

XVII JORNADAS INTERESCUELAS

Universidad Nacional de Catamarca, 2 al 5 de octubre de 2019

Mesa 115. ¿Hacia dónde va la enseñanza de la Historia en Argentina y Latinoamérica?

Historiografía escolar en torno a la última dictadura: diálogos con la historiografía académica.

María Paula González. mpgonzal@campus.ungs.edu.ar

UNGS y CONICET

Para publicar

Introducción

En 1991, Silvia Finocchio lanzaba un interrogante en el primer número de la revista *Entrepasados* a través de un artículo titulado: “Una reflexión para los historiadores: “¿qué llega de nuestra producción a la escuela media?”. A través del análisis de planes de estudio y libros de texto escolares editados entre principios del siglo XX y fines de los años 80 el panorama presentado era de inmovilismo, irrelevancia y desactualización. Según la autora, tal situación era consecuencia de tres factores: la propia crisis de producción historiográfica argentina durante buena parte del siglo XX; el carácter formal de adhesión al liberalismo político que no permitió el cuestionamiento o el planteo de problemas en esa asignatura (lo que en contrapartida le permitió sobrevivir en el currículo al acomodarse a las más diversas coyunturas socio-políticas); y el escaso contacto entre el campo de la investigación histórica y el de la formación docente.

En los últimos veinticinco años, aquellas condiciones han cambiado notablemente: la historiografía superó esa crisis en su producción -por la reconstrucción del campo post dictadura-; los historiadores han participado intensamente en la elaboración de libros de texto escolares y variados materiales didácticos así como han incidido en la confección de propuestas curriculares; y la historia escolar hoy se presenta como un espacio curricular para problematizar el pasado.

Ahora bien, aún con todos esos cambios, la pregunta acerca del vínculo entre historiografía académica e historiografía escolar sigue vigente. ¿Por qué? Porque entre otras cosas -como

afirma Le Goff-, la enseñanza constituye “la piedra angular de la historia como conocimiento” (2016: 11), porque la escuela se erige como principal espacio de divulgación de la investigación historiográfica, porque la formación docente resulta clave para el desarrollo de departamentos de historia en las universidades nacionales.

Por lo dicho, este trabajo retomará esa inquietud en torno a los vínculos y diálogos entre historiografía académica e historiografía escolar para observar particularmente el tema de la última dictadura militar en el nivel medio.¹ Y lo hará a través de preguntas específicas tales como: ¿de qué modo llega la producción historiográfica?, ¿a través de qué referencias?, ¿qué interpretaciones académicas se manifiestan con mayor grado de alcance en la historiografía escolar?²

El análisis propuesto se realizará a partir de variadas fuentes, a saber, los diseños curriculares vigentes hoy (tanto a nivel nacional³ como de la provincia de Buenos Aires⁴), un conjunto de libros de texto escolares⁵, materiales producidos por el Ministerio de Educación⁶, y un conjunto de materiales audiovisuales producidos por el Canal Encuentro.⁷

¹. Retomo la noción de historiografía escolar de Rafael Valls (2012). Aunque el autor solo lo utiliza para el análisis de los manuales escolares aquí lo hemos extendido a otros materiales.

². Para un panorama de la producción académica en torno al pasado reciente, véase Franco (2018), Franco y Lvovich (2017), Bohoslavsky (2016), Bohoslavsky y otros (2010).

³. Ministerio de Educación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales. Campo de formación general del ciclo orientado de Educación Secundaria*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación ME (2012). Ministerio de Educación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales. Ciclo básico de Educación Secundaria*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación ME (2011). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Ciencias Sociales. EGB/Nivel Medio 8/1 y 9/2 años*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación MECyT (2006)

⁴. *Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal de Provincia de Buenos Aires. Espacio Curricular Historia*. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación (PBA-DGCyE, 2005). *Historia, 5to año*. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación (PBA-DGCyE, 2011). *Historia, 6to año*. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales. La Plata: Publicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación (PBA-DGCyE, 2012).

⁵. Los libros analizados son seis y la selección responde a que son los más utilizados por docentes de historia de la región IX según lo relevado en una investigación anterior. En el caso de Aique se tomaron dos ediciones diferentes de los mismos autores a fin de poder indicar algunas modificaciones. *Historia 5ES: La segunda mitad del siglo XX*. María Inés Tato; Juan Pablo Bubello; Ana María Castello. 1a ed.- San Isidro: Estrada 2011. *Historia de la Argentina / Mariana Pérez...* [et. Al.] 1ª ed.- Buenos Aires: Kapelusz, 2013. *Historia: Argentina y el mundo: la segunda mitad del siglo XX*. Andrea Andújar... [et. Al.] 1ª ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Santillana, 2011. *Historia VI. Historia reciente en Argentina*. Teresa Eggers-Brass. 1ª ed.- Buenos Aires: Maipue, 2012. *Historia Argentina Contemporánea (1852-1999)*. M. Ernestina Alonso, Enrique Vázquez. Buenos Aires: Aique 2000. *Historia argentina. 1976 - 2013. Proyectos de país en pugna: de la última dictadura cívico-militar al kirchnerismo*. M. Ernestina Alonso, Enrique Vázquez. Buenos Aires: Aique 2013.

⁶. En particular, he tomado: “*Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Problemas, respuestas y propuesta para su enseñanza*”. Buenos Aires, Ministerio de Educación. Programa Educación y Memoria, 2010.

