

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

Las representaciones sobre la dictadura militar (1976-1983). En los textos escolares de Historia del Nivel Medio de la Ciudad de Buenos Aires publicados entre 2003 y 2008 .

Diego Born.

Cita:

Diego Born (2009). *Las representaciones sobre la dictadura militar (1976-1983). En los textos escolares de Historia del Nivel Medio de la Ciudad de Buenos Aires publicados entre 2003 y 2008. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/432>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Las representaciones sobre la dictadura militar (1976-1983)

**En los textos escolares de
Historia del Nivel Medio
de la Ciudad de Buenos Aires
publicados entre 2003 y 2008**

Diego Born

CONICET-UBA

diegoab81@yahoo.com.ar

1. INTRODUCCIÓN¹

El objetivo de este trabajo es explorar las representaciones acerca de la última dictadura militar (1976-1983) presentes en los textos escolares de Historia del Nivel Medio de la Ciudad de Buenos Aires, publicados desde 2003 en adelante².

Desde hace treinta años, el debate político argentino se encuentra atravesado por la discusión acerca de lo que *fue* la última dictadura militar en Argentina. En el marco de coyunturas específicas, distintos

¹ Esta ponencia se inscribe en el marco de la realización de una tesis doctoral de más amplio alcance (“*Las representaciones de la última dictadura militar en los textos escolares en Argentina, 1976-2007*”).

² En este primer acercamiento a los textos de este periodo, hemos consultado los manuales disponibles en tres de las principales bibliotecas de la Ciudad de Buenos Aires, a las que suelen acudir tanto docentes como alumnos de nivel secundario: La Biblioteca del Congreso de la Nación, la Biblioteca Nacional del Maestro y la Biblioteca del Docente.

grupos y actores sociales han elaborado sus respuestas –y sus preguntas- sobre el tema, dando origen a una multiplicidad de memorias, que coexistieron en el tiempo y se modificaron a través de él³. Esos movimientos –nunca lineales- continúan hasta hoy y son constituyentes de las *luchas por la memoria* (Jelín, 2002) de la dictadura, hito clave en la configuración del imaginario social sobre lo que *somos* como sociedad.

Los diferentes enfoques dentro de la sociología de la educación –con distintas interpretaciones acerca de lo que *eso* significa-, señalan que en las sociedades modernas la escuela ha sido un espacio central para la construcción de la identidad de los sujetos, a través del poder de *violencia simbólica* (Bourdieu, 1998) que ella detenta en forma legítima. En este marco, la transmisión del pasado histórico ocupa un rol determinante para la incorporación a un *nosotros* nacional (Bourdieu, 1996). Resulta evidente que las disputas en torno a la construcción legítima del pasado dictatorial no han pasado por alto lo que se decía y se dejaba de decir en la escuela (Jelín y Lorenz, 2002): desde los tiempos de la propia dictadura militar, el régimen militar y la violencia política estuvieron presentes en los contenidos de los planes de estudio y, consecuentemente, en los textos escolares.

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 socio pedagógico. Sellan sentidos simbólicos e imaginarios colectivos. También remiten a los silencios y a las omisiones”. Además, la importancia de los textos escolares 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). Desde una mirada sociológica de la memoria colectiva, los textos escolares de Historia pueden ser analizados como *crystalizaciones* de las memorias más o menos legítimas que circulaban socialmente en un momento dado. Desde esta perspectiva 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 considera lo que sucede con las luchas por la memoria en el ámbito público y como éstas se traslucen (y traducen) en políticas para el sector educativo. La segunda dimensión está constituida por los cambios en las condiciones de producción de los textos escolares.

³ Mientras que en un momento una memoria se constituía en hegemónica, los cambios del presente habilitaban la salida a la superficie de otras que habían permanecido “*subterráneas*” o “*silenciadas*” (Pollak, 2006) y disputaban esa hegemonía hasta constituirse ellas mismas en hegemónicas o dominantes.

