



**Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación**

**Título del documento: La representación de la última dictadura militar en los manuales escolares de 7° grado entre 1993 y 2015**

**Autores (en el caso de tesis y directores):**

**Cintia Vanesa Fernández García**

**Natalia Susana Sturm**

**Sergio Friedemann, tutor**

**Cristian González, co-tutor**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis): 2017**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)



**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**

**CARRERA DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL**

**Tesina de Grado**

**“La representación de la última dictadura  
militar en los manuales escolares  
de 7° grado entre 1993 y 2015”**

**Estudiantes:** Cintia Fernández García (DNI: 27.805.066) y Natalia Sturm (DNI: 30.196.436)

**Tutor:** Sergio Friedemann

**Co-tutor:** Cristian González

## ÍNDICE

<b>Índice.....</b>	<b>1</b>
<b>Agradecimientos.....</b>	<b>3</b>
<b>Introducción</b>	
Fundamentación, hipótesis y objetivos.....	5
Metodología.....	12
El campo de estudios sobre los libros de texto.....	15
Puntos de partida.....	17
Estructura de la tesina.....	20
<b>Capítulo 1: Nace una tríada: manuales escolares, políticas públicas y mercado editorial.</b>	
1.1 Los manuales escolares: portadores de sentido.....	23
1.2 El mercado editorial. Los manuales escolares en una encrucijada: ¿Bienes culturales o económicos?.....	27
1.3 Las políticas públicas como marco.....	30
1.4 Para concluir.....	31
<b>Capítulo 2: Los años noventa de la reconciliación (1993-2003)</b>	
2.1 El menemismo y la profundización neoliberal.....	33
2.2 La reforma educativa de los noventa y el viento de cola del nuevo milenio.....	38
2.3 La dictadura argentina de 1976-1983 según Aique y Santillana.....	44
2.3.1 Debilidad política + crisis económica + violencia social = Golpe de Estado.....	44
2.3.2 Dígame Proceso de Reorganización Nacional.....	47
2.3.3 ¿Y la sociedad civil dónde está? Los actores sociales involucrados.....	49
2.3.4 La economía en tiempos de cólera.....	51

2.3.5 Mejor no hablar de ciertas cosas: Expresiones artísticas, deportivas y medios de comunicación.....	53
2.3.6 Argentina se fue a la guerra.....	58
2.4 A modo de cierre .....	58
<b>Capítulo 3: Un recorrido entre los años 2004 y 2015. Los derechos humanos como prioridad en la construcción de la historia.</b>	
3.1 Políticas de la memoria durante los gobiernos kirchneristas.....	61
3.2 Reconocimiento de la dimensión de las políticas públicas.....	63
3.3 La representación de la última dictadura militar argentina entre 2004 y 2014.	
3.3.1 Crisis económica + violencia estatal= Debilidad política y posterior terrorismo de Estado.....	65
3.3.2 Del Proceso de Reorganización Nacional al Terrorismo de Estado ¿sin escalas?.....	69
3.3.3 Que la tortilla se vuelva: El rol represor de las Fuerzas Armadas.....	73
3.3.4 Despierta el neoliberalismo: Las recetas de Martínez de Hoz.....	79
3.3.5 Expresiones culturales: entre la resistencia, la censura y el velo.....	80
3.3.6 Malvinas: El principio del fin.....	82
3.4 A modo de cierre.....	83
<b>Algunas conclusiones.....</b>	<b>85</b>
<b>Bibliografía y fuentes.....</b>	<b>90</b>
<b>Anexo.....</b>	<b>104</b>

## **Agradecimientos**

Esta tesina es resultado de un trabajo de investigación que tuvo lugar entre 2012 y 2015, en el marco de la finalización de nuestra Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires, institución que nos alojó y formó durante más de diez años, y a la cual le debemos nuestra gratitud por ello.

Antes de adentrarnos en el trabajo queremos agradecer la dedicación de nuestros tutores, Sergio Friedemann y Cristian González que supieron guiarnos y esperarnos en la maduración de este largo camino de producción de ideas; quizás un periodo más largo que lo esperado debido a impensadas vicisitudes de nuestras vidas.

También agradecer a los entrevistados y colaboradores que nos facilitaron su tiempo, experiencias y materiales para sumergirnos en cuestiones que profundamente nos intrigaban.

A innumerables profesores que nos “abrieron la cabeza” derribándonos con sus saberes la visión simplista y estereotipada, despertando en nosotros la incansable y necesaria mirada crítica.

Sobretudo queremos agradecer a los afectos. A nuestras amigas de la vida que acompañaron en los momentos lindos y en los tristes también: Lauri, Flor, Guada y La Colo.