⁷. Capítulo “1976” de la serie *Años decisivos*, y los episodios 21 “*La dictadura I: Economía y represión*” y 22 “*La dictadura II: del golpe a Malvinas*” de la serie *Argentina Siglo XX: Historia de un país*. Esta selección se justifica en que se trata de los materiales audiovisuales más utilizados por los profesores de

Desde la consideración del diálogo con la historiografía académica apenas como un aspecto de la configuración de la historiografía escolar, este trabajo presentará un avance del análisis realizado sobre el período de la última dictadura. Y lo hará bajo las siguientes hipótesis: la historiografía escolar muestra un panorama de actualización y relevancia a la vez que, por un lado, “estabiliza” ciertas perspectivas y referencias del mundo académico que resultan más operativas a la disciplina escolar y, por otro, no constituye una narrativa homogénea aun cuando expone un sólido consenso de condena a la última dictadura.⁸

Algunas evidencias

Del análisis de las fuentes realizado se desprenden una serie de perspectivas, categorías y referencias que aparecen en la historiografía escolar y que proponemos pensar en diálogo con la historiografía académica.

Perspectivas

La primera perspectiva que aparece notoriamente es la del golpe de 1976 como *marca temporal* que abre un nuevo ciclo. En efecto, tal división aparece tanto en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (en adelante NAP) a nivel nacional como en el diseño de la provincia de Buenos Aires (de quinto y sexto), en los libros de texto escolares y en los materiales audiovisuales.

Esta periodización responde al relato construido en la posdictadura que coloca a la fecha del último golpe de Estado como “referencia semiautomática de una experiencia histórica sustancialmente distinta y aislable” (Franco y Lvovich, 2017: 204). Esta lectura hace poco tiempo ha comenzado a ser revisada y relativizada por la historiografía académica, tanto al colocar a la última dictadura en un arco temporal mayor como al discutir el binomio dictadura-democracia (por ejemplo, Pittaluga, 2010; Franco, 2012). Por su parte, en la historiografía escolar esta última opción no aparece de modo generalizado, aunque se registran algunos indicios que proponen el análisis de antecedentes, cambios y

historia de secundaria tal como ha documentado la investigación de Buletti (en prensa) que corresponden a la temática aquí trabajada.

⁸. Este trabajo retoma en parte un estudio anterior presentado en las Jornadas de Trabajo de Historia Reciente del Conurbano de 2019 en el cual analicé también carpetas de estudiantes de secundaria y observaciones de clases. En esta ocasión, retomo y amplío el trabajo sobre libros de textos escolares y sumo el análisis de materiales audiovisuales.

continuidades del terrorismo de Estado en el período previo que va de 1955 a 1976⁹ o incluso en algunos acontecimientos desde 1919.¹⁰

Otra huella que se percibe en la historiografía escolar, aunque de modo dispar, es la de *pensar la dictadura en el contexto latinoamericano*. Esto ha sido subrayado por la historiografía dedicada a la historia reciente que ha indicado tanto la relevancia como la tendencia creciente de esta mirada (Bohoskavlsy y otros, 2010). Tal perspectiva es prescrita oficialmente en los NAP y en el diseño provincial de 5° año.¹¹ Al mismo tiempo, también es retomado por los materiales oficiales¹² y los libros escolares al igual que se refiere en uno de los tres audiovisuales analizados¹³.

Categorías

Un rasgo saliente en la exploración de las fuentes refiere a la diversidad de conceptos utilizados para referir al período 1976-1983. En algunos casos, se trata de categorías sobre las cuales el campo académico ha planteado debates y controversias que reflejan discusiones no solo disciplinares sino, sobre todo, políticas y memoriales. Me refiero a: *dictadura cívico-militar, terrorismo de Estado y genocidio*.

En relación con *dictadura cívico-militar*, parece claro que, hacia fines de los años 2000, tal noción se instaló de manera en los discursos políticos oficiales (de los gobiernos

⁹. Es el caso del libro escolar editado por Aique (2000) que en la página en que se explican “los grupos de tareas y los centros de detención clandestinos” y se propone discutir (en una ventana lateral) en torno a la pregunta “¿errores, excesos o plan sistemático?”, los autores proponen una actividad con las siguientes preguntas: ¿Qué antecedentes hubo en el periodo 1955-1976 de la política denominada terrorismo de Estado? ¿Qué diferencias se pueden establecer entre las políticas represivas de la última dictadura militar y la aplicada por los regímenes autoritarios anteriores? (Aique, 2000: 285)

¹⁰. “Sugerimos que los estudiantes busquen información sobre esos acontecimientos: la Semana Trágica (1919); las huelgas de la Patagonia (1921); los bombardeos sobre civiles en la Plaza de Mayo (1955); los fusilamientos de José León Suárez (1956); la Noche de los Bastones Largos (1966) y la Masacre de Trelew (1972). En un segundo momento, proponemos que respondan las siguientes preguntas: ¿Por qué esos hechos pueden ser considerados antecedentes del terrorismo de Estado? ¿Qué similitudes y qué diferencias tienen con esta experiencia?” (ME, 2010: 53). Que Roberto Pittaluga figure como responsable de la revisión editorial de este material, podría explicar esta inclusión.

