedades” en forma continua.

imposición de un modelo socioeconómico favorable a los intereses de los grupos económicos más concentrados de la economía, que sobrevivió a la dictadura y caracterizó también al periodo democrático, sentando las bases para la consolidación del modelo neoliberal en la década del noventa.

Este último tipo de relato –pero también, aunque en menor medida, el crítico institucionalista- resulta próximo al sentido de las políticas de memorias que los gobiernos asumidos a partir de 2003 han llevado a cabo y que, al menos en el espacio público, resultan hegemónicas; esta coincidencia entre la mirada sobre el pasado dictatorial presente en los textos escolares, el sentido de la memoria socialmente dominante y las políticas de memoria oficial representa una clara diferencia con los años anteriores, donde las diferencias entre la política estatal y los relatos de los textos escolares eran marcadas. Sin embargo, no debe pasarse por alto que esta coincidencia se ha producido por el corrimiento de la mirada estatal acerca de la dictadura a una posición que venía siendo mayoritaria en los textos escolares (y también socialmente, al menos en su visibilidad en el espacio público), y no al revés, es decir, producto de la adaptación de los relatos contenidos en los textos escolares a una política de memoria oficial.

Consideraciones finales

Esta investigación se ha centrado en un conjunto de representaciones sobre la última dictadura militar en Argentina: las de los textos escolares de Historia del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires, publicados desde los inicios de la dictadura hasta la actualidad. El análisis de las mismas permitió poner de manifiesto los cambios y continuidades en las formas de representación de ese pasado traumático en un mismo momento y a lo largo del tiempo en el campo de los textos escolares, dispositivos pedagógicos que ocupan un lugar destacado en el proceso educativo. Además, este recorrido se trazó en perspectiva comparada respecto a lo que ocurría con las formas de representar y recordar ese periodo en el espacio público.

En los años de la dictadura, el control sobre el proceso educativo y los textos escolares no estuvo ajeno a los objetivos de control cultural e ideológico por parte de las autoridades. Más aún, hubo una expresa voluntad oficial, plasmada en la reforma de los planes de estudio de 1979, por inscribir en ellos la versión sostenida por los militares acerca de las causas que los llevaron a tomar el poder y a los objetivos que se proponía su gobierno. Bajo la lógica de la “agresión marxista a la Argentina” se presentaba la situación previa al golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 como un caos generado por la corrupción gubernamental, por la pésima administración económica y, fundamentalmente, por el accionar de la “subversión”, apoyada y manejada por potencias ajenas al mundo “occidental y cristiano” del que Argentina formaba parte. Allí los

“subversivos” eran representados como “terroristas”, “extremistas”, mientras que las “heroicas” Fuerzas Armadas vendrían a “salvar a la patria” de ese flagelo y a terminar el caos, contando con el “apoyo de toda la sociedad”. Huelga aclarar que este fue el discurso que durante su gobierno los militares difundieron por todos los canales posibles, sobre los que tuvieron un control absoluto en los primeros años y donde apenas se abrieron resquicios desde 1979 - 1980, a partir de la trascendencia que adquirieron las denuncias sobre violaciones a los derechos humanos.

El retorno de la democracia no supuso un impacto inmediato en los contenidos de los textos, como ocurrió en otros espacios, por ejemplo, con la instalación pública del reclamo de los organismos de derechos humanos, la difusión de tarea de la CONADEP, el Juicio a las Juntas Militares, o la innumerable cantidad de producciones culturales alusivas. La falta de actualización curricular y, probablemente, la suposición por parte de los actores del mercado editorial de que una reforma integral de la educación, que incluía a los planes de estudio, era inminente, hizo que, en los primeros años de la nueva democracia, las editoriales se limitaran a reeditar los textos escolares producidos tras la reforma de 1979, que a su vez eran producto de un “cortar y pegar” de libros anteriores -escritos, en general, por autores dedicado a la formación docente o, directamente, a la enseñanza secundaria- con breves agregados sobre los años recientes y que reproducían, lógicamente, la versión militar. La única novedad, aunque no en todos los casos, fue el agregado de unos pocos párrafos que actualizaban temporalmente el contenido de los textos hasta el año de su publicación, con

menciones a la guerra de Malvinas, la crisis económica y las denuncias por violaciones a los derechos humanos, catalogadas como “excesos” en la (necesaria) represión. Así, estos añadidos no ponían en cuestión el sentido legitimante sobre el golpe de estado, sus causas y los objetivos de la dictadura militar, que permanecía idéntico al de los textos publicados en los años de la dictadura.

Recién a fines de los años ochenta y principios de los noventa se encuentran textos escolares en los que las narrativas sobre la dictadura no reproducen el discurso dictatorial. Esto se produjo en un contexto en el cual las presiones militares conllevaron el retroceso de los procesos judiciales contra los responsables de violaciones a los derechos humanos, y donde las cuestiones económicas desplazaron del centro de la escena pública las discusiones sobre aquel tema. Pasado un lustro de la normalización institucional, con editoriales internacionales que comenzaban a desembarcar en el país y el surgimiento de nuevos emprendimientos independientes, se produjeron algunas ediciones originales de libros de texto de Historia, que convivieron en el mercado con la publicación de reediciones de los viejos textos. A diferencia de aquéllos, en los nuevos textos el tratamiento de la dictadura militar comenzó a ganar más espacio y, más allá de las diferencias, el sentido sobre lo sucedido en los años de violencia política y la dictadura militar se enmarcó dentro de la “teoría de los dos demonios”, que supuso un reparto de culpa entre “bandos” aunque no excluyó el calificativo de injustificable -y de mayor gravedad que la violencia subversiva- hacia las violaciones a los derechos humanos producto

del terrorismo de Estado, y la postulación de la sociedad civil como desprotegida y atemorizada por la violencia.

A principios de la década del noventa y en un clima de intento de cierre del pasado por parte del presidente Menem -que puede resumirse en los indultos a las cúpulas militares y guerrilleras y en sus llamados al “olvido”, al “perdón” y a la “reconciliación nacional”- y de retracción en la visibilidad pública de las demandas de los organismos de los derechos humanos, se produjeron transformaciones en diversos planos que impactaron con fuerza en las narrativas presentes en los textos escolares.

Por un lado, ante el cierre judicial del tratamiento del pasado de violencia, los organismos de derechos humanos, aún con marcadas diferencias entre ellos, pusieron el acento en la necesidad de “mantener viva” la memoria de lo ocurrido, a la vez que comenzaron a complejizar la forma en que se representaba a las víctimas de la dictadura militar, separándola de la figura del “ciudadano inocente” que imperó, como parte de una narrativa humanitaria, en la década del ochenta, para proponerla cada vez más ligada a la del militante político. En este discurso, y para estos actores, las injusticias contra las que se luchaba en los años setenta continuaban en los años noventa, y, por tanto, se actualizaban en el presente. De esta manera, la necesidad de conocer la verdad y de castigar judicialmente a los responsables de las violaciones a los derechos humanos, de transmitir lo sucedido a las nuevas generaciones y la lucha ante las injusticias sociales del presente, comenzaron a articularse en sus discursos.