A nuestras familias enteras que nos incentivaron a seguir adelante en los momentos de cansancio, aunque muchas veces sin saberlo, aportando ánimo con tan sólo una sonrisa. Pero muy especialmente a nuestros padres, un par de papás y de mamás que nos soportaron con nuestros nervios, rayes y alegrías siempre. Recordamos que en muchas materias nos preguntaron: ¿Hay alguien acá con padres no universitarios? Y nosotras levantar con orgullo reiteradas veces la mano, porque si bien ellos no pasaron por allí sembraron en nosotras el goce por el estudio y el amor y respeto por la Universidad Pública.

### **Gracias totales y especiales:**

A Damián, El Rojo, y a Damián, El Chino, por su amor, paciencia y sobretudo su constante apoyo.

A los que llegaron en el camino: Eloy y Beltrán por tener siempre una sonrisa para recibir a su mamá y a su tía/amiga, quienes los rodeamos de manuales, apuntes y libros en cada encuentro.

A Pochita, “abue” del alma, que se sentaba a escucharnos leer Bourdieu con el mismo entusiasmo que nos cebaba los mates o nos cocinaba algo rico para estudiar. A Elby, la otra “vieji” linda, que aún por estos pagos, hace el aguante a su manera.

A la Aldea: Moli, Pasqui y Rocío con las que compartimos momentos verdaderamente mágicos durante y después de tantos años de carrera.

Al comedor y centro cultural “La Barbarie”, lugar que le permitió a Naty trabajar mientras estudiábamos, y estudiar juntas mientras que mateábamos. También a los compañeros de tantos otros trabajos que más de una vez nos han cubierto las espaldas.

Y un poquito a nosotras también, con la mayor de las humildades, porque cada vez que hubo un golpe o una de esas vueltas de la vida, y vaya que los hubo, y pensamos en “tirar la toalla” nos alentamos mutuamente a continuar en nuestra elección, a no bajar los brazos y concluir la Licenciatura que tantas alegrías nos dio, durante tantos años.

## Introducción

### ***Fundamentación, hipótesis y objetivos***

Durante casi siete años, la Argentina vivió la más cruenta dictadura militar de su historia. El golpe de Estado de 1976 dio inicio a un período signado por persecuciones, torturas, muertes y desapariciones de la mano del entonces gobierno militar, lo que luego resultó un tema complejo sobre el que pocos quisieron o se animaron a debatir. Paulatinamente, algunos sectores de la sociedad promovieron la discusión y así surgió la necesidad de que la escuela incorporara la temática en su currícula. En ocasiones casi imperceptibles, en otras con profundo interés, no fue sencilla la transmisión de este hecho del pasado reciente argentino.

Al momento de transmitir el pasado en una sociedad, la educación se vuelve central ya que la escuela cumple un rol fundamental por su carácter oficial y obligatorio (Zysman, 2015). Mediante esta tarea, al interior del sistema educativo se fueron construyendo distintas representaciones sobre la última dictadura militar argentina. Algunas más fáciles de identificar que otras, estas configuraciones, estos discursos, son posibles de observar en los textos escolares, los cuáles nos dan la oportunidad de detener artificialmente el tiempo para capturar esas representaciones sobre el pasado reciente.

En línea con ello, es que nos propusimos indagar en la presente tesina los modos de representación de la última dictadura militar argentina (1976-1983) plasmados en los manuales escolares de 7° grado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, editados por las editoriales Aique y Santillana desde los primeros años del menemismo hasta el final del gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. El análisis lo realizamos sobre las ediciones publicadas a partir de 1993, año en que se dictó la Ley Federal de Educación, hasta el 2015 inclusive, momento en el que ya se ejecutaba la Ley de Educación Nacional<sup>1</sup>. Este recorte temporal nos permitió vislumbrar los distintos procesos económicos, sociales, políticos y culturales que vivió nuestro país durante esos veintiún años, detectar las diversas interpretaciones sobre la última dictadura militar argentina y evidenciar las distintas luchas de sentido alrededor de la concepción del suceso histórico<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Sancionada el 14 de diciembre de 2006.

<sup>2</sup> Vale aclarar que si bien los manuales relevados para la presente investigación llegan hasta 2014 (Santillana) y 2013 (Aique), hemos consultado a las editoriales y en ambos casos los libros escolares impresos posteriormente son reediciones de los anteriores.