¹¹. En el caso de los NAP se indica como contenido: “El análisis del modelo económico neoliberal implementado en América Latina en las últimas décadas del siglo XX, priorizando los casos donde se articula con el terrorismo de Estado, en el marco de la crisis de 1973 y de la reconfiguración del sistema capitalista” (ME, 2012: 7)

¹². En el material “Pensar la dictadura” se desarrolla en el capítulo 3 “La dictadura en el mundo” una serie de apartados en esta senda, titulados: ¿Qué fue la Doctrina de Seguridad Nacional?, ¿Qué relaciones pueden establecerse con las demás dictaduras que se implementaron en Latinoamérica?, ¿En qué consistió el Plan Cóndor?

¹³. “Para 1976, tanto Argentina como Chile, Uruguay, Paraguay y Bolivia se encuentran bajo el gobierno de dictaduras militares. Desde comienzos de la década de los 60, representantes de las Fuerzas Armadas de esos países asisten a la Escuela de las Américas, organismo creado por el Gobierno de los Estados Unidos con el fin de entrenar a los ejércitos latinoamericanos en la lucha contra el comunismo” Historia de un país / La dictadura I: Economía y represión, minuto 7:53 a 8:19.

kirchneristas) y en el vocabulario de los organismos de derechos humanos (Montero, 2016).

Se trata de una

lectura novedosa sobre la naturaleza del régimen militar, sobre la composición de los actores que participaron de él, y sobre el rol de la sociedad civil –en particular, de los sectores de poder como la Iglesia, la justicia, los empresarios, los partidos políticos, los sindicatos, pero también de profesionales, periodistas, intelectuales y entidades o instituciones públicas– en la instauración y consolidación del proyecto autoritario iniciado el 24 de marzo de 1976 (Montero, 2016: 55)

Más recientemente, el mundo académico ha propuesto una discusión en torno a esa noción –en particular Marina Franco (2016)-. Al decir de esta autora, la evolución total del sistema, sus líneas matrices y sus rasgos predominantes “indican que en esos aspectos –aún con los matices y complejidades necesarios- siguen correspondiendo a un predominio de lo militar y, especialmente, de la institución Fuerzas Armadas” (Franco, 2016: 89) Por eso, y “aun cuando el término dictadura militar sea pobre, decepcionante e igualmente insuficiente para dar cuenta de la complejidad de lo sucedido” se lo prefiere frente a otros que, buscando dar cuenta de participaciones y complicidades, terminan desdibujando el rasgo militar que fue definitorio del régimen.

En contrapartida, una parte de la historiografía escolar adoptó tal noción al tiempo que se consolidaba en una parte de la opinión pública y los discursos oficiales. Así, se registra un uso generalizado en la normativa, de manera dispar en los libros y de modo indirecto en las fuentes audiovisuales analizadas.

En efecto, mientras que en los NAP de 2006 y 2011 se hablaba de “dictadura militar”, en los dirigidos al ciclo superior y editados en 2012 se la introduce la noción de “golpe cívico-militar”. Ese cambio se repite en los diseños de la provincia de Buenos Aires. Mientras que en el diseño de 2005 se hablaba de “dictadura militar” (PBA-DGCyE, 2005: 183), en los aprobados en 2011 (para 5º año) se introduce las nociones de “golpe de Estado cívico-militar” para 1955 y de “dictadura cívico militar” para el período 1976-1983 -aunque no se utiliza ninguna de esas acepciones para la autodenominada “Revolución Argentina” (1966-1973)-. En el caso del diseño de 6º año aprobado en 2012 se indica al 24 de marzo como “golpe Estado cívico-militar” y se incluye la noción de “golpe cívico-militar a la educación pública y la censura”.

En los libros escolares editados se repiten transformaciones similares, incluso en casos de una misma editorial y en libros de los mismos autores. Por ejemplo, mientras que en la obra publicada por Alonso y Vázquez en Aique en el año 2000 se opta por el término

“dictadura militar”, en la aparecida en 2013 se trabaja con la noción “dictadura cívico militar”. De todas maneras, en una mirada general, la utilización es dispar: aparece en Aique (2013) y Maipue (2012) aunque en este caso como “golpe cívico-militar a la educación” -tal como prescribe el diseño curricular de Historia de 6° año de provincia-. En contrapartida, no es utilizada en Santillana (2011), Kapelusz (2013) ni Estrada (2011).

En el caso de los materiales audiovisuales seleccionados para el análisis, se indica el “aval” y el “apoyo” de diversos sectores de la sociedad aunque no se cita directamente la categoría.¹⁴

De modo conexo, la noción “cívico militar” acentúa fuertemente otra idea: el vínculo entre represión dictatorial e imposición de un modelo económico. Y aun cuando hace tiempo que esa relación fue indicada -por ejemplo, por Walsh, en su carta abierta a la Junta Militar en 1977¹⁵ y por Duhalde en 1983 (1999) en su estudio sobre el Estado Terrorista¹⁶-, comenzó a ser utilizada recurrentemente en discursos de los organismos de derechos humanos, así como en parte de la prensa y sus investigaciones derivadas sobre todo desde los años de los gobiernos kirchneristas.¹⁷ En contrapartida, varios trabajos académicos han discutido fuertemente esa vinculación como causal (por ejemplo, Vezzetti, 2002¹⁸) mientras que

¹⁴. Por ejemplo, en el episodio 21 de la serie “Historia de un país, Argentina siglo XX” el guión indica: “el proyecto de los militares cuenta con el apoyo de muchos civiles, grupos financieros, grandes empresarios, terratenientes, y gran parte de la jerarquía de la Iglesia católica avala las políticas de la dictadura y justifica todas las acciones necesarias para llevarlas a cabo”.