2. LA DICTADURA EN LOS TEXTOS ESCOLARES EDITADOS ENTRE 1980 Y 2002⁴

Como es sabido, el gobierno militar puso especial énfasis en el control del campo educativo. Lo destacable es que intentó, reforma de planes de estudio mediante, imponer su discurso en la propia currícula escolar: mientras que antes los contenidos de Historia Argentina llegaban hasta 1930, la nueva reforma establecía que debía extenderse hasta “*nuestros días*”. El control de los contenidos de los textos escolares⁵ fue generalizado, y en lo que hacía a la *historia reciente* todos los textos presentaban – prácticamente con la misma prosa- la versión sostenida por el gobierno militar: el título más común de la sección era “*Agresión marxista a la Argentina*”⁶.

Con la vuelta de la democracia la legitimidad y el discurso de los militares pasaron a ser minoritarios. Por su parte desde el Estado (condenando “*ambas violencias*”) y desde los organismos defensores de los Derechos Humanos (ODH) (por razones estratégicas) se puso por delante el carácter *humano* de las víctimas y se condenó al terrorismo de Estado. Sin embargo, no se produjeron modificaciones en los planes de estudio y la mínima actualización curricular estuvo dada, en los hechos, por los textos escolares (Romero et al, 2004), gracias a la mayor libertad de las editoriales y el menor control estatal sobre el proceso educativo. Sin embargo, en la década del ochenta, la producción de nuevos textos escolares fue escasa y primaron las reediciones de los viejos manuales, que en general se limitaron a agregar breves párrafos alusivos a las denuncias por violaciones a los Derechos Humanos, aunque en algunos casos las reediciones permanecía idénticas a las versiones publicadas durante la dictadura. Sin salir de una postura “justificadora”, se mencionaba la existencia de “*excesos*” (en consonancia con la explicación dada por los militares antes de su retiro del poder), pero siempre en una “*guerra sucia pero necesaria*”.

⁴ En un trabajo previo sobre textos escolares de Historia editados entre 1980 y 2002 (Born, Morgavi y von Tschirnhaus, 2004), habíamos delimitado períodos temporales y analizado las representaciones sobre la dictadura militar. Allí nos habíamos basado fundamentalmente en un trabajo de Lorenz (2002). Aquí hemos incorporado también apreciaciones provenientes de trabajos de Bonaldi (2006), Crenzel (2008), Feld (2002), Gualerman (2001), Invernizi y Gociol (2002) y Vechioli (2001) entre otros.

⁵ Los textos escolares desde hacía tiempo se caracterizaban por ser obras de un solo autor –generalmente, profesores de educación secundaria con vasta experiencia-, reeditadas varias veces y con un tipo de relato *monolítico*, donde el índice coincidía con las unidades y temas establecidos en el plan de estudios oficial.

⁶ El siguiente extracto de un texto de aquellos años resulta ilustrativo: “*Las Fuerzas Nacionales aceptaron nuevamente el reto y afrontaron la guerra que el marxismo le había declarado al país. En marzo de 1976, se hicieron cargo del gobierno decididos a dar a la lucha anticomunista prioridad absoluta: durante largos meses, el enfrentamiento cubrió todo nuestro territorio, hasta alcanzar la más completa victoria. De este modo, y gracias a sus Fuerzas Armadas, el pueblo argentino se vio libre de la amenaza que una minoría pretendía imponerle mediante la violencia: el sistema marxista, totalmente extraño a nuestra idiosincrasia y valores nacionales*” (Drago, 1981: 408).

Junto con las leyes de Obediencia Debida y Punto Final del debilitado gobierno radical y los indultos de Menem, desde el Estado había comenzado a primar un discurso “conciliador”, desde el cual se exhortaba a la *reconciliación nacional, el olvido y el perdón*. En esta lógica se inscriben algunos textos publicados entre finales de los ochenta y principio de los noventa⁷. Hasta mediados de los noventa, las discusiones acerca de la dictadura perdieron presencia en el espacio público, en gran parte por la política estatal y por la hiperinflación y sus consecuencias, que ubicó en un claro primer lugar de la agenda a los vaivenes económicos. Sin embargo, los ODH, desde una matriz claramente “denunciante”, se enfrentaron a la posición “conciliadora” del Estado y agudizaron su discurso crítico, aunque su posición tuvo menor presencia pública que antaño.