En líneas generales, los manuales escolares<sup>3</sup> de Ciencias Sociales además de incluir contenidos relacionados con educación ciudadana y geografía, abordan la enseñanza de la historia. En ellos podemos observar la forma en que el pasado es narrado y dar cuenta de las cosmovisiones que circulan “(...) en un determinado contexto histórico y político, y (...) los modos de percepción, las perspectivas ideológicas, como así también los prejuicios difundidos en un momento histórico-social determinado.” (INADI, 2014:11). Estas formas de ver el mundo se pueden evidenciar en los distintos elementos que integran los libros de texto: los tipos de nominación utilizados, la extensión que se le dedica a cada acontecimiento histórico, la selección de imágenes, las actividades que se le proponen al lector, pero también en los silencios y las omisiones. Todos estos elementos aportan a la construcción de las representaciones de los hechos del pasado reciente y se tornan relevantes para el análisis al observarlos en conjunto.

Los manuales se constituyen como textos escolares de influencia en la formación de la memoria colectiva de una sociedad, memoria que va tomando forma en tanto que los sujetos comparten una misma cultura e intentan materializar los sentidos del pasado en diversos productos culturales. Memorias que observamos y registramos en espacios, rituales y soportes en los que se ponen de manifiesto y donde existe una tensión entre historia, memoria y olvido. Es por ello que un punto clave para el estudio del pasado reciente es el análisis de los textos escolares como objetos de transmisión cultural y de lugar de exposición de memoria colectiva.

El modo en que los manuales abordan temas de esta envergadura, como la última dictadura militar argentina, nos permite ver este flujo de diferencias en los sentidos, no sólo en la manera en que se denomina el acontecimiento sino también en la profundidad con la que se tratan los conceptos más críticos del mismo, como por ejemplo la violación de los derechos humanos, la tortura, desaparición y muerte de miles de personas, la apropiación de bebés y niños y otros crímenes de lesa humanidad. Todos estos conceptos son de una sensibilidad diferente a los que se acostumbra a trabajar habitualmente en el nivel de la educación primaria.

Tal como sostiene Rafael Valls (2008), quizás se pueda haber sobreestimado el grado en que los manuales condicionan o influyen en el imaginario del alumno en particular y de la comunidad educativa en general, así como su posibilidad de control sobre la imagen del pasado, pero son de cualquier forma un lugar en el que la memoria se hace presente. Y esa memoria colectiva, que allí se puede ver configurada, se construye de manera dinámica en la interrelación de las distintas representaciones sobre los fenómenos sociales. Es un campo de

---

<sup>3</sup> En este trabajo se hablará indistintamente de manual, manual escolar, libro de texto o libro escolar.

disputa entre diferentes memorias. Tal como expone Sergio Friedemann (2015), “Cada memoria es una construcción activa realizada desde el presente, a partir de determinadas huellas del pasado” (p.22). En otras palabras, la memoria colectiva está en continuo movimiento y es por eso que podemos ver cómo las narraciones se transforman, otorgando así nuevos sentidos a los acontecimientos. El autor advierte sobre “la confluencia de diversos relatos sobre el pasado” y cómo éstos “se contraponen, se solapan, se yuxtaponen, se negocian, confluyen o luchan” (p. 22). Observar estos modos de interpretar al mundo en los libros escolares es trabajo de la presente investigación. En el proceso de construcción del corpus se verificó que la pregunta por los manuales no podía ser respondida sin atender a las relaciones de esos objetos con el mercado editorial y las políticas educativas desde allí que estudiamos al objeto de este tesina en términos de una tríada: manuales escolares, mercado editorial y políticas públicas. Los elementos de esta construcción se relacionan entre sí e indagar diacrónica y sincrónicamente el modo en cómo lo hacen se transforma en una tarea central para el presente trabajo.

La última dictadura militar constituye un acontecimiento del pasado reciente y nos exige no perder de vista una de las conclusiones de Mario Carretero y Marcelo Borrelli, donde coinciden con Franco y Levin (2007) en que la “especificidad de esta historia no se define exclusivamente por reglas temporales, epistemológicas o metodológicas, sino principalmente con criterios subjetivos y cambiantes que al interpelar a las sociedades contemporáneas transforman los hechos del pasado reciente en problemas actuales” (Carretero y Borelli, 2009:203). En este sentido, las representaciones sobre la última dictadura militar argentina son reelaboradas con frecuencia ya que vuelven continuamente como huellas de ese pasado. Nuestra hipótesis es que las relaciones entre los elementos de esta tríada sufrieron variaciones a lo largo del tiempo y como consecuencia de ello también fueron cambiando las representaciones sobre la última dictadura militar argentina.–Estas variaciones condicionaron las representaciones que, de algún modo, la educación escolar institucionalizó. Pero también existieron continuidades que, podemos adelantar, estuvieron vinculadas con el creciente poder adquirido por el mercado editorial a partir de los años noventa, década en que las editoriales se afianzaron como transmisoras de contenidos educativos relativamente autónomas y autorreguladas.