¹⁵ “en la política económica de ese gobierno debe buscarse no sólo la explicación de sus crímenes sino una atrocidad mayor que castiga a millones de seres humanos con la miseria planificada. En un año han reducido ustedes el salario real de los trabajadores al 40%, disminuido su participación en el ingreso nacional al 30%, elevado de 6 a 18 horas la jornada de labor que necesita un obrero para pagar la canasta familiar, resucitando así formas de trabajo forzado que no persisten ni en los últimos reductos coloniales. Congelando salarios a culatazos mientras los precios suben en las puntas de las bayonetas, aboliendo toda forma de reclamación colectiva, prohibiendo asambleas y comisiones internas, alargando horarios, elevando la desocupación al récord del 9% prometiendo aumentarla con 300 mil nuevos despidos, han retrotraído las relaciones de producción a los comienzos de la era industrial, y cuando los trabajadores han querido protestar los han calificados de subversivos, secuestrando cuerpos enteros de delegados que en algunos casos aparecieron muertos, y en otros no aparecieron”

¹⁶ En su primera edición del “Estado terrorista argentino”, Duhalde señalaba que el proyecto económico exigió “la implantación del terror para hacer posible su instauración” aunque advertía que no se hacía cargo de su análisis. Véase el prólogo a la primera edición reproducido en la segunda edición (Duhalde, 1999: 203)

¹⁷ Por ejemplo, Verbitsky y Bohoslavsky (2013: 12) afirman que “la denominación “dictadura militar” va cayendo en desuso, en favor de otras más complejas y aproximadas a la realidad de lo que fue un bloque cívico, militar, empresarial y eclesiástico”.

¹⁸ “cuando se dice y se repite que la masacre argentina fue necesaria para implantar un modelo económico que requería liquidar, exactamente de esa manera, cualquier oposición, no se ofrece, en verdad, ninguna evidencia para ello. Modelos económicos similares [...] han sido implantados en otros países de América latina y el mundo sin un costo equivalente en vidas y en la degradación política del Estado. El argumento presupone en verdad la idea de una excepcionalidad argentina y parece admitir que la intensidad y la violencia de la oposición civil a la intervención restauradora era de tal magnitud que sólo una masacre pudo permitir la estabilización del régimen militar [...] Pero no hay nada que corrobore esas tesis, salvo la fantasía de que la Argentina se hallaba al borde de la revolución social” (Vezzetti, 2002: 161).

otros han invitado a pensar la distinción entre proyecto, proceso y resultados (Franco, 2016).¹⁹

Al explorar la historiografía escolar, la relación entre represión e implantación de un modelo económico neoliberal es confusa y elusiva: se la indica alternativamente como relación causal, como vínculo y como consecuencia.

Por ejemplo, y tal como se mostró al citar los NAP (tanto los de 2006 como 2011 y 2012) los diseños curriculares nacionales introducen la idea de la relación entre dictadura y aplicación de un modelo económico y social neoliberal pero con matices interesantes de ser subrayados. Mientras que en las versiones de 2006 y 2011 se indica trabajar con “la última dictadura y su *relación* con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal” (ME, 2006: 25 y ME, 2011: 22) en la versión aprobada en 2012 el vínculo aparece de modo más directo: “La comprensión del golpe cívico-militar de 1976 y del Terrorismo de Estado como plan sistemático para destruir a las organizaciones populares y disciplinar a la sociedad, *creando las condiciones* de implementación del modelo económico neoliberal (ME, 2012: 7).²⁰

Por su parte, en los materiales educativos el vínculo también es dispar. En algunos libros de texto escolares desarrollan esa vinculación (por ejemplo, Aique, 2000 y 2013²¹ y más fuertemente Maipue, 2012²²). En otros, se indican actividades que invitan a que los estudiantes reflexionen sobre ella.²³ Finalmente, en otros materiales se desarrolla la cuestión de un nuevo modelo económico y la reestructuración social sin subrayar la

¹⁹ “Que uno de los principales resultados de la dictadura haya sido el cambio en el régimen de acumulación y transformaciones regresivas estructurales no significa que ese haya sido su objetivo y proyecto fundamental y que defina la naturaleza del régimen. En otros términos, en muchas interpretaciones del período hay una tendencia a leer el proceso ex post, desde el presente: el consenso generalizado sobre el éxito de la política económica dictatorial para producir las transformaciones buscadas nos lleva a afirmar que ese era su principal objetivo” (Franco, 2016: 83)

²⁰ Las cursivas son mías.

²¹ Este libro desarrolla la introducción del capítulo dedicado a dictadura como “Terrorismo de Estado y libre mercado” (Aique, 2000: 264) y como “Fundamentos ideológicos de la dictadura militar: terrorismo de estado y libre mercado (1976-1983) (Aique, 2013: 12)

²² “El golpe militar fue pergeñado con civiles que tenían intereses económicos bien claros: mayores ganancias para sus empresas, sea cual fuera la suerte del país. Contaban con el aliento de Estados Unidos para eliminar al Estado de Bienestar, e introducirnos en una etapa neoliberal. Los argumentos para deshacer las conquistas sociales, dejar de fomentar la industria nacional, prohibir las organizaciones que molestaran a su ideología, eran fútiles, un simple decorado para su avaricia de ganancia: “lucha contra la subversión”, “lucha contra la corrupción”, “modernización de la economía”, “ineficiencia del sector industrial”, “inflación”, “déficit fiscal”, “deuda”...” (Maipue, 2012: 138) “El neoliberalismo –que adquiere características diferentes en distintos Estados– defiende el libre mercado capitalista, y a diferencia del liberalismo clásico, sí necesita del apoyo del Estado para sostener las políticas de los más fuertes. Había que disciplinar a la sociedad para lograrlo. Era necesario controlar a los empresarios nacionales, a los sindicalistas, y a todos los que luchasen en contra de ese modelo” (Maipue, 2012: 139)