Por otro lado, la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, no sólo configuró una nueva organización de estructura de niveles educativos (a la que la Ciudad de Buenos Aires no adhirió), de responsabilidades jurisdiccionales y de relaciones entre el sector público y el sector privado, sino que, entre otras cuestiones, propuso planes de estudios mucho más abiertos que los anteriores. Los nuevos planes indicarán “lineamientos básicos” dentro de los que las siguientes instancias de gestión, incluyendo a las escuelas y a los propios docentes, debían estructurar sus propios programas. Dentro de estos lineamientos, el tratamiento de la última dictadura militar ocupó un lugar mucho más preponderante que antaño y no se limitó disciplinariamente a la Historia argentina.

En este panorama, lo ocurrido entre 1995 y 1996 señaló el inicio de una nueva etapa. Las conmemoraciones en repudio del vigésimo aniversario del golpe de estado dieron cuenta de un nuevo clima público respecto a la memoria de la dictadura, en el que la visión de los organismos de derechos humanos – sostenida por un cada vez más amplio abanico de movimientos políticos y sociales- se transformó en hegemónica en relación a la memoria oficial y a la memoria de los militares, cuya retirada de la escena pública fue concomitante al cierre legal de la cuestión.

Además, en estos años se observaron con nitidez en el mercado editorial las consecuencias de la nueva Ley de educación, registrándose una gran cantidad de ediciones de textos escolares originales, con fuertes

diferencias con sus antecesores, que paulatinamente dejaron de ser reimpresos.

En los nuevos textos la autoría no corresponderá ya a un autor o a un grupo reducido de ellos provenientes del campo de la enseñanza docente o de la educación secundaria sino que, en general, se tratará de equipos interdisciplinarios de profesionales e investigadores universitarios, coordinados por un editor general. De esta manera, los límites entre el campo de producción de conocimiento y el campo de recontextualización (donde un determinado saber se transforma en un producto pedagógico), antes claros, se difuminaron⁶⁰. Por otro lado, la laxitud de los lineamientos establecidos en los nuevos programas de estudio otorgó grados de libertad inéditos a las editoriales a la hora de fijar los contenidos de los textos. Si bien desde el restablecimiento democrático la presión oficial sobre los textos escolares era en los hechos incomparablemente menor a la registrada durante la dictadura, la escasa producción editorial hasta entonces había limitado su impacto. Con la sanción de la Ley Federal de Educación y la consecuente explosión editorial, resulta posible hipotetizar un considerable aumento de la influencia de los textos escolares en el espacio del aula, a modo de reemplazo fáctico de los viejos planes de estudio oficiales previos, altamente prescriptivos. Dicho de otro modo, el campo de

⁶⁰ El grado de interpenetración actual entre el campo de producción de conocimiento y el campo de recontextualización es tal que varios historiadores que participan en la elaboración de textos escolares desarrollan también investigaciones sobre los mismos. Por ejemplo, Teresa Egger-Brass (2006) ha trabajado sobre la relación entre textos escolares e historia reciente, Luciano de Privitello (*Privitello et al*, 2001; Romero *et al*, 2004) ha analizado la identidad nacional que se pretendió transmitir a partir de los textos escolares, y Gonzalo de Amézola (Amézola 1999; 2006; Amézola *et al* 2006) se ha preocupado en analizar las distancias entre conocimiento historiográfico y textos escolares, con especial énfasis en lo que ocurre con la historia reciente y el debate entre memoria e historia.

recontextualización oficial revela y legitima a partir de ese momento una gran cantidad de intersticios desde donde el campo de recontextualización pedagógico adquiere una creciente importancia.

En otro orden, los nuevos textos no presentan sus contenidos como únicos y cerrados sino que abren el juego a distintos argumentos y llaman a la reflexión y al debate mediante la presentación de documentos de época, el análisis de producciones culturales alusivas y propuestas de investigación en el entorno del alumno. A grandes rasgos, estas características permanecen hasta la actualidad en los textos escolares.

Sin embargo, estos aspectos no deben sugerir la homogeneidad del sentido de las representaciones que los textos escolares de Historia portaban sobre el periodo dictatorial. Contrariamente, a partir de la segunda mitad de los años noventa, la mayor libertad de los autores y editores de textos escolares se tradujo en una pluralidad de visiones acerca del pasado reciente. El repudio al terrorismo de Estado, las críticas por la guerra de Malvinas y la crisis económica estarán presentes en todos los textos, pero las diferencias serán destacadas en dimensiones claves como la conceptualización de la situación previa al golpe, las razones de las violencias desplegadas desde el Estado por la dictadura militar, la representación de las víctimas del terror estatal, el rol de la sociedad civil y las herencias dictatoriales sobre el devenir democrático.

Por un lado, y más allá de algunas reediciones de textos anteriores, en algunos de los nuevos textos podían encontrarse argumentos que, renovados discursivamente en un período que ya no resultaba proclive a ideas y conceptos desvalorizados y que requería de la utilización de palabras socialmente aceptables para mantenerse en el debate con cierta legitimidad, continuaban justificando, en mayor o menor medida, el golpe de estado. En efecto, ya no resultaba posible sostener lisa y llanamente la existencia de una “agresión marxista a la Argentina”, pero aún incluyendo nuevas palabras de claro sentido crítico instaladas en el universo simbólico que rodeaba a la memoria social de estos acontecimientos, por ejemplo la conceptualización de la represión militar como terrorismo de Estado, pervivían términos como “guerra sucia” o “extremistas”, centrales en la intensión autojustificadora del discurso militar.

Estas visiones fueron perdiendo terreno frente a otras que negaban cualquier justificación posible de la dictadura militar. Sin embargo, dentro de este grupo también se pueden hallar marcadas diferencias. Mientras que en algunos textos el hincapié se localizaba en la ruptura del orden institucional y la gravedad de las violaciones a los derechos humanos, en otros el énfasis estuvo puesto en el análisis de los objetivos estructurales de la dictadura y su incidencia sobre el devenir democrático.

En los años que transcurren desde 2003 hasta la actualidad, periodo en que las autoridades nacionales han asumido como propia la versión sostenida hasta allí por los organismos de derechos humanos, se verifican en

los textos publicados muchas más continuidades que diferencias respecto a los textos editados entre 1996 y 2003. El diseño de los mismos continúa sin mayores variaciones y se registra cierta estabilidad en los planteles de autores, aunque cabe señalar el desembarco de nuevas editoriales ligadas a medios de comunicación o a empresas multinacionales, que continúan el proceso iniciado en los años noventa. Además, en estos textos la dictadura militar se constituye en un eje central y el creciente espacio dedicado a su tratamiento resulta muy superior al de los textos previos a la Ley de 1993. En el plano de las narrativas, dentro de un sustrato común amplio, se han consolidado los dos tipos de relatos de tono crítico que habían comenzado a imponerse en los años anteriores; lo cual, lógicamente, no supone la inexistencia de particularidades en los diferentes textos.