La postergada reforma de los planes de estudio llegó con la Ley Federal de Educación (LFE), sancionada en 1993⁸. Allí, en lugar de los viejos planes, que prescribían en detalle que contenidos debían dictarse, se establecían lineamientos generales que las escuelas debían seguir para generar sus propios planes de estudio. Esta menor centralidad del Estado fue acompañada por la desregulación del mercado editorial que derivó -como consecuencia lógica de la modificación de los planes de estudio- en una gran producción de textos escolares. En estos textos, la dispersión de relatos acerca de la dictadura militar será mayor y coexistirán textos de posturas “justificadoras” (en una medida mucho menor que en años anteriores), “conciliadoras” y “denunciantes”.

El inicio de la fiebre editorial tras la sanción de la LFE se produjo en momentos en que ocurrían cambios fundamentales en las disputas públicas por la memoria de la dictadura⁹, donde la postura “denunciante” de los ODH comenzará a imponerse como hegemónica de la mano de una doble ampliación, temática y societal. Con la crisis económica desatada a partir de 1994, que conllevó drásticos aumentos de la desocupación y la pobreza, los militantes de los ODH comenzaron a denunciar la continuidad entre el modelo socioeconómico que había intentado imponer la dictadura militar y el que

⁷ “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 especie de guerra civil larvada que dejó hondas y dolorosas huellas”; por su parte, la sociedad permanecía ajena al conflicto, “paralizada” y “silenciada” por la cultura de la violencia (Bustanza, 1990: 268).

⁸ Si bien en la Ciudad de Buenos Aires no fue implementada la estructura de niveles propuesta por la LFE, sí han impactado allí los otros cambios previstos. En el caso de los textos escolares, mientras que anteriormente solo se señalaba el nombre de la asignatura y el año de estudio al que estaba dirigido, los títulos de los nuevos textos harán referencia a la temática que tratan (por ejemplo, “Historia Argentina Contemporánea, 1804-1997”), pudiendo incluir algún subtítulo alusivo. Esto tiene que ver con una estrategia de generar productos que puedan ser utilizados independientemente de la estructura por niveles, del año de estudio en que el tema debería tratarse, etc. Ocasionalmente, los libros pueden indicar que están dirigidos al nivel Polimodal, pero en la portada se aclara su aptitud para ser utilizados en jurisdicciones que no hayan adaptado su estructura a la propuesta por la LFE.

⁹ La autocrítica pública del General Balza sobre lo actuado por la dictadura militar y las repercusiones de la aparición televisiva del militar Adolfo Scilingo confesando haber participado en *vuelos de la muerte*, impulsaron el retorno de la discusión sobre la dictadura al centro del debate político

proponía el gobierno de Menem. Así, combatir el modelo neoliberal y sus consecuencias iría a la par de combatir la falta de *verdad y justicia* y el *olvido* propuesto desde el gobierno nacional- de los crímenes cometidos durante la dictadura. Esta ampliación temática implicó la ampliación societal, al unirse los reclamos de los ODH con los de otros actores sociales¹⁰.

Estos cambios en la legitimidad social de los grupos sociales que sostenían las distintas memorias sobre la dictadura se reflejaron en los textos escolares. Los relatos de postura “justificadora” se adaptaron discursivamente al nuevo clima social (donde, por ejemplo, ya no se podía hablar de *agresión marxista* ni de simples *excesos*), y, en forma simultánea, su presencia disminuyó notablemente; en menor medida también ocurrió esto con los relatos de postura “conciliadora”, a la vez que el espacio fue ocupado cada vez más por los textos que presentaban los elementos centrales de la matriz “denunciante”. Aquí, la represión política representaba una *condición necesaria* para la implementación de un plan socioeconómico de exclusión social y concentración de la riqueza, las víctimas habían sido *militantes políticos* (provenientes de las organizaciones guerrilleras pero también de cualquier movimiento que se oponía a ese plan), los perpetradores eran los militares –ejecutores de un plan sistemático que dio lugar al terrorismo de Estado-, pero con la connivencia del sector empresario más concentrado, los medios masivos de comunicación y parte de la clase política. Por su parte, la sociedad no era un *todo homogéneo*, que colaboraba con los militares o se encontraba paralizada por la violencia, sino que distinguían actores sociales que habían colaborado con la dictadura y otros que habían confrontado¹¹.