²³ “Establezcan relaciones entre el modelo económico de la dictadura y la conformación del terrorismo de Estado” (Kapelusz, 2013: 383)

vinculación necesaria entre la represión y neoliberalismo sino más bien como un proceso o consecuencia (por ejemplo, ME, 2010²⁴; Santillana, 2011; Estrada, 2011). En el caso de los materiales audiovisuales, la relación se enuncia de modo directo.²⁵

La noción de *terrorismo de Estado* es la que más claramente ha sido adoptada por la historiografía escolar: aparece en todas las fuentes oficiales y también en todas las fuentes editoriales analizadas, así como en los materiales audiovisuales seleccionados para este trabajo. Mayoritariamente, su uso se restringe al período post 1976 aunque en algunos casos -especialmente en materiales didácticos y algunos libros de texto escolares- se extiende hacia los años previos.²⁶

En relación con los trabajos académicos sobre este término, en los libros escolares se destaca el ya clásico trabajo de Luis Eduardo Duhalde (1999) que incluso en ocasiones se suma como referencia bibliográfica explícita en una ventana lateral (Aique, 2000: 269 y 2013: 16).

De modo reciente, -como para otras nociones- la historiografía académica ha propuesto su discusión puesto que su uso parece provocar la persistencia de algunas representaciones que el mundo académico pretende discutir, esto es, la idea de un Estado monolítico, con una única forma de acciones y dispositivos represivos (los clandestinos) frente a una sociedad también monolítica e indiferenciada víctima del disciplinamiento social (Águila, 2016). Sin embargo, en el caso de la historiografía escolar, el uso del término *terrorismo de Estado* convive con apartados dedicados a diversas formas de control, censura, imposición del miedo, acciones psicológicas, (aunque, eso sí, sin abundar en las prácticas legales y cuasi-legales como señala la citada autora) y con otras páginas dedicadas a las diversas actitudes sociales frente a la dictadura por parte de diferentes actores sociales.

²⁴. Esto aparece en el apartado ¿Cuál fue el proyecto económico-social de la dictadura? ¿Cómo se vinculó con la estrategia represiva? (ME, 2010: 34-35)

²⁵ “A partir de marzo de 1976, las Fuerzas Armadas argentinas instalan en el país un régimen de terrorismo de Estado. El secuestro, la tortura y el asesinato de ciudadanos civiles es usado por los miembros de la Junta Militar como herramienta principal para imponer su plan de gobierno, que incluye una profunda transformación política, especialmente económica”. *Historia de un país*, episodio 21 “La dictadura I: Economía y represión”, minutos 00:15:59 a 00:16:23. En el caso del episodio “1976” de la serie *Años decisivos*, se indica “La dictadura militar se dio a sí misma el nombre de “Proceso de reorganización nacional” y procuró perpetuarse en el poder. Sus objetivos eran lograrla disciplina de la sociedad e instalar un nuevo modelo económico [...]” minuto 00: 10:51 a 00:11:02

²⁶. Es el caso del libro editado por Maipue que introduce la noción de *terrorismo de Estado* al tratar la Masacre de Trelew de 1972 (pág. 101), la Triple A (pág. 110) y el Operativo Independencia (pág. 115). Le agradezco a Yésica Billán esta indicación. También, como se indicó en la nota al pie 10 y 11, algunos materiales proponen trabajar con “antecedentes” del *terrorismo de Estado*.

Finalmente, la categoría *genocidio* aparece de modo intermitente en la historiografía escolar. No es utilizado por la normativa oficial (ni nacional ni provincial) para aludir a la última dictadura al tiempo que es indicada como una categoría en discusión por parte de los materiales editados por el Estado.²⁷ En el caso de las propuestas editoriales, aparece en las de Maipue, Aique y Kapelusz. En el caso de Maipue (2012) se utiliza tal noción para hablar de la dictadura y se cita (en nota al pie, algo inusual en los libros escolares) el trabajo de Feierstein. En el caso de Aique (2000 y 2013) también se utiliza para tratar “las cifras del genocidio” y para dar cuenta de la metodología de represión (Aique 2013: 32; Aique, 2000: 285).²⁸ La propuesta de Kapelusz (2013: 383) la utiliza en un subtítulo “represión y genocidio” pero sin desarrollar una definición. En cambio, esta noción no es utilizada en la propuesta de Santillana (2011) ni por Estrada (2011). En el caso de las producciones audiovisuales analizadas, este concepto tampoco aparece utilizado.