El primer tipo de relato, denominado aquí crítico institucional, es aquél centrado en la crítica a la ruptura del orden constitucional y a las violaciones a los derechos humanos. Impera allí el rechazo a la violencia política de los años previos, y en la conceptualización de las víctimas prima el enfoque humanitario según el cual el hecho repudiable fue que hubo ciudadanos sometidos al terror de un Estado en manos de las Fuerzas Armadas, que ilegalmente se habían hecho cargo del poder. En cuanto a la sociedad civil, se rescata el accionar de los actores tradicionales (Iglesia, sindicatos, partidos políticos) en la reapertura democrática, a la vez que se representa a la mayoría de la sociedad como atemorizada y paralizada por el terror militar.

El segundo tipo de relato, crítico integral, profundiza el análisis de la situación previa al golpe, aportando más elementos para el encuadre de la violencia política de aquel periodo, y sostiene que la dictadura fue el resultado de la alianza entre las Fuerzas Armadas y los sectores más concentrados de la economía, que utilizaron el terrorismo de Estado como herramienta de disciplinamiento económico y social. Así, las víctimas de violaciones a los derechos humanos ya no constituían simples ciudadanos vulnerados en sus derechos más elementales, sino que son representados (y reivindicados) como militantes políticos y sociales que luchaban por un país más justo, y por tanto, eran, indefectiblemente, el objetivo central de una represión ilegal cuyos autores intelectuales y materiales buscaban imponer un modelo socioeconómico “antipopular”.

Las diferencias entre ambos tipos de relatos pueden subsumirse en un tópico fundamental: qué se “entiende”, en cada uno de ellos, por democracia. En los relatos de tipo crítico institucional el límite entre dictadura y democracia es claro, puesto que democracia alude allí básicamente al conjunto de instancias institucionales que garantizan la vigencia del estado de derecho y el funcionamiento del sistema político representativo. En cambio, en los relato de tipo crítico integral la democracia es entendida como una forma de organización social que debe garantizar no solo los derechos políticos sino también los derechos sociales de los ciudadanos; por tanto, los límites entre dictadura y democracia se vuelven difusos por las consecuencias de aquélla en los años que transcurren desde su finalización, no solo por la falta de castigo judicial a los

responsables de la represión ilegal sino también por las deudas en materia de justicia social que aún perduran y que son comprendidas como producto de un modelo socioeconómico injusto que se impuso en dictadura y continuó en democracia, en referencia a las políticas neoliberales adoptadas en la década del noventa. Sin embargo, aún en el segundo tipo de relato, permanecen grises aspectos que llevan implícito el reconocimiento de los límites de la idea de democracia, como por ejemplo, el rol de la mayoría de la sociedad civil ante la represión ilegal y la problematización de la situación de las víctimas del terrorismo de Estado que pertenecían a organizaciones político-militares.

Si se consideran los extremos del periodo temporal que examina esta tesis, se observará una fuerte coincidencia entre la memoria oficial, la memoria social hegemónica y las narrativas presentes en los textos escolares sobre la dictadura militar. Más aún, tal como señalan los estudios sobre la memoria social de la dictadura, entre ambos extremos es claro el pasaje desde un relato único y monolítico de aquel pasado, producido e impuesto por el gobierno militar, a una proliferación de visiones distintas que circulan en un espacio cruzado por múltiples sentidos y actores. Sin embargo, hay aquí dos cuestiones que merecen ser señaladas.

En primer lugar, esta suerte de coincidencia verificada en los momentos iniciales y finales de la serie temporal oscurece las fuertes asincronías registradas entre la memoria oficial, la memoria social hegemónica y las representaciones sobre el pasado dictatorial que

presentaban los textos escolares editados en los periodos intermedios. Como se ha descrito, entre la normalización institucional de fines de 1983 y mediados de la década del noventa, la mirada oficial de la dictadura se distanció cada vez más, a medida que proliferaban los intentos por imponer el “olvido” y la “reconciliación”, de la visión sostenida por los organismos de derechos humanos. Estos últimos, por su parte, incorporaron a la memoria como una dimensión central de su lucha y comenzaron a reivindicar con fuerza la identidad militante de las víctimas. Mientras tanto, en los textos escolares continuó vigente el sentido impuesto por los militares con apenas leves variaciones hasta que, pasado un lustro, algunas nuevas ediciones incorporaron elementos presentes en el discurso estatal de los primeros años del gobierno de Alfonsín. En los años que siguieron hasta la crisis social, política y económica de 2001/2002 continuó ampliándose la brecha entre la memoria oficial y la memoria sostenida por los organismos de derechos humanos, que se transformó en hegemónica en el ámbito público. Por su parte, los relatos sobre la historia reciente en los nuevos textos escolares viraron drásticamente, observándose el retroceso de aquellos cuya lógica justificaba el golpe de estado y el avance de los que, en mayor o menor medida, compartían los argumentos de la memoria sostenida por los organismos de derechos humanos.

En segundo lugar, las similitudes entre memoria oficial, memoria social hegemónica y contenidos de los textos escolares evidenciadas en el primer y en el último periodo obedecen a lógicas distintas, que permiten figurar una especie de espejo invertido. Mientras que en la dictadura militar

la homogeneidad fue impuesta “desde arriba” por las propias autoridades militares, las coincidencias de los últimos años (con ambos tipos de relatos, pero especialmente con los del tipo crítico integral) obedecen a la asunción estatal (oficial) de la memoria hegemónica en el espacio público, que era sostenida “desde abajo” principalmente por los organismos de derechos humanos.

La figura del espejo invertido permite ilustrar también las diferencias en el sentido de estos discursos. Como se señaló, fueron los militares quienes introdujeron los cambios curriculares con el objetivo que en el dictado de la Historia argentina el presente adquiriera mayor relevancia y se realice junto con la historia latinoamericana y mundial –lo cual debía reflejarse en los textos escolares-, como un medio más para legitimar sus acciones y demostrar que la “agresión subversiva” local era parte de un plan global erigido por potencias “enemigas de la libertad” y los “valores occidentales y cristianos”. Sin embargo, la iniciativa tuvo un efecto de “boomerang” para esos objetivos. Los libros publicados en ese entonces - que, como señala Romero *et al* (2004), portaban una idea de Nación homogénea, subyacente y ahistórica, compatible con el discurso militar sustentado en la Doctrina de la Seguridad Nacional- no incorporaron sino breves párrafos acerca del presente, pero con el transcurrir de los años y especialmente desde mediados de los años noventa, esos textos fueron sucedidos paulatinamente por otros en cuyas narrativas la justificación de la dictadura como respuesta legítima ante el “peligro subversivo” no tenía lugar y donde el tono fue crecientemente crítico, de la mano de una notable

ampliación del interés por el siglo XX y el pasado reciente. Esto se refleja, por ejemplo, en la destacada proporción relativa del espacio dedicado a los años de la dictadura militar en los actuales textos escolares de Historia argentina.