3. LA DICTADURA EN LOS TEXTOS ESCOLARES RECIENTES

Nos interesa detenernos en los textos escolares publicados entre 2003 y 2008 bajo el supuesto de que 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.

¹⁰ En este sentido, la movilización del 24 de marzo de 1996 (20° aniversario del golpe militar) constituyó un hito: la multitudinaria movilización (alrededor de 100 mil personas), fue convocada por una coordinadora multisectorial de la que formaban parte, además de los ODH, gran cantidad de agrupaciones políticas y sociales, sindicatos, minorías sexuales, etc. A partir de ese año se abre un período de “explosión de la memoria” (Lorenz, 2001) acompañado por una clara reivindicación de los detenidos desaparecidos, no solo por su *condición de víctima* de delitos aberrantes, sino, fundamentalmente, en tanto militantes políticos.

¹¹ El siguiente extracto es ilustrativo de este tipo de relatos: “La mayoría de los detenidos-desaparecidos fueron obreros que participaban de comisiones internas en las fábricas o delegados sindicales. Con esto se demuestra que lo que se quiso hacer fue eliminar la oposición obrera para implementar su plan económico. También fueron numerosos los desaparecidos que tenían una ocupación intelectual, como los estudiantes, profesionales (muchos abogados que presentaban recursos de habeas corpus a favor de desaparecidos), docentes, escritores, periodistas, artistas, religiosos; es decir, fueron atacados quienes podrían haber forjado un proyecto ideológico alternativo al de la Dictadura” (Recalde y Eggers-Brass, 1996: 331).

A mediados de 2003 asumió la presidencia Néstor Kirchner y ya en su discurso inaugural planteaba un relato sobre el pasado dictatorial que no sólo modificaba sino que incluso *inculpaba* al relato estatal vigente desde la recuperación. Un hecho significativo en este marco fue la reedición en 2006 del *Informe Nunca Más* con la adición de un nuevo Prólogo. Crenzel (2008) señala que éste, pese a fundar una nueva lectura de los tiempos de violencia y horror, 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 1984¹². No obstante, las diferencias entre ambos Prólogos son radicales, ya que el 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* y los indultos, en la crítica a la prolongación del orden material fundado por la dictadura en democracia y en la refutación de la explicación, dominante desde 1983, sobre la violencia política y el terrorismo de Estado que brinda el prólogo de la CONADEP al sostener que éste justificaba 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 ODH¹³ y otros actores para explicar el terror dictatorial¹⁴.

¹² 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)

¹³ El acercamiento del discurso del nuevo gobierno a la postura de los ODH se vio cristalizado en múltiples acciones tendientes a derogar las *leyes de la impunidad* e impulsar los juicios a los represores, a mantener 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. Por otra parte, *este viraje de la posición estatal ha tenido como consecuencia una profunda reestructuración de los ODH, muchos de los cuales 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.*

¹⁴ Por su parte, 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 podríamos catalogar de “justificadoras”, 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, ya que solo condenaba lo actuado por los militares, dejando de lado el accionar de las agrupaciones políticas armadas de carácter *subversivo*.

Las políticas educativas reflejaron el cambio de paradigma estatal y las referencias al pasado dictatorial tuvieron una amplia difusión, tanto a nivel nacional como local (donde desde finales de la década del noventa ya se venían registrando acciones en este sentido). Quizás el mejor ejemplo 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 educativo¹⁵.

En lo referido al mercado editorial, tras la sanción de la LFE su configuración había comenzado a cambiar radicalmente¹⁶. Además, la figura del autor único proveniente del campo escolar fue paulatinamente desplazada por la *profesionalización* de la autoría, es decir, historiadores e investigadores provenientes del ámbito universitario, que en general trabajaran en equipos, mientras que la edición quedaba en manos de las editoriales. Finalmente, los nuevos textos dejarían de lado el carácter de relato *en continuado*, para incorporar una nueva estética, que combinaría desarrollos breves, imágenes, fragmentos de documentos históricos y propuestas de actividades (Romero et al, 2004).