Esta intermitencia en el uso de la categoría genocidio en la historiografía escolar se emparenta con las discusiones dentro del campo académico. En algunos casos utilizado sin discusión y luego descartado (Romero, 1994 y 2012)²⁹, en otro defendido como marco de interpretación (Feierstein, 2007) y en otros rechazado por desdibujar el carácter político de la represión de la última dictadura (Sigal 2001 y Vezzetti, 2002).³⁰

Referencias

En conexión con las interpretaciones y perspectivas antes señaladas, el análisis realizado también ha buscado relevar las referencias bibliográficas del mundo académico presentes en la historiografía escolar. Para eso, se han explorado la bibliografía indicada en los diseños curriculares y en los libros de textos, los extractos de textos académicos

²⁷. Bajo el título “¿Cómo deben ser considerados los crímenes de la dictadura?” se indica “El debate en torno a cómo caracterizar y/o definir los crímenes ejecutados por la última dictadura permanece abierto. Las distintas visiones y abordajes pueden sintetizarse en dos interpretaciones: aquellas que consideran las acciones criminales como un genocidio y aquellas que las caracterizan como una masacre organizada. Estas discusiones se desarrollan tanto en el campo jurídico como en el sociológico”. (ME, 2010: 148)

²⁸. “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”

²⁹. En el prefacio a la tercera edición de su obra “*Breve historia contemporánea de la Argentina*”, Romero (2012: 11) indicó: “quiero subrayar un cambio menor pero completamente deliberado. En la versión original de este libro, inicié el capítulo dedicado a la última dictadura militar con un acápite que titulé “El genocidio”. El uso de tal denominación correspondía a la visión del problema que tenía en 1994. Más tarde aprendí que la calificación era impropia –no había una cuestión de raza o etnia–, y que además oscurecía la naturaleza política de la represión. De modo que lo modifiqué por “El Estado terrorista””.

³⁰. Para una visión de los debates y una discusión más amplia sobre esta categoría, véase el trabajo de Alonso (2016)

reproducidos en las ventanas laterales de los libros escolares, las menciones explícitas en los libros escolares.³¹

En términos generales, la producción más citada en las fuentes documentales analizadas (diseños, materiales y libros) son, por un lado, aquellas que han tenido un afán más holístico y de divulgación; por otro, aquellas que fueron pioneras en establecer ciertas discusiones e interpretaciones en torno a la última dictadura como proceso histórico (y hoy se han convertido en “clásicos”); y, finalmente, las que reflexionaron e investigaron algunos aspectos puntuales en los años 2000 (de lo reciente como proceso y como campo de estudios).

En relación con las obras más generales -que durante bastante tiempo fueron las únicas disponibles-, la historiografía escolar referencia los trabajos de Romero y los publicados en las colecciones de Sudamericana (los tomos coordinados por James y Suriano) y Paidós (De Riz, Novaro y Palermo).

En relación con las obras precursoras de los años '80 y los '90 (que no fueron las historiográficas) son las referencias más estables y recurrentes en la historiografía escolar. Se trata de estudios que atendieron a problemas tales como el autoritarismo, la transición democrática, las profundas transformaciones sociales producidas por el régimen, las características del sistema represivo, la emergencia de los movimientos de derechos humanos, entre otros y son los que aparecen más veces citados, referenciados y sugeridos en los libros escolares. Me refiero a los trabajos de Acuña, Cavarozzi, Duhalde, De Riz, O'Donnell, Pucciarelli, Villarreal y Jelin (entre los citados por las distintas fuentes).³² Del mismo modo, los tempranos trabajos producidos por el campo de la economía son citados en repetidas fuentes (Aspiazu, Basualdo, Canitrot, Gerchunoff, Khavisse, Schvarzer). En esta senda, y a modo de ejemplo, la referencia excluyente sobre la cuestión de la Iglesia católica durante la dictadura es la obra de Emilio Mignone.

En relación con los trabajos desarrollados en los años 2000, la historiografía escolar - particularmente diseños, materiales y libros- repite referencias en relación con temas específicos tales como historia reciente, memoria, historia y memoria, censura, historia oral. Se trata de las obras de Invernizzi y Gociol, Vezzetti, Crenzel, Jelin, Schwarzstein,

³¹. Se excluye de este análisis los materiales audiovisuales ya que los mismos no utilizan citas de autoría por tratarse de un discurso de divulgación lo que no impide ver referencias implícitas.

³². Además de ser citada la obra de Cavarozzi, el concepto de “semidemocracia” propuesto por ese autor es el que sirve de base para la presentación de los procesos históricos de la segunda mitad del siglo XX argentino en el diseño de 5º año Véase PBA-DGCyE (2011: 13)

Franco y Levín. Estas últimas referencias aparecen, además, en el diseño curricular de 6° año de historia de provincia de Buenos Aires.

En relación con las referencias explícitas, es decir con las explicaciones que aparecen en el cuerpo del texto de los manuales escolares aparecen tres: la noción de “reestructuración social” de Juan Villareal (citado en Santillana, 2011: 182), la idea de Calveiro de que “generar terror en a través de los secuestros eran parte del plan de generar terror en toda la sociedad” (citado en Santillana, 2011: 179) y la referencia a Feierstein sobre genocidio (citado por Maipue, 2012: 120).³³ Finalmente, en relación con los textos académicos utilizados en las aulas de historia (por fuera de los manuales escolares) aparecen: Quiroga, Traverso, Franco y Levín y Crenzel.

Realizada esta apretada síntesis, surgen más preguntas y algunas conclusiones que se indicarán a continuación.