Las mayores o menores distancias señaladas entre el contenido de los textos escolares y las narrativas que circulaban socialmente obedecen a causas disímiles, entre las que se destacan las transformaciones en las memorias sociales -oficiales y no oficiales-, la visibilidad pública de quienes las sostenían, las modificaciones en los planes de estudio, los cambios en el tipo de regulación estatal sobre el contenido de los textos escolares y las transformaciones que atravesaron las lógicas de la producción editorial.

De esta manera, el análisis de los textos escolares pondría de manifiesto que, contrario a lo que desde el sentido común se cree, no puede establecerse -al menos en los últimos años y en lo que respecta al tratamiento de la dictadura militar-, una relación directa entre la postura asumida por las autoridades estatales y las representaciones que circulan en los textos escolares. Así, puede sostenerse que en el campo de producción de textos escolares de Historia, las narrativas se moldean en un clima social que se modifica continuamente (en un proceso de continuidades y rupturas), que no es homogéneo, ya que está atravesado por múltiples discursos, y donde las diversas instancias estatales -entre las cuales, probablemente, a su vez, pueden encontrarse diferencias- no constituyen la única ni la más determinante instancia de definición.

Esto no supone negar el rol de la escuela como agencia fundamental en la reproducción simbólica del orden social, a partir de su función en la construcción de subjetividades ciudadanas mediante el ejercicio del poder de violencia simbólica legítima que detenta –aquí cabe recordar que esto ocurre fundamentalmente a partir de la transmisión del “currículum oculto”. Al contrario, se entiende que este campo social, como cualquier otro, se encuentra estructurado por sus propias reglas y está sujeto a relaciones de fuerza y a luchas por imponer significados entre los actores que allí participan. En términos más amplios, la debilidad estatal en la regulación de este campo no es sino otra de las dimensiones que configuran la crisis actual de la “escuela moderna”, que es a su vez una manifestación de la crisis de la modernidad clásica.

Así, y más allá que en la actualidad los sentidos predominantes en los textos escolares son rotundamente distintos al que había impuesto la dictadura y se encuentran cercanos a la postura oficial, no puede pasarse por alto la pérdida de la capacidad del Estado para generar e imponer un relato consensuado sobre el pasado reciente de violencia política y terror estatal.

En estos años, el cuestionamiento y desarme de la idea mítica de Nación, y de su readaptación por parte de los militares, ha sido evidente. Sin embargo, más allá de los llamamientos a la necesidad de comprender la importancia de transmitir por medio de la escuela una “conciencia histórica” a las nuevas generaciones -bajo lo cual subyace el extendido supuesto del sentido común pedagógico de “recordar para no repetir” los errores del

pasado y valorizar la vida en democracia-, no ha surgido una alternativa clara y legítimamente consensuada sobre que transmitir de aquel pasado traumático, lo que debe remitir necesariamente “a la pregunta acerca del tipo de ciudadano que debe formar la escuela” (Romero *et al*, 2004: 219) y cuya respuesta legítima imprescindible, se sostiene aquí, debe intentar construirse –lo que no supone imponer-, desde el Estado, atendiendo siempre a la difusa línea que separa –para traer a cuenta la clásica distinción planteada por Todorov (2000)- al “buen” uso (“ejemplar”) del “mal” uso (“literal”) de la memoria.

Sin dudas, no se trata de una tarea sencilla. Por un lado, entran en juego definiciones éticas, políticas e ideológicas, que en última instancia, suponen disputas entre intereses contrapuestos y las relaciones de fuerza entre los grupos que los sostienen. Por otro lado, desde hace más de un siglo la sociología de la educación se ha encargado de dejar en claro la función reproductivista del orden social de la escuela, y que, concomitantemente, los cambios escolares son el resultado de los cambios sociales y no a la inversa. Ante la trágica imposibilidad, entonces, de construir desde la escuela una respuesta al interrogante planteado, y menos aún una respuesta definitiva, no queda más que plantear la necesidad de reflexionar permanentemente sobre el sentido y los alcances de la democracia, haciendo de cuenta, como los viejos y trágicos calvinistas de Weber, “como si”, desde la escuela algo se pudiese cambiar.

Esta tesis se ha propuesto analizar las representaciones sobre la dictadura que a lo largo del tiempo mostraron los textos escolares de Historia argentina y ponerlas en relación con los cambios en la memoria social. Sin embargo, se han puesto de manifiesto sus límites, incluso cuando algunas de las reflexiones aquí planteadas los excedan. Se ha caracterizado a los textos escolares como “vectores de memoria(s)”, pero al no tratar esta tesis sobre el proceso concreto de construcción de esos relatos, no resulta posible establecer más que grados de acercamiento entre las representaciones presentes en los textos escolares y las memorias sostenidas por distintos grupos sociales. En otro orden, se ha partido del supuesto de considerar a los textos como “emisores potenciales”, sin analizar la influencia efectiva que poseen sobre el proceso de transmisión, es decir, en cómo es recibido y resignificado el mensaje que portan dentro del espacio escolar.

De esta manera, a partir de los resultados de esta investigación, pueden postularse nuevas preguntas y líneas de investigación. Un conjunto de ellas sigue ligada al análisis de las representaciones: ¿qué derrotero asumió el relato de este pasado en los textos escolares de otras disciplinas tales como Educación Cívica, Ciencias Sociales y otras similares que incluyen el tratamiento de la dictadura, ¿qué ocurrió en el nivel Primario? ¿qué diferencias pueden establecerse entre lo observado en la Ciudad de Buenos Aires y lo sucedido en otras jurisdicciones?.

En otro orden, podrían plantearse preguntas sobre las relaciones que se pueden establecer entre los autores y editores de los textos escolares y las memorias sobre la dictadura de los grupos sociales de los que formaban o se sentían parte, así como sobre la influencia de los cambios en los enfoques historiográficos, en la situación sociopolítica y en el mercado editorial. Finalmente, en el orden de la transmisión, cabría preguntarse qué uso le han dado los docentes a los textos escolares a la hora de trabajar el tema de la dictadura en las aulas, con qué criterios han seleccionado el o los textos que utilizaban y recomendaban a sus alumnos, y qué factores condicionaban estos criterios. Sin dudas, este último grupo de interrogantes, que surge desde los propios límites de esta investigación, se revela estimulante y a la vez plantea el desafío de enfrentarlo con herramientas analíticas que permitan aprehender las acciones concretas que desarrollan actores sociales históricamente situados.