De las editoriales instaladas en Argentina elegimos a las empresas Santillana y Aique por ser las más utilizadas y reconocidas por los docentes para trabajar el área de ciencias

sociales<sup>4</sup>. Al mismo tiempo, ambas son consideradas como las más importantes por “La industria del libro en Argentina” (Centro de Estudios para la Producción, 2005). Tanto Aique como Santillana se mantuvieron en el tiempo, transitando y sobreviviendo a los cambios en materia de educación y de mercado. Según ese informe, dentro de la industria editorial y en relación a los libros de textos escolares, las principales empresas son: Santillana, Puerto de Palos, Ángel Estrada, Ediciones SM, Kapelusz, Aique y A-Z. Excepto Puerto de Palos, Ángel Estrada y A-Z, todas las otras firmas mencionadas, a la fecha de elaboración del documento, eran de capitales extranjeros. Y dentro de este último grupo, Santillana fue presentada como líder en ventas.

La subdivisión que realizamos en dos etapas responde a una cuestión metodológica, ya que los períodos 1993-2003 y 2004-2015 poseen rasgos políticos, económicos, sociales y culturales diferenciados e ideológicamente identificables en las distintas elaboraciones de memorias colectivas, tal como demostraremos a lo largo de este trabajo. La elección del recorte temporal para la investigación que aquí hacemos se relaciona con la idea de que tanto mercado editorial, políticas públicas y manuales escolares de ciencias sociales sufrieron modificaciones vinculadas a la coyuntura del país durante esos períodos. Estas transformaciones tienen anclaje en los cambios políticos y sociales, pero también en los económicos, culturales y tecnológicos.

En cuanto al objeto libro de texto, podemos decir que además de ser uno de los lugares donde la memoria se hace presente es el instrumento en los que se apoya la alfabetización de nivel primario y es testimonio del tipo de función social que se le asigna a la educación en un determinado contexto histórico.

Respecto de la elección de 7° grado podemos agregar que fueron varias las instancias de debate sobre su diseño curricular. Los resultados de éstos se plasmaron en dos diseños curriculares distintos, uno publicado en 1986 y el otro en 2004. Este grado se nos presentó como una vacante dentro del marco de investigaciones sobre la temática ya que el foco tradicionalmente fue puesto en los textos para nivel del secundario. Históricamente, la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires fue la que estableció los lineamientos curriculares para cada uno de los niveles educativos. Hasta 2004 se utilizó como referencia el diseño curricular de 1986, producido en los primeros años de democracia, con foco en que la escuela

---

<sup>4</sup> Entrevistas realizadas entre mayo de 2013 y mayo de 2014 en el marco de esta tesina a distintos docentes con cargos como maestros de 7° grado o directivos en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

se recuperara como espacio de práctica ciudadana. Posteriormente, se realizaron sucesivas actualizaciones curriculares acompañando los cambios coyunturales.

El valor del diseño curricular básicamente radica en que direcciona el sistema educativo en la Ciudad (convoca con una meta común) y, al ser provisto por el Estado, se compromete a posibilitar las oportunidades de educación a toda la comunidad.

Dentro del Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires de 2004 observamos que es en 7° grado<sup>5</sup> donde por primera vez aparece el contenido “Democracias, dictaduras y participación social” tal como podemos ver a continuación:

**Cuadro N° 1**

**Cuadro sintético de contenidos**

Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado	Séptimo grado
Ambientes.	Recursos naturales.	Agroindustrias.	Comercio internacional.
Servicios urbanos.	Ciudades.	Población.	Industrias y servicios.
Sociedades indígenas.	Revoluciones.	Problemáticas ambientales.	Gobierno de la Ciudad.
Minería y comercio colonial.	Uniones y desuniones.	Segunda Revolución Industrial.	Derechos, conflictos y cambios en el siglo XX.
		Migraciones.	Democracias, dictaduras y participación social.

**Aquí se puede observar la sugerencia sobre el tratamiento de las democracias y dictadura en el último grado del ciclo primario, acompañado de temas relacionados como los derechos, la participación social y los conflictos del siglo XX. Se trata de un esquema curricular organizado cronológicamente.<sup>6</sup>**

En este diseño curricular se proponen como objetivos, entre otros, la diferenciación de un gobierno democrático de uno dictatorial y la valoración de acciones en pos del “mantenimiento y recuperación de la memoria social” (p.318). Parte de estos lineamientos es posible hallarlos en actualizaciones curriculares previas como la de 2001 y expone lo siguiente:

<sup>5</sup> Vigente desde el 2005 a partir de la resolución N° 4138 firmada el 15 de Diciembre de 2004.