Conclusiones provisionarias

A lo largo del trabajo, se ha intentado dar cuenta de los diálogos entre historiografía académica y escolar. De ningún modo, esto ha implicado medir la correspondencia o distancia entre una y otra. Y es que la historiografía escolar –al menos la referida a la historia argentina reciente y en particular a la última dictadura-, no puede comprenderse sólo por los avances historiográficos sino también por procesos más vastos tales como los cambios políticos, las construcciones memoriales y los vaivenes judiciales (González, en prensa). Además, la enseñanza de la historia no manifiesta correspondencias directas, inmediatas ni mecánicas con las dimensiones y factores antes mencionados (academia, política, memoria, justicia), sino que alberga grados variables de autonomía, correspondencia e interdependencia. Y es que la historia como disciplina escolar resulta tanto una construcción sociohistórica como un constructo particular por sus objetivos, fuentes, destinatarios, contextos de desenvolvimiento, formas y autores (González, 2017). Por lo mismo, la historiografía escolar -aquella plasmada en los diseños curriculares, en los materiales educativos y también la construida en las aulas- posee una organización propia y rasgos particulares.

³³. Santillana (2011) utiliza en esas dos ocasiones un recurso poco usual ya que el discurso de los manuales se caracteriza por la despersonalización (por la que se lo libera de las marcas de autoría, tan propias de los espacios académicos). Más contrastante aún resulta la opción de Maipue (2012) -de utilizar citas al pie como en un *paper* académico- lo que constituye una excepción en el conjunto.

En relación con esta organización y rasgos particulares, se ha mostrado que la historiografía escolar presenta periodizaciones taxativas, las que le permiten presentar y secuenciar los contenidos dividiéndolos en unidades de trabajo. Es por eso que 1976 aparece como corte (como tantos otros). Desde luego, la historiografía académica es más propensa a la discusión y a los matices, pero ¿hasta qué punto es posible evitar el uso de ciertas marcas temporales en la enseñanza de la historia? O, en todo caso ¿cómo sería posible eludir sus efectos totalizantes? Al respecto, y a falta de espacio para un desarrollo mayor, se dirá que la necesidad de “cortar la historia en rebanadas” (Le Goff, 2016) es parte del esfuerzo por construir un saber transmisible a un público mayor no especializado. Sobre la perspectiva de pensar la dictadura en la escala latinoamericana, se mostró que las regulaciones curriculares han optado claramente por esa vía. En cambio, en las propuestas editoriales su tratamiento es dispar y muy escaso en las fuentes audiovisuales. No obstante, no habría que perder de vista que la historia latinoamericana estuvo sujeta a notables vaivenes. Hacia 1983 se vivió cierta “primavera latinoamericana” que rápidamente se desvaneció con la Ley Federal de 1993 en la que, sin ser totalmente borrada, Latinoamérica perdió centralidad (Di Croce y Garriga, 2011). Con la Ley Nacional de 2006 y sus diseños derivados esa escala es nuevamente clave. Además, más allá de las oscilaciones curriculares, en general, la historia latinoamericana no ha tenido gran presencia en la educación superior, tanto en la formación de profesores como en la investigación historiográfica en la Argentina, por lo que su abordaje escolar estaría en relación con su derrotero en el ámbito académico (De Amézola, 2015).

En relación con las categorías y conceptos utilizados, se ha expuesto que la historiografía escolar no constituye una narrativa homogénea, sino que conviven diversas interpretaciones y conceptos al mirar el conjunto de fuentes (e incluso al interior de algunas de ellas donde se utilizan diversas nociones al mismo tiempo). Aun con esa diversidad, exhibe un sólido consenso de condena a la última dictadura (en consonancia con las narrativas de la memoria del currículo). Si en los años 80 y '90 aún se podían leer en los libros escolares “agresión y derrota de la subversión marxista” (tal como se definía en los contenidos de historia del programa de 1979) esto, en la actualidad, definitivamente no aparece.

Con relación a las referencias, el análisis ha mostrado que existe un diálogo entre historiografía escolar e historiografía académica (incluyendo las producciones de otras ciencias sociales) aunque con especial referencia a las producciones de los años 80 y 90 y no las más actuales. Ante esta evidencia sería fácil concluir que la historiografía escolar va

a la zaga de la historiografía académica. Sin embargo, y como ya se documentó en otro trabajo (González, 2014), la historiografía escolar -tomando referencias de otras ciencias sociales y otras prácticas culturales- se hizo cargo del pasado reciente antes que la historiografía académica lo abordara. También podría suponerse que la dilación se explica en función de los ritmos de la historiografía académica que, tan atomizada actualmente en estudios hiper especializados, necesitaría de tiempos de sedimentación para devenir en explicaciones más amplias y abarcativas como necesita el mundo educativo. Menos sencillo y simpático resulta indicar que la historiografía académica debería acompañar de un modo más decidido, más explícito y próximo a la historiografía escolar haciendo el esfuerzo por producir estudios más amplios. Y es que si la historiografía escolar se nutre y plasma en diseños, libros, materiales y prácticas docentes, quizás sea necesario que el campo académico se involucre en la discusión y desarrollo de esas dimensiones, que ocupe ese espacio con sus aportes. Eso permitiría robustecer a la historiografía escolar dotándola de instrumentos teóricos y empíricos que permitan la formación de nuevas generaciones con herramientas más densas y fuertes a la vez que más complejas y menos complacientes para el análisis del pasado. Desde luego, no debe desconocerse que la historiografía ha ocupado un lugar en ese sentido: varios autores del campo académico han participado (y participan) en equipos autorales de libros escolares. Además, han existido espacios y producciones que muestran que ese vínculo es posible y deja huellas cuando hubo políticas estatales que permitieron ese despliegue. Me refiero a la construcción de espacios de formación docente (cursos, postítulos, posgrados).³⁴ Pero ahora, en 2019, cuando esas políticas estatales se han discontinuado ¿cómo fortalecer el vínculo y los diálogos? Esta es una tarea que debemos pensar.