Bibliografía

- Acuña, C. et al (1995): *Juicio, castigos y memorias. Derechos humanos y justicia en la política argentina*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Alonso, F. (2006): “La dictadura militar argentina (1976-1983) en los textos de Ciencias Sociales e Historia para el tercer ciclo de la Educación General Básica”. En KAUFMANN, C. (dir.), *Los textos escolares en la historia argentina reciente. Dictadura y Educación*, Tomo 3. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Althusser, L. (1988): *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Amézola, G. de (1999): “Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente”. En *Entrepasados*, N° 17, Buenos Aires.
- Amézola, G. de (2006): “Cambiar la Historia. Manuales escolares, currículum y enseñanza de la historia reciente desde la ‘transformación educativa’”. En KAUFMANN, C. (dir.): *Los textos escolares en la historia argentina reciente. Dictadura y Educación*, Tomo 3. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Amézola, G. de; Carlos, M. y Geoghegan, E. (2006). “La dictadura en la escuela. La enseñanza de la historia reciente en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires”. En *Red Interdisciplinaria de Estudios de Historia Reciente*: <http://www.riehr.com.ar/investigacion.php>. Consultado en junio de 2008.
- Anderson, B. (1993): *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Apple, M. (1989): *Maestros y textos. Economía política de las relaciones de clase y género en educación*. Barcelona, Paidós.
- Bauman, Z. (1999): *La Globalización. Consecuencias humanas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bernstein, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.
- Bernstein, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, Volumen IV. Madrid, Morata.
- Birgin, A. y Trímboli, J. (2007): “Entre silencios y legados: los jóvenes y el pasado reciente argentino”. En *Propuesta Educativa*, N° 28, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1988): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P. (1996): “Espíritus de Estado”. En *Revista Sociedad*, N° 8, Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, Buenos Aires.

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara.
- Boyd, C. (2006): “De la memoria oficial a la memoria histórica: la Guerra Civil y la Dictadura en los textos escolares de 1939 al presente”. En JULIÁ, S. (dir): *Memorias de la guerra y el franquismo*. Madrid, Taurus.
- Braslavsky, C. (1991): "Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989". En RIECKENBERG, M. (comp.): *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires, Alianza.
- Carvalho, A.; Lorenz, F.; Marchesi, A. y Mombello, L. (2004): “Realidades y desafíos: Experiencias educativas en Argentina, Uruguay y Brasil”. En JELIN, E. y LORENZ, F. (comps.): *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI editores de España y Siglo XXI editores de Argentina.
- Chiamonte, J. (2003): “Ahora, enseñar historia argentina es otra historia”. En *Clarín, Guía de la enseñanza* (9 de marzo de 2003). Buenos Aires.
- Ciollaro, N. (2001): “La educación en la mira. Cómo se desmanteló el sistema educativo en Argentina”. En *Revista Puentes*, N° 4, Buenos Aires.
- Coria, J. (2005): “Concepciones acerca del cambio de lo social: la ciencia y la escuela frente a una cuestión controvertida”: www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Resumen%20Ma/coria.pdf. Consultado en febrero de 2009.
- Coria, J. (2006): “Concepciones acerca de lo social en los manuales de historia. De la Dictadura al temprano siglo XXI”. En KAUFMANN, C. (dir.): *Los textos escolares en la historia argentina reciente Dictadura y Educación*, Tomo 3. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Crenzel, E. (2001): “Memorias enfrentadas: el voto a Bussi en Tucumán”. Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán: http://www.nuncamas.org/investig/crenz/crenz_00.htm. Consultado en marzo de 2003.
- Crenzel, E. (2008): *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Cucuzza, H. R. (2007): *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Debattista, S. (2004): “Los caminos del recuerdo y el olvido: La Escuela Media neuquina, 1984–1998”. En JELIN, E. y LORENZ, F. (comps.): *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI editores de España y Siglo XXI editores de Argentina.
- Diaz, M. (1990): “De la práctica pedagógica al texto pedagógico”. *Revista Pedagogía y saberes*, N° 1. Colombia: <http://www.pedagogica.edu.co:8080/w3/storage/ps/numeros/pedysab01final.pdf>. Consultado en mayo de 2008.

- Dubet, F. (2004): “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en TENTI FANFANI, E. (comp.): *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América*. Buenos Aires, IPE.
- Durkheim, E. (1974): *Educación y sociología*. Buenos Aires, Schapire.
- Durkheim, E. (1997): *La educación moral*. Buenos Aires, Losada.
- Dussel, I. (2001): “La transmisión de la historia reciente. Reflexiones sobre el arte de la memoria”. En GUALERMAN, S. (comp.): *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina postgenocidio*. Buenos Aires, Norma.
- Dussel, I., Gojman, S. y Finocchio, S. (1997): *Haciendo memoria en el país del Nunca Más*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Dussel, I., Pereyra, A. (2006): “Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina”. En CARRETERO, M.; ROSA, A. y GONZALEZ, M. (comps.): *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós, Buenos Aires.
- Eggers-Brass, T. (2006): “Los libros de texto y la enseñanza de la historia reciente”. En *Revista de Historia Bonaerense del Instituto y Archivo Histórico Municipal de Morón*, N° 31, Morón: <http://www.laramadigital.com.ar/biblioteca/trabajos-docentes>. Consultado en junio de 2008.
- Fernández Reiris, A. (2005): *La importancia de ser llamado ‘libro de texto’. Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Finocchio, S. (2006): “Entradas educativas a los lugares de la memoria”. En *El monitor de la educación*, N° 6 – 5ª época, Buenos Aires.
- Foucault, (1976): *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.
- Franco, M. y Levín, F. (2007a): “El pasado cercano en clave historiográfica”. En FRANCO, M. y LEVÍN, F. (comp.): *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un pasado en construcción*. Buenos Aires, Paidós.
- Franco, M. y Levín, F. (2007b): “La historia reciente en la escuela. Nuevas preguntas y algunas respuestas”. En *Novedades Educativas*, N° 202, Buenos Aires: <http://www.riehr.com.ar/detalleEdu.php?id=9>. Consultado en febrero de 2009.
- Funes, P. (2001): “Nunca Más. Memorias de las dictaduras en América Latina. Acerca de las Comisiones de Verdad en el Cono Sur”. En GROPPPO, B. y FLIER, P. (comps.): *La imposibilidad del olvido. Recorridos de la memoria en Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires, Al Margen.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2007): *Anuario Estadístico 2006*. Dirección General de Estadística y Censos: www.estadistica.buenosaires.gov.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/anuario_2006/tomo1/05.pdf. Consultado en mayo de 2008.