En cuanto a los contenidos de los textos escolares, resulta notoria la importancia que ha adquirido el tratamiento de los años de la dictadura. En un primer momento¹⁷, 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 editados desde 2003 que hemos 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 que incluía el texto. Estos datos subrayan el efecto *boomerang* que significó la incorporación de la actualidad en los planes de estudio para los militares que estaban en el poder en aquel momento e intentaban de este modo legitimar sus acciones, 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.

¹⁵ 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).

¹⁶ Algunas de las editoriales tradicionales disminuyeron su participación, mientras que otras se asociaron o fueron adquiridas por editoriales transnacionales y/o empresas ligadas a medios masivos de comunicación (en estos casos, los estudios de mercado definirían buena parte de la estrategia editorial), a la vez que surgieron nuevos emprendimientos independientes.

¹⁷ Como dijimos, fue el propio gobierno militar el que incorporó en los planes de estudio de Historia el tratamiento de esos años en la currícula oficial.

El análisis de los textos escolares muestra que se han profundizados los cambios observados en la segunda mitad de los noventa. A diferencia de los textos editados en periodos anteriores, donde éstos mostraban fuertes diferencias entre sí, en los últimos años se ha consolidado un *sustrato básico* que estaba presente en todos los textos escolares consultados. 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 ODH 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 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 (en casi todos los textos había un fragmento del Prologo del *Nunca Más*) o extractos de trabajos académicos, junto con la realización de entrevistas solicitando la opinión de familiares o conocidos, son una constante en estos textos.

Sin embargo, dentro de este aparente consenso persistían una serie de cuestiones en las que las diferencias, si bien sutiles, resultaban 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. En este punto, sostenemos la existencia de dos tipos de relatos, lo cual nos permiten englobar a sendos grupos de textos (obviamente, dentro de cada grupo también había diferencias entre los distintos textos). Si bien en ambos grupos las críticas a la dictadura militar eran cuantiosas –las posturas “justificadoras” ya no tienen espacio en los manuales–, las diferencias se pueden percibir desde los títulos mismos que asignaban a la sección o capítulo dedicado a la dictadura militar.

En el primer tipo de relato (al que llamaremos “crítico integral”), presente 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 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 económico y concentración*

económica (1976-1983)”. Por su parte, en el texto de Eggers Brass 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 ODH habían sostenido desde mediados de la década del noventa, la cual, por su parte, había sido asumida por el gobierno de Kirchner a partir de 2003.

En el segundo tipo de relato (“crítico institucionalista”), dentro del cual podemos ubicar a los textos de Carroza et al (2003), García (2003) y Vázquez de Fernández et al (2007), 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, no se establece –como en los textos anteriores- una relación de *causalidad* con las políticas 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*”. Respecto a los relatos anteriores, si bien comparten el repudio a la dictadura militar y la represión ilegal, aquí es menor el hincapié en la cuestión económica y la continuidad en democracia del modelo socioeconómico implantado por la dictadura militar.

Las diferencias entre ambos tipos de relato van mucho más allá de los títulos. En los relatos del tipo “crítico institucionalista”, la responsabilidad de los hechos recaía casi exclusivamente en los militares, y sus acciones políticas, tanto represivas como económicas, tenían consecuencias sobre el conjunto de la sociedad civil, que se constituía como *víctima*. Esto no excluía 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”, la dictadura militar fue el resultado de una alianza de los militares con los sectores más concentrados de la economía, con el apoyo de otros actores sociales tradicionales (grandes medios de comunicación, cúpula eclesiástica, etc.) y 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 populares¹⁸.

¹⁸ 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

Como dijimos, en todos los relatos se sostenía 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 resultaba *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 quedaba 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 resaltaba que la mayoría de la población *esperaba* un golpe militar, se señalaba que los propios sectores golpistas y sus aliados propiciaban el clima de descontento social¹⁹, 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 relatos 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 estaba presente la mención a la definición *difusa* del enemigo sostenida por la dictadura militar, se observaba cierta tensión entre la represión a quienes integraban las agrupaciones guerrilleras y a los que no participaban en ellas, más marcada en los textos de tipo “crítico institucionalista”²⁰: En los relatos del tipo “crítico integral”, esta

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.