Volviendo a los vínculos, también se ha indicado que la historiografía escolar “estabiliza” ciertas referencias del mundo académico que son también las más estables y menos discutidas del campo. Y es que éstas resultan más operativas a la disciplina escolar porque son los que parecen responder mejor a sus rasgos y fines: proveer explicaciones generales en los tiempos y ritmos escolares (acotados, de múltiples asignaturas, mediados por otros tantos aspectos y problemas no específicamente disciplinares) y destinado a un público joven no especializado.

³⁴. Para un ejemplo en concreto, el programa “Educación y Memoria” del Ministerio de Educación nacional que, desde 2005 y hasta 2015, produjo materiales educativos, creó y desarrolló espacios de intercambio y formación con docentes y estudiantes, etc.

Para finalizar, y como se dijo al inicio, los vínculos y relaciones de la historiografía escolar con la historiografía académica son apenas un aspecto la historia en la escuela. Como para la historia reciente en su faz académica, la historia reciente en el mundo escolar es un campo interdisciplinario, en constante reformulación, así como permeable a debates sociales y luchas políticas. Por lo mismo, un análisis específico necesitará ser realizado para advertir los diálogos con otros campos y producciones culturales que también conforman la historiografía escolar (cine, prensa, literatura, etc.) Esto será objeto de próximos análisis a realizar.

Referencias

- Águila, G. (2016) Violencia política, represión y terrorismo de estado: a propósito de algunas conceptualizaciones para definir el accionar represivo en la historia reciente argentina. En Flier, P. (coord.) *Mesas de debate de las VII jornadas de trabajo sobre historia reciente*. La Plata, Ediciones UNLP.
- Alonso, L. (2016) Los usos del concepto de “genocidio” y el problema de la formación de categorías en las disciplinas socio-históricas. En Flier, P. (coord.) *Mesas de debate de las VII Jornadas de trabajo sobre historia reciente*. La Plata, Ediciones UNLP.
- Bohoslavsky, E. (2016). Cambios en la historiografía académica en Argentina (2001-2015). *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 9, 20. Recuperado de: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/967/631>
- Bohoslavsky, E.; Franco, M.; Iglesias, M. y Lvovich, D. (comps.) (2010). Promesas y problemas de la historia reciente del Cono Sur (a modo de introducción). En *Problemas de historia reciente del Cono Sur* (pp. 11-19, tomo I). Prometeo-UNGS, Buenos Aires.
- Bulletti, S. (en prensa) Apropiaciones docentes de materiales de canal Encuentro para la enseñanza de la historia contemporánea. En González, M.P. (comp.) *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- De Amézola, G (2015). “La Historia latinoamericana en la escuela argentina de hoy: rupturas y continuidades”. En Zamboni, Ernesta; Galzerani, Maria y Pacievitch, Caroline (orgs.), *Memória, sensibilidades e saberes*, pp. 244-260. Campinas, SP: Alinea
- Dicroce, Carlos y Garriga, Maria Cristina (2011). “Los textos y contextos en la enseñanza de la historia latinoamericana, 1983-2009”. En Bohoslavsky, Ernesto; Geoghegan, Emilce y González, Maria Paula (coords.), *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América Latina*. Actas del taller de reflexión TRAMA. Ediciones UNGS, Los Polvorines.
- Feierstein, D. (2007) *El genocidio como práctica social*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Franco, M. (2018). La última dictadura argentina en el centro de los debates y las tensiones historiográficas recientes. *Tempo e Argumento*, 10, 23, pp. 138 -166, Florianópolis.
- Franco, M. (2016) La noción de “dictadura cívico-militar”. En Flier, P. (coord.) *Mesas de debate de las VII jornadas de trabajo sobre historia reciente*. La Plata, Ediciones UNLP
- Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y “subversión”. 1973-1976*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

- Franco, M. y Lvovich, D. (2017). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín Del Instituto De Historia Argentina Y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, 47, pp. 190-217
- González, M.P. (en prensa) Para una historia de la historia argentina reciente en la escuela: inclusiones, dilemas, transformaciones y desafíos (1979-2018). *Avances del Cesor*
- González, M. P. (2017) Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular. *Revista Diálogo Andino*, 53, pp. 45-57.
- González, M. P. (2014). *La historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Ediciones UNGS, Los Polvorines
- Le Goff, J. (2017) *¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas?* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Montero, A. (2016) El objeto discursivo 'dictadura cívico-militar' en la Argentina reciente: narrativas históricas y sentidos contemporáneos. *Crítica Contemporánea*, 6, pp. 53-77.
- Pittaluga, R. (2010) Pasado reciente argentino. Interrogaciones en torno a dos problemáticas. En Bohoslavsky, E.; Franco, M.; Iglesias, M. y Lvovich, D. (comps.) *Problemas de historia reciente del Cono Sur* (pp. 23-35, tomo I). Prometeo-UNGS, Buenos Aires.
- Romero, L (1994). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Romero, L (2012). *Breve historia contemporánea de la Argentina (1916-2010)*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires
- Sigal, S. (2001), La polémica sobre el genocidio. *Revista Puentes*, 2, 5, pp. 62-65. Comisión Provincial por la Memoria, La Plata.
- Valls, R. (2012) *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. UNED, Madrid.
- Vezzetti, H. (2002) *Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Siglo XXI, Buenos Aires.