<sup>6</sup> Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2004: 283.

### Cuadros N° 2 y 3:

Propuesta A	Propuesta B
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Comercio internacional</li><li>2. Población</li><li>3. Tecnología y Cultura</li><li>4. Los primeros hombres</li><li>5. Los primeros estados</li><li>6. Reinos y mundos del medioevo</li><li>7. La comunicación social como necesidad</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. 1900-1945 en el mundo</li><li>2. La guerra Fría y el Tercer Mundo (1945-1989)</li><li>3. Argentina siglo XX</li><li>4. Tecnología y cultura</li><li>5. Población</li><li>6. Comercio internacional.</li></ol>

**Se observa una diferencia entre ambas propuestas, resultando de la opción A<sup>7</sup> un recorrido por la historia premoderna y los comienzos de la modernidad, y de la opción B<sup>8</sup> un acercamiento al siglo XX específicamente.<sup>8</sup>**

Por lo tanto en la “Propuesta B” es donde se propone el abordaje de los golpes de Estado en América Latina, en general, y de Argentina, en particular. Como ya veremos, esta posibilidad de elección entre una u otra dio lugar a la omisión de este acontecimiento en algunos manuales editados entre 2001 y 2004.

Por otro lado, a nivel macro son los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), sugeridos por el Ministerio de Educación, de Ciencia y Tecnología Nacional (2005) a través de la resolución 248/05, los que sugirieron que los diseños curriculares se nutran de uno o dos casos de cada uno de los siguientes ítems:

- El análisis de la alternancia de gobiernos constitucionales y dictaduras que tuvo lugar en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX, identificando sus causas así como las consecuencias sociales de las dictaduras.
- El conocimiento de las formas de organización y lucha de distintos movimientos sociales durante las últimas décadas del siglo XX y el presente, vinculados a la vigencia de los derechos humanos, al acceso a bienes y servicios fundamentales, etc. (p.10)

Esta posibilidad de optar por uno u otro contenido es lo que luego se ve reflejado en las distintas representaciones sobre el pasado reciente en las ediciones seleccionadas de Aique y Santillana. Sin embargo, nuevamente nos encontramos con la posibilidad de elegir entre dos propuestas: la recién mencionada, corresponde a una opción alternativa a los NAP de ciencias

<sup>7</sup> Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2001: 2

<sup>8</sup> Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2001: 4

sociales para 7° grado. Nuevamente ésto explica el por qué algunos manuales se focalizan en otros contenidos sin trabajar el último golpe militar argentino<sup>9</sup>.

Previo a los NAP, estuvieron en vigencia a nivel nacional los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Educación General Básica. Estos surgieron como consecuencia de lo previsto en la Ley Federal de Educación y fueron establecidos en marzo de 1995, con el fin de ser aplicados atendiendo a las particularidades de las provincias. El capítulo dedicado a las ciencias sociales, estaba dividido en varios bloques. En el segundo de ellos, titulado: *Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural* proponía un contenido conceptual referido a la contemporaneidad de nuestro país, donde aparecían como posibilidades temáticas los proyectos autoritarios, la inestabilidad política, los golpes militares, los gobiernos autoritarios, la guerra de Malvinas, la crisis del autoritarismo y la reconstrucción de la democracia, entre otros. De todas maneras, es importante destacar que tanto los NAP como los CBC fueron orientaciones generales que enmarcaban pero no determinaban los contenidos ni el tratamiento de los mismos por eso como nos es posible encontrar diversas representaciones sobre el mismo acontecimiento histórico.

Finalmente, cabe decir que también pusimos el foco de atención en 7° grado porque es desde allí donde la escuela comienza a formar a los niños en conceptos tales como dictadura, terrorismo de Estado y democracia. Es a partir de ese grado cuando los diseños curriculares proponen a los estudiantes acercarse a la temática más allá de la conmemoración de la efeméride del 24 de marzo en un acto escolar. Creemos que de esta manera podemos aportar a ampliar el conjunto de investigaciones que abordan el tema para el nivel secundario y adelantarnos en relación a cómo se hacen visibles en los libros de textos las distintas representaciones sobre la última dictadura militar argentina.

El objetivo general de esta tesina es aportar al estudio del pasado reciente indagando sobre la influencia de los diferentes actores articuladores de memorias y sus respectivas relaciones. Es por ello que estudiamos la relación de los libros de texto con la evolución del mercado editorial y las políticas públicas con el fin de aportar al estudio de los modos de construcción de memoria colectiva a través de dispositivos educativos de valor histórico.