¹⁹ “*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),

²⁰ “*La mayoría de las víctimas de la represión (30.000 según los organismos de 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*

contraposición no resultaba tan marcada pero permanecía latente, aunque las diferencias entre los distintos textos eran significativas. Esta tensión entre la cercanía y ajenedad 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 vimos, esta tensión atravesaba también los debates públicos sobre la memoria de la dictadura.

A diferencia de los relatos “crítico institucionalistas”, donde la actuación de los diversos actores sociales permanecía difusa hasta los años finales del periodo dictatorial, en el cual se señalaba 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 integral”, se dedicaban 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 él²¹.

Finalmente, una cuestión que no era problematizada en ninguno de los dos tipos de relato remitía al 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 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 ODH en los años finales de la dictadura, lo que dio lugar a un masivo repudio social hacia el gobierno militar.

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).

²¹ Por ejemplo, una de las secciones del texto de Vázquez et al (2007: 113-115) se titulaba “*La sociedad civil: entre la resistencia y el consentimiento*”, y allí se analizaba lo que sucedió durante la dictadura al interior del movimiento obrero, los partidos políticos, las organizaciones guerrilleras y la Iglesia Católica, así como se destacaba el rol de los ODH. En estos textos se asignaba 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 (2003: 292-293), se señalaba 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 combativos. 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.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Desde principios de la década del ochenta, 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. 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, la inclusión de secciones destinadas a comprender la importancia de la memoria histórica (Vázquez et al, 2007: 120-121) o bien las propuestas de reflexión sobre producciones culturales alusivas a la importancia de la memoria.

Hemos visto que en los textos el sentido de las narraciones acerca de la dictadura militar ha variado significativamente a lo largo del tiempo, y que esos cambios han estado fuertemente correlacionados con los cambios en las luchas por la memoria de la dictadura en el ámbito público y en las condiciones de producción de los textos escolares. Los textos editados desde 2003 mostraban significativas continuidades con los textos editados a partir de 1996. Entre los textos de años recientes, distinguimos dos tipos de relato: uno “crítico institucionalista” y otro “crítico integral”. Ambos presentan un amplio sustrato común de carácter crítico hacia la dictadura, pero mientras que en el primer tipo de relato el eje estaba puesto en la ruptura constitucional, y la responsabilidad recaía básicamente sobre los militares, en los relatos del tipo “crítico integral”, el eje se corría hacia los objetivos estructurales de la dictadura, señalando a la misma (y al plan de represión masiva que llevó a cabo) como *condición necesaria* para la 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”- resultaba 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 ámbito público, resultaban hegemónicas. Esto representa una clara diferencia con los años anteriores, donde las diferencias entre la política estatal y los relatos de los textos escolares eran muy marcadas. Pero no es un hecho menor que esta coincidencia se ha observado por el *corrimiento* de la mirada estatal acerca de la dictadura a una posición que venía siendo mayoritaria en los textos escolares, y no al revés, es decir, por la adaptación de los textos escolares a una política de memoria oficial.

En esto tuvo mucho que ver lo que sucedió en el campo de producción de textos escolares a partir de la década del noventa. Los campos de producción de conocimiento y de elaboración de textos escolares comenzaron a atravesarse cada vez más, a la vez que la regulación estatal se hacía más débil y las editoriales adquirían mayor autonomía. No debe obviarse que los *grados de libertad* que presentan las narrativas en los textos escolares constituyen una de las contracaras de la pérdida de la capacidad del Estado para generar “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 transmitida a futuras generaciones” (Debattista, 2004).