- Gualerman, S. (2001): “Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible”. En GUALERMAN, S. (comp.): *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina postgenocidio*. Buenos Aires, Norma.
- Gvirtz, S. (2006): “Los libros de textos en la construcción de la ciudadanía”. *Red Comenius*, Buenos Aires: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/redcomenius/rc_recurso.php?menu_id=21883. Consultado en noviembre de 2008.
- Halbwachs, Maurice (2004a): *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona, Anthropos.
- Halbwachs, Maurice (2004b): *La memoria colectiva*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Higuera Rubio, D. (2008): “Lo que todos sabemos, ¿no?. Jóvenes y memoria: Las representaciones sobre la última dictadura en la escuela”. http://www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/1262/1/Tesis_Diego_Higuera_Rubio.pdf. Consultado en diciembre de 2009.
- Hosbawm, E. (1989): “Inventando tradiciones”. En *Historias*, Revista del Instituto Nacional de Antropología e Historia, N° 19, México.
- Hunter, I. (1998): *Repensando la escuela*. Barcelona, Pomares.
- Huysen, A. (2002): *En busca del futuro perdido: cultura y memoria en tiempos de globalización*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2001): *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*: <http://www.indec.mecon.ar>. Consultado en mayo de 2008.
- Invernizzi, H. y Gociol, J. (2002): *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires, Eudeba.
- Jabbaz, M. y Lozano, C. (2001): “Memorias de la dictadura y transmisión generacional: representaciones y controversias”. En GUALERMAN, S. (comp.): *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina postgenocidio*. Buenos Aires, Norma.
- Jelin, E. (2002): *Los trabajos de la memoria*. Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI editores de España y Siglo XXI editores de Argentina.
- Jelin, E. y Lorenz F. (2004): “Educación y memoria. Entre el pasado, el deber y la posibilidad”. En JELIN, E. y LORENZ, F. (comps.): *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI editores de España y Siglo XXI editores de Argentina.
- Kaufman; C. (2008): “Cada institución educativa guarda en su piel huellas de la dictadura”. En *Diario Clarín*, 23 de marzo de 2008 (entrevista realizada por L. Moreno), Buenos Aires: <http://www.clarin.com/diario/2008/03/23/sociedad/s-01634662.htm>. Consultado en julio de 2009.

- Lanza, H. y Finocchio, S. (1993): *Curriculum presente. Ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Lavabre, M. C. (1991): “Du poids et du choix du passé. Lecture critique du ‘Syndrome de Vichy’”. En PESCHANSKY, D.; POLLAK, M. y ROUSSO, H. (eds.): *Histoire politique et sciences sociales*. París, Complexe.
- Lereña, C. (1999): “Educación y cultura en Max Weber”. En FERNANDEZ ENGUIITA, M.: *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona, Ariel.
- Lorenz, F. (2002): “¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976”. En JELIN, E. (comp.): *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas ‘in-felices’*. Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI editores de España y Siglo XXI editores de Argentina.
- Lorenz, F. (2004): “‘Tómala vos, dámela a mí’. La noche de los lápices: el deber de la memoria y las escuelas”, EN JELIN, E. y LORENZ, F. (comps.): *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI editores de España y Siglo XXI editores de Argentina.
- Lorenz, F. (2006a) “Rechazo del premio consuelo. Sobre la memoria como fin”. En *Red Interdisciplinaria de Estudios de Historia Reciente*: <http://www.riehr.com.ar/detalleEdu.php?id=6>. Consultado en agosto de 2009.
- Lorenz, F. (2006b): “El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria”. En CARRETERO, M.; ROSA, A. y GONZALEZ, M. (comps.): *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós.
- Maristany, J.; Saab, J.; Sánchez, L y Suárez, C. (2005): “Argentina: los manuales que cuentan la historia (1860-1920)”. En GUEREÑA, J. L.; OSSENBACH, G. y POZO, M. (dirs.): *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid, UNED.
- Morlino, L. (1994): “Problemas y opciones en la comparación”. En SARTORI, G. y MORLINO, L. (comps.): *La comparación en ciencias sociales*. Madrid, Alianza.
- Nora, P. (1992): “Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire”. En NORA, P. (comp): *Lieux de Mémoire I: La République*. París, Gallimard.
- Nora, P. (1998): “La aventura de Lieux de mémoire”. En *Revista Ayer*, N° 32, Madrid.
- Ossenbach Sauter, G. (2009): “La manualística escolar y la enseñanza de la Historia de la Educación”. En SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: *El patrimonio histórico – educativo y la enseñanza de la historia de la educación*. Cuadernos de Historia de la Educación N° 6, Madrid: <http://www.sc.ehu.es/sfwsedhe/cuadernos.htm>. Consultado en noviembre de 2009

- Parsons, T. (1999): *El sistema social*. Madrid, Alianza.
- Pennebaker, J. y Basanick, B. (1998): “Creación y mantenimiento de memorias colectivas”. En JODELET, D., PÁEZ, D.; PENNEBAKER, J.; RIMÉ, B. y VALENCIA, J. (comps.): *Memorias colectivas de procesos culturales y políticos*. Bilbao, Universidad del País Vasco.
- Pereyra, A. (2006): “Los estudiantes de hoy y el legado del Nunca Más”. En *El monitor de la educación*, N° 6 – 5ª época, Buenos Aires.
- Pigna, F. (2001): “La letra con sangre entra”. En GUELERMAN, S. (comp.): *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina postgenocidio*. Buenos Aires, Norma.
- Pineau, P. (2006): “Impacto de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)”. En PINEAU, P.; MARIÑO, M.; ARATA, N. y MERCADO, B.: *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires, Colihue.
- Pineau, P.; Mariño, M.; Arata, N. y Mercado, B. (2006): *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires, Colihue.
- Pollak, Michael (2006): *Memoria, olvido y silencio*. La Plata, Al Margen.
- Portelli, A. (2003): “Memoria e identidad. Una reflexión desde la Italia postfacista”. En JELIN, E. y LANGLAND, V. (comps): *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI editores de España y Siglo XXI editores de Argentina.
- Privitellio, L. de, Quintero, S. y Romero, L. A. (2001): “La identidad nacional en los manuales de Historia y Civismo entre 1960 y la reforma educativa”. En RODRIGUEZ, M. y DOBAÑO FERNÁNDEZ, F. (comps.): *Los libros de texto como objeto de estudio: una aproximación desde la historia*. Buenos Aires, La Colmena.
- Quintana, L. (2009): “¿Cómo regresa el pasado desde la mirada adolescente? Hacer investigación desde la escuela: las problemáticas al abordar la historia reciente en la escuela secundaria”. Primer avance en proyecto de tesis de maestría en investigación educativa: UNCórdoba-UTN, 2008 – 2009. En *Red Interdisciplinaria de Estudios de Historia Reciente*: www.riehr.com.ar/detalleEdu.php?id=18. Consultado en agosto de 2009.
- Raggio, S. (2002): “Cuando la escuela da la palabra. El rol de la educación formal en la transmisión del pasado”. *Revista Puentes*, N° 7, Buenos Aires.
- Ramos, R. (1989): “Maurice Halbwachs y la memoria colectiva”. *Revista de Occidente*, N° 100, Madrid.
- Rodríguez, M. (2009): “Los libros de texto de historia entre la escuela y la academia. Una mirada sobre los contenidos (1985-2005)”. En: *Seminario Internacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales* Santiago de Chile 2008. Ministerio de Educación de Chile:

http://portal.textos Escolares.cl/website/index2.php?id_seccion=6&id_contenido=5. Consultado en enero de 2010.