---

<sup>9</sup> Ejemplos de ello son algunas ediciones de Santillana (2005 y 2008) donde optan por la segunda opción y trabajan la dictadura militar argentina.

## **Metodología**

El presente proceso<sup>10</sup> de investigación constó de distintas etapas para su realización, las que enumeramos y ampliamos a continuación:

- Una vez definido el tema realizamos entrevistas a profesionales que nos orientaron en aspectos de nuestro objeto de estudio.
- Durante 2013 y hasta mediados de 2014 realizamos entrevistas a distintos actores educativos, docentes y directivos de algunas escuelas públicas de C.A.B.A.;
- Desde entonces, nos aproximamos a los manuales escolares de ciencias sociales de 7° recorriendo distintas ferias, librerías y bibliotecas;
- Paralelamente, enriquecimos nuestra mirada participando de encuentros y charlas relacionadas con nuestro objeto de estudio (puntualmente en 2012 y 2014).
- Investigamos sobre la historia de las editoriales, Santillana y Aique, para dimensionar el impacto que tuvieron las transformaciones que atravesaron.
- Simultáneamente realizamos una apreciación del contexto social, político, económico y cultural de los períodos analizados, indagando sobre las políticas públicas que allí tuvieron lugar;
- Todo este camino nos permitió abordar el análisis de las representaciones en la triangulación de los manuales escolares, las políticas públicas y el mercado editorial.

Desde el inicio de la tesina nos contactamos con diferentes actores educativos que nos orientaron en la definición del objeto de estudio así como en las líneas de trabajo a seguir, entre ellos Silvia Alderoqui, la directora del Museo de las Escuelas, Fernando Burruchaga, integrante del Programa Educación y Memoria del Ministerio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Gustavo Bombini y Alicia Serrano, ambos coordinadores de materiales educativos del Ministerio de Educación Nacional, Carolina De Volder, coordinadora del Centro de Documentación e Información del Instituto de Investigación Gino Germani, quien en su paso por la Biblioteca del Docente participó del primer Encuentro de Libros Antiguos y Raros de la Biblioteca Nacional exponiendo sobre las dificultades bibliográficas de los manuales escolares, Gonzalo de Amézola, historiador y profesor que investigó sobre la última dictadura argentina en manuales de Educación General Básica y Gladys Esperanza, ex-integrante de la Editorial Santillana. Al mismo tiempo, realizamos entrevistas en profundidad a docentes de 7° grado y

---

<sup>10</sup> Para el mismo fue necesario disponer de un espacio y tiempo especial por no contar con dedicación exclusiva y transcurrir por fuera del ámbito académico.

directivos de escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con el fin de indagar sobre el mecanismo de selección de los manuales escolares para la tarea educativa.

En segundo lugar, exploramos manuales escolares de ciencias sociales de 7° grado entre 1993 y 2015 para identificar si dentro de sus unidades es trabajado el tema de la última dictadura militar argentina, y en aquellos casos en que se corrobore su existencia, indagar de qué modo lo hacen. Como es habitual en un proceso de investigación se presentaron obstáculos de diversa índole, pero uno en particular fue de mayor importancia: la dificultad en la recolección de las ediciones. Cabe aclarar que esta contrariedad nos permitió considerar la idea de que en algunas oportunidades a los manuales para la escuela primaria no se los guarda o como sí suele hacerse con el resto de los libros textos y esta diferencia radicaría en la negativa de considerarlos libros en el sentido más estricto del término, de allí su falta de conservación. Tal como dicen las autoras De Volder y Salinas (2011): “la supervivencia y conservación de los manuales escolares se ha debido más a cuestiones sentimentales que al hecho de considerarlos libros, en el sentido respetuoso del término, y fuentes documentales de gran valor histórico, político y pedagógico” (p.6). La dificultad de encontrar estos libros de textos en las bibliotecas nacionales, populares y de diferentes organizaciones, así como en las bibliotecas personales, quizás tenga que ver con la idea de considerarlos libros de menor categoría o de escasa importancia cultural. Las autoras agregan al respecto:

Durante muchos años, los pocos que fueron conservados, sobrevivían sin ser clasificados ni catalogados correctamente. En ocasiones, la catalogación no es precisa (faltando el campo específico que indique que es un manual escolar), se mezclan y confunden con otros libros, resultando imposible saber si se trata de manuales escolares para uso escolar o no. (p.7)

A la tarea de recolección en bibliotecas nacionales, populares y particulares sumamos la búsqueda en ferias de libros usados de C.A.B.A., tales como las Ferias del Parque Centenario, Parque Rivadavia y Plaza Italia además de los portales Web de venta de objetos usados y búsqueda en las bibliotecas de escuelas primarias. Junto a esto, nos encontramos con el impedimento de poder acceder a las bibliotecas de las editoriales estudiadas ya que, por un lado, Aique nos informó que su acceso era restringido y, por el otro, Santillana aseguró haber destruido los ejemplares que conformaban su propia biblioteca. De este modo, el corpus imaginado inicialmente para la investigación se redujo a diecinueve ejemplares<sup>11</sup>, de los cuales varios son re-ediciones, que nos permitieron identificar continuidades en el tratamiento del tema.