Bibliografía

- Bonaldi, Pablo (2006): “Hijos de desaparecidos. Entre la construcción de la política y la construcción de la memoria”, en Jelin, Elizabeth y Diego Sempol (comp): *El pasado en el futuro: los movimientos juveniles*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Born, Diego; Morgavi Martin, von Tschirnhaus Hernan (2004): *De cómo los desaparecidos se hacen 'presente' en el colegio. Una indagación a partir de los textos escolares*, ponencia presentada en las IV Jornadas de Sociología de la UBA / II Congreso Nacional de Sociología, Buenos Aires, Noviembre 2004.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1998): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México.
- Bourdieu, Pierre (1996): “Espíritus de Estado”, en *Revista Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, N° 8.
- Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) (2006): "Prólogo", en *Nunca Más. Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas*. Eudeba, Buenos Aires.
- Crenzel, Emilio (2008): *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*, Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- Debattista, Susana (2004): “Los caminos del recuerdo y el olvido: La Escuela Media neuquina, 1984–1998”, en Elizabeth Jelin y Federico Lorenz (Compiladores), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Feld, Claudia (2002) *Del estrado a la pantalla: las imágenes del juicio a los ex comandantes en Argentina*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Gualerman, Sergio (2001): “Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible” en Sergio Gualerman (comp), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina postgenocidio*, Editorial Norma, Buenos Aires.
- Invernizzi, Hernan y Gociol, Judith (2002): *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*, EUDEBA, Buenos Aires.
- Jelin, Elizabeth (2002): *Los trabajos de la memoria*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (2004): “Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad”. en Elizabeth Jelin y Federico Lorenz (comp), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

- Kaufman, Carolina (dir) (2007): *Educación y Dictadura. Tomo III: Los textos escolares en la historia argentina reciente*, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Lorenz, Federico (2002): ¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976 en Elizabeth Jelin (compilador), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas 'in-felices*, Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- Pollak, Michael. “Memoria, olvido, silencio”, en *Memoria, olvido y silencio*. La Plata, Al Margen, 2006.
- Romero, Luis Alberto (coord) et al (2004): *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos*
- Rousso, Henry (2000). “El duelo es imposible y necesario”, entrevista por C. Feld, Revista *Puentes*, año 1, número 2.
- Vecchioli, Virginia. (2001): “Políticas de la memoria y Formas de Clasificación Social. ¿Quiénes son las 'Víctimas del Terrorismo de Estado' en la Argentina?”, en Groppo, B.; Flier, P. (Comps.): *La imposibilidad del olvido. Recorridos de la memoria en Argentina, Chile y Uruguay*, Ediciones Al Margen, Buenos Aires.

Textos escolares de Historia de Nivel Medio publicados desde 2003 (consultados)²²

- Carozza, Wuilfredo et al (2003): *Historia. El mundo contemporáneo y la Argentina (siglos XIX y XX)*. Santillana, Buenos Aires (1º ed.).
- Eggers-Brass, Teresa (2003): *Historia Argentina contemporánea (1810-2002)*. Maipue, Buenos Aires (1ª ed. 2002).
- Eggers-Brass, Teresa (2004): *Historia argentina, 1806-2004. Una mirada crítica*. Maipue, Buenos Aires (2ª ed.).
- García, Lía (2003): *Historia Argentina. Cambios y permanencias (1516-2000)*. Stella, Buenos Aires (1ª ed.).
- Recalde, Hector (2008): *La Argentina desde la Revolución de mayo hasta la presidencia de Nestor C. Kirchner*. Aula Taller, Buenos Aires (1ª ed.)
- Saborido, Jorge (dir) et al (2005): *Historia Argentina y Latinoamericana 2 (siglo XX)*. Puerto de Palos, Buenos Aires (1ª ed.).

²² Diseñados para ser utilizados en la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires o compatibles.

- Vázquez de Fernández, Silvia et al (2007): *Historia argentina. Desde fines de la modernidad hasta los tiempos modernos*. Kapelusz, Buenos Aires (1ª ed. 2003).
- Vázquez, Enrique (coord) et al (2007): *Historia del mundo contemporáneo y la Argentina de hoy*. Aique, Buenos Aires (1ª ed.).

Textos escolares de Historia de nivel medio publicados antes de 2003 (citados)

- Bustinza, Juan et al (1990): *Instituciones políticas y sociales: Argentina y América*, A-Zeta, Buenos Aires, 1990.
- Drago, Alfredo (1981): *Historia 3º*, Stella, Buenos Aires.
- Recalde, Héctor y Eggers-Brass, Teresa (1996): *Historia III. Argentina dentro del contexto latinoamericano y mundial (1810 – 1995)*, Buenos Aires, Mapu.