- Romero, L. A. (coord.); Privitelio, L. de; Quintero, S., y Sábato, H. (2004): *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores de Argentina.
- Rosa, A. (2006): “Recordar, describir y explicar el pasado, ¿qué, cómo, y para el futuro de quién?”. En CARRETERO, M.; ROSA, A. y GONZALEZ, M. (comps.): *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós.
- Rousso H. (2002) “El estatuto del olvido”. En ACADEMIA UNIVERSAL DE LAS CULTURAS: *¿Por qué recordar?* Barcelona, Granica.
- Rousso, H. (1991): “Pour une histoire de la mémoire collective: l’après Vichy”. En PESCHANSKY, D.; POLLAK, M. y ROUSSO, H. (eds.): *Histoire politique et sciences sociales*. París, Complexe.
- Rousso, H. (2000). “El duelo es imposible y necesario”. *Revista Puentes*, N° 2 (Entrevista por C. Feld), Buenos Aires.
- Sartori, G. (1994): “Comparación y método comparativo”. En SARTORI, G. y MORLINO, L. (comps.): *La comparación en ciencias sociales*. Madrid, Alianza.
- Schlez, (2004): “Ciencia, clase y propaganda: los manuales de historia en la Argentina”. *Razón y Revolución*, N° 13, Buenos Aires.
- Scribano, A. (2008): *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires, Prometeo.
- Tedesco, J. C. (1996): *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Ediciones Solar.
- Todorov, T. (2000): *Los abusos de la memoria*. Barcelona, Paidós - Asterisco.
- Tyack, D. y Tobin, J. (1995): *En búsqueda de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Valensi, L. (1998): “Autores de la memoria, guardianes del recuerdo, medios nemotécnicos. Cómo perdura el recuerdo de los grandes acontecimientos”. En *Revista Ayer*, N° 32, Madrid.
- Viñao, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata.
- Weber, M. (2004): *Economía y Sociedad*. México, FCE.
- Yerushalmi, Y. (1989): “Reflexiones Sobre el Olvido”. En YERUSHALMI, Y.; LORAUX, N.; MOMMSEN, H.; MILNER, J.C y VATTIMO, G. (comps): *Usos del olvido: Comunicaciones al coloquio de Royaumont*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Documentos Citados

- ---- *Planes y programas de estudios del Tercer Año. Ciclo Básico* (1983). Buenos Aires, Goudelias.
- ---- *Programa de las asignaturas de Tercer Año (Ciclo Básico) Nuevo Plan 1980/81* (1984). Buenos Aires, Ciorda
- ---- Programa de las asignaturas de Tercer Año (para Escuelas Nacionales de Comercio) Nuevo Plan 1980/81 (1983). Buenos Aires, Ciorda.
- Decreto 314/98 del Poder Ejecutivo Nacional, 23 de marzo de 1998.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2009): *Contenidos para el Nivel Medio. Historia*. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/media/programa_historia.pdf (Resolución MECG N° 6942/2009).
- Ley N° 546, Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires, 15 de marzo de 2001.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995): *Contenidos Básicos para la Educación General Básica*. Consejo Federal de Cultura y Educación. Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997): *Contenidos básicos para la Educación Polimodal*. Consejo Federal de Cultura y Educación. Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006): *Núcleos de aprendizajes prioritarios. EGB / Nivel Medio. 8°/1° y 9°/2°. Ciencias Sociales*. Buenos Aires: http://www.me.gov.ar/currifom/publica/nap/3nap_socialb.pdf
- Resolución N° 249, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 17 de marzo de 2001.

APENDICE I. Textos escolares revisados

- Alonso, M. E. *et al* (1997; 1999): *Historia. La Argentina del siglo XX*. Buenos Aires, Aique.
- Astolfi, J. (1982): *Historia 3. La Argentina y el mundo hasta nuestros días*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Bustinza, J. *et al* (1990; 1996): *Instituciones políticas y sociales: Argentina y América*. Buenos Aires, A-Zeta.
- Bustinza, J. *et al* (1994): *Los tiempos contemporáneos*. Buenos Aires, A-Zeta.
- Bustinza, J. *et al* (1998): *Contemporaneidad: Argentina y el mundo. Un camino al siglo XXI*. Buenos Aires, A-Zeta.
- Carozza, W. *et al* (2003): *Historia. El mundo contemporáneo y la Argentina (siglos XIX y XX)*. Buenos Aires, Santillana.
- Carroza, W. *et al* (2008): *Historia Argentina, América Latina y el mundo: desde 1770 hasta nuestros días*. Buenos Aires, Santillana.
- Cosmelli Ibáñez, J. (1979): *Historia argentina*. Buenos Aires, Troquel.
- Cosmelli Ibáñez, J. (1981; 1984): *Historia 5. Instituciones políticas y sociales desde 1810*. Troquel, Buenos Aires.
- Cosmelli Ibáñez, J. (1982): *Historia 3: la Argentina en la evolución del mundo contemporáneo*. Troquel, Buenos Aires.
- Di Tella, T. (1993; 1998): *Historia Argentina –desde 1930 hasta nuestros días–*. Buenos Aires, Troquel.
- Drago, A. (1981; 1990; 1991; 1994): *Historia 3*. Buenos Aires, Stella.
- Eggers-Brass, T. (2003): *Historia Argentina contemporánea (1810-2002)*. Buenos Aires, Maipue.
- Eggers-Brass, T. (2004): *Historia argentina, 1806-2004. Una mirada crítica*. Buenos Aires, Maipue.
- Etchart, M. *et al* (1979): *Historia argentina*. Buenos Aires, Cesarini.
- Etchart, M. *et al* (1981; 1988; 1992): *Historia 3. Argentina desde 1832 y el mundo contemporáneo*. Buenos Aires, Cesarini.
- Fernández Arlaud, S. (1978): *Historia argentina*. Buenos Aires, Stella.
- Fernández Arlaud, S. (1985): *Historia institucional de Argentina y América*. Buenos Aires, Stella.
- García, L. (2003): *Historia Argentina. Cambios y permanencias (1516-2000)*. Buenos Aires, Stella.
- Lladó, J. *et al* (1983; 1984; 1987; 1995): *La edad contemporánea. La Argentina de 1831 a 1982*. Buenos Aires, A-Zeta.