Paralelamente asistimos a jornadas de debate relacionadas con nuestro objeto de estudio. La primera de ellas tuvo lugar el 3 de julio de 2012 en el Museo de las Escuelas,

---

<sup>11</sup> Ver Anexo.

donde Mariano Ricardes expuso sobre la representación de los aborígenes en los libros de texto. La segunda de ellas, el 14 de noviembre de 2014, consistió en una jornada sobre “Manuales escolares y la enseñanza de la historia”, constituida por una Disertación de la Doctora Graciela Carbone sobre “Investigación de manuales escolares: afluencias, confluencias y vacancias” y un Panel sobre los Libros de Texto como objetos de estudio y su relación con la investigación y la docencia, coordinado por la doctora Laura Cristina del Valle, conformado por los profesores Gonzalo de Amézola, Jorge Saab y Marta Mercedes Poggi, el mismo fue organizado por la Maestría en Enseñanza de la Historia en la sede de la UNTreF, en el Centro Cultural Borges.

Para completar las apreciaciones acerca del mercado editorial, indagamos sobre la génesis e historia de Aique y Santillana. En este sentido, y muy brevemente, respecto de las editoriales podemos decir que Aique Grupo Editor<sup>12</sup> fue inaugurada en 1976 y desde ese momento publica títulos para todos los niveles educativos. Santillana<sup>13</sup>, por su parte, se creó en 1960 con presencia actual en 22 países y desde marzo de 2000 forma parte de PRISA, grupo de medios de comunicación en los mercados de habla hispana y portuguesa<sup>14</sup>. Ambas editoriales continúan vigentes a la fecha de finalización de esta tesina.

---

<sup>12</sup> Aique Grupo Editor fue inaugurada en 1976. Actualmente, esta editorial edita títulos para todos los niveles educativos y tiene múltiples ediciones dedicadas a la formación de formadores y forma parte del grupo español Anaya, fundado en 1959. A partir de los años 70, este grupo se fue consolidando con la creación y compra de otras marcas editoriales. Luego, en 1994 compra el 50% de Ediciones del Prado relación que dura hasta 2003 y a fines de ese mismo año constituye Anaya Interactiva (especializada en soportes digitales) para lo que se fusionará con Havas Interactiva España. Por esos años, como en casi toda la industria cultural los avances mundiales en cuanto al desarrollo de tecnologías y comunicaciones también impactan en la creación, edición, producción y distribución de libros de texto. En el 2000, Havas comienza a denominarse Vivendi Universal Publishing para dedicarse a las actividades de edición, multimedia y publicidad. Al mismo tiempo el grupo compra otras editoriales educativas en Latinoamérica, entre ellas Aique Grupo Editor de Argentina. En este continente, el grupo Anaya tiene presencia mediante Larousse, Alianza y Aique en Argentina y Grupo Editorial Patria en México.

<sup>13</sup> Santillana, fue creada en 1958 por Jesús de Polanco y Francisco Pérez González. En 2001, PRISA adquiere a través del grupo editorial Santillana el total de la editorial brasileña Moderna y Editora Salamandra, ambas fundadas en 1968. Luego realiza un acuerdo con Televisa y en 2005, para abarcar más áreas en el campo de la educación brasileña, se transforma en propietaria del 75% de Editora Objetiva (ya consolidada en los años 90). Más tarde se van adicionando las editoriales Suma, Alfaguara, Fontanar y Punto de Lectura. Desde 2010 el grupo Santillana se incorporó como socio de Santillana DLJ South American Partners. Esta editorial, comenzó con la divulgación de manuales, cartillas de alfabetización y de formación profesional, libros infantiles y juveniles hasta llegar hoy a publicar libros en español, portugués, francés e inglés.