- Luchilo, L. *et al* (1995): *Historia Argentina*. Buenos Aires, Santillana.
- Luna, F. (1993; 1995): *Breve historia de los argentinos*. Buenos Aires, Planeta.
- Miguez, E. (coord.) *et al* (2006): *Historia 2. Argentina y latinoamericana 1900-2005*. Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Miretzky, M. *et al* (1981; 1985; 1988; 1993): *Historia 3. La organización y el desarrollo de la Nación Argentina y el mundo contemporáneo*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Pigna, Felipe *et al* (2000; 2007): *La Argentina contemporánea*. Buenos Aires, A-Zeta.
- Privitelio, L. de *et al* (2000): *Historia de la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Santillana.
- Recalde, H. (2008): *La Argentina desde la Revolución de mayo hasta la presidencia de Nestor C. Kirchner*. Buenos Aires, Aula Taller.
- Recalde, H. y Eggers-Brass, T. (1996): *Historia III. Argentina dentro del contexto latinoamericano y mundial (1810 – 1995)*. Buenos Aires, Mapu.
- Rins, C. y Winter, M. F. (2000; 2008): *La Argentina. Una Historia para pensar*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Romero J. L. y Romero L. A. (1992; 1994): *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires, Brama Huemul.
- Saborido, J. (dir) *et al* (2005): *Historia Argentina y Latinoamericana 2 (siglo XX)*. Buenos Aires, Puerto de Palos.
- Vázquez de Fernández, S. (1996): *Los tiempos contemporáneos*. Kapelusz, Buenos Aires.
- Vázquez, E. *et al* (2007): *Historia del mundo contemporáneo y la Argentina de hoy*. Buenos Aires, Aique.
- Vazquez, E. y Alonso, M. E. (1999; 2006; 2008): *Historia. La Argentina contemporánea: 1852-1999*. Buenos Aires, Aique.

Nota: Cuando se señala más de un año, se está indicando el año de publicación de cada una de las ediciones, reediciones y/o reimpressiones del texto que han sido revisadas.

APENDICE II. Detalle de los textos escolares de Historia argentina de nivel Secundario que incluyen el tratamiento de la última dictadura militar y que pueden ser utilizados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires publicados en Argentina entre 2004 y 2009.

Autores	Titulo	Editorial	Primera edición	Paginas	Edición	Cant. de reimpre-siones hasta 2009	Tirada por año						
							2004	2005	2006	2007	2008	2009	2004-2009
Vázquez, E. C.; Alonso, M. E.	Historia : la Argentina contemporánea : 1852-1999	Aique Grupo Editor	1999	364	1	6	5.000	0	7.000	8.000	10.000	0	30.000
Vázquez, E. C.; y otros	Historia del mundo contemporáneo y la Argentina de hoy	Aique Grupo Editor	2007	160	1	2	0	0	0	8.000	5.000	5.800	18.800
Pigna, F.; Dino, M.; Mora, C.; Bulacio, J.; Cao, G.	Historia de la Argentina 1810-2000	AZ	2007	352	1	0	0	0	0	3.000	0	0	3.000
Recalde, H.E.	La Argentina desde la Revolución de Mayo hasta la presidencia de	Del Aula Taller	2008	330	1	0	0	0	0	0	1.000	0	1.000
Bragoni, E. B.; Blasco, M. E.; Barral, M. E.	Historias de la Argentina siglos XVIII, XIX y XX	Estrada	2000	296	1	1	0	0	0	10.000	0	0	10.000
Rins, C.; Winter, M. F.	La Argentina una historia para pensar (1776-1996)	Kapelusz	2000	552	1	15	0	0	0	0	10.000	0	10.000
Amézola, G. de ; y otros.	Historia Argentina y Latinoamericana II 1930 al presente (Historia 2)	Kapelusz	2005	280	1	5	0	3.000	0	0	0	3.000	6.000
Canessa, J.; Serrano, G.; Paura, V.	La Argentina, ¿un país a la deriva? desafíos y alternativas : 1930 hasta la actualidad	Longseller	2007	130	1	0	0	0	0	5.000	0	0	5.000
Canessa, J.; Serrano, G.; Paura, V.	Serie Historia 2	Longseller	2009	288	1	0	0	0	0	0	0	3.000	3.000
Eggers-Brass, T.	Historia argentina 1806-2004 : una mirada crítica	Maipue Editores	1999	516	2	1	3.000	0	0	0	0	0	3.000
Eggers-Brass, T.	Historia argentina contemporánea 1810-2002	Maipue Editores	2003	360	1	1	7.000	0	0	0	0	0	7.000
Eggers-Brass, T.	Historia argentina : una mirada crítica	Maipue Editores	2006	768	1	0	0	0	2.500	0	0	0	2.500
Touris, C. ; y otros	Historia argentina contemporánea	Puerto de Palos	2001	368	1	2	0	0	0	0	4.000	6.000	10.000
Saborido, J.(coord.); Saborido, M.; y otros	Historia argentina y latinoamericana 2 En estudio en el contexto de las transformaciones mundiales (Siglo XX)	Puerto de Palos	2005	304	1	1	0	5.000	0	0	0	2.000	7.000
Carrozza, W. G.; Denkberg, A. D.; Fariña, M. B.	Historia el mundo y la Argentina desde el siglo XIX hasta nuestros días	Santillana	2005	224	1	4	0	8.000	0	0	0	2.000	10.000
Carrozza, W. G.; Ferrari, A. V.; Persello, A. V.; Sagol, C.	Historia contemporánea de la Argentina y del mundo	Santillana	2007	208	1	3	0	0	0	5.000	3.000	3.000	11.000
Carrozza, W. G.; Ferrari, A. V.; Persello, A. V.; Pyke, J. N.; Ramacciotti, K.	Historia Argentina, América Latina y el mundo : desde 1770 hasta nuestros días	Santillana	2008	240	1	4	0	0	0	0	5.000	36.500	41.500
Mazzalomo, L. (dir.); Elizalde, R.; Ampudia, M.	Historia. Argentina y el mundo contemporáneo cambios sociales, políticos y económicos	SM	2008	176	1	0	0	0	0	0	1.000	0	1.000
Míguez, E. (coord); Losada, L.; y otros.	Historia 2 Argentina y latinoamericana 1900-2005	Tinta Fresca	2006	320	1	3	0	0	10.000	15.100	0	5.000	30.100

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Cámara Argentina del Libro.