<sup>14</sup> Las editoriales elegidas para este trabajo tienen orígenes diferentes: Santillana es española, mientras que Aique es argentina. Sin embargo, ambas se desarrollan con fuerza en nuestro país durante la década del setenta en el marco de la dictadura militar y son luego afectadas por los procesos de crecimiento, expansión y fusión de la lógica neoliberal. A lo largo de los últimos quince años, varios sellos argentinos fueron absorbidos por grandes empresas internacionales por lo que de esta forma, el mapa

Coincidimos con la lingüista Carolina Tosi (2010), cuando en su obra explica que estudiar manuales escolares es un tema complejo debido a la “tensión existente entre el discurso escolar, la normativa oficial, la lógica pedagógica y los imperativos del marketing” (p.2). Pero que su complejidad no debe ser impedimento para poder tomarlos como objeto de estudio ya que “expresa las prescripciones curriculares y da cuenta de las representaciones sociales que circulan en la institución escolar.” (Tosi, 2011:1). En otras palabras, aceptamos el desafío de embarcarnos en este recorrido ya que creemos que a través del mismo podemos realizar un aporte a las ciencias sociales poniendo en evidencia parte de las representaciones que han formado (y forman) como ciudadanos a los estudiantes de 7° grado de la Ciudad de Buenos Aires.

### ***El campo de estudios sobre los libros de texto***

El texto escolar es el elemento más utilizado en la tarea pedagógica, pero desde hace poco tiempo que se investiga “cuáles son los contenidos que privilegian u omiten, los valores que transmiten, la estructura, su producción y comercialización, el marco legal que los regula, los criterios utilizados por los docentes para seleccionarlos, etc.” (Moya Pardo, 2008: 135). Es así como se fue configurando un mapa teórico con diferentes miradas y tipos de análisis. Podemos mencionar, por ejemplo, a Chopin (2001) quien realiza una clasificación según la utilidad de cada libro de texto y provee la idea de que son portadores de una condensación de la sociedad que los produce. Los cuatro aspectos con los que define este autor a los libros nos sirven para pensar al estudio de nuestros manuales escolares: su estatus como *producto de consumo*, su función en tanto *instrumento pedagógico*, *soporte curricular*, y su *dimensión ideológica y cultural*. A ese análisis podemos sumar los minuciosos trabajos de Escolano Benito (2006) quien analiza la historia del libro y de la institución escolar en España. En ellos, sostiene que la cultura escolar se conforma con patrones específicos de normas, saberes y conductas y plantea que los libros de texto se distinguen por los distintos modelos de educación de cada sociedad. En ambos casos se observa la importancia que se les da como producto de una sociedad determinada.

---

de editoriales quedó dividido en, por un lado, las pertenecientes a las corporaciones y, por el otro, las editoriales más pequeñas muchas veces llamadas “independientes”.

En líneas generales podríamos agrupar las investigaciones sobre los manuales escolares del siguiente modo:

1. Trabajos de análisis histórico;
2. investigaciones con el foco puesto en las representaciones;
3. análisis desde una óptica semiótica, con foco en las condiciones de producción y recepción de estos libros de texto.

Para ejemplificar al primer grupo, podemos mencionar el libro *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a la razón de mi vida* (Cucuzza y Pineau, 2002) en el que se reconstruye cómo fue la enseñanza de la lectura y escritura en la Argentina desde la época colonial hasta los gobiernos peronistas observando particularmente el control y la censura, el papel del editor, la imposición de los libros, entre otros, en cada momento histórico de ese largo período.

En el segundo grupo podemos diferenciar aquellos que trabajan sobre la representación de diversos hechos o contenidos en los libros de texto y los que se especializan en la representación de la última dictadura militar. Respecto de representaciones en libros de texto, podemos mencionar a Luis Alberto Romero (2004), quien coordina la elaboración de una investigación sobre diferentes ideas de Nación que aparecen representadas en los textos escolares, con el fin de detectar aquellos contenidos que están naturalizados y se han construido como parte del sentido común. O el trabajo de Jesús Jaramillo (2008) que indaga sobre las representaciones del espacio patagónico en los libros de texto durante la dictadura militar argentina. Respecto de la otra parte del abordaje, es de destacar el trabajo de Diego Born (2011) quien investigó sobre las representaciones de la última dictadura militar argentina circulantes en la institución escolar y eligió como objeto a los textos escolares de historia del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. En esta misma línea de análisis, Julia Coria (2011) indaga sobre los distintos relatos al respecto de la dictadura militar 1976-1983 presentes en los libros de texto de la enseñanza media entre los años 1976 y 1990. También, años más tarde, Nadia Zysman (2015) en su tesis de doctorado analizó las representaciones de la última dictadura militar en los libros de escuela media desde 1983 a 2009. Esta última autora toma como ejes de análisis a leyes y decretos, como así también debates y sucesos en el espacio público del cual emergen esos libros de texto.

Dentro del último grupo, en los análisis desde ópticas semióticas, se vuelven preponderantes las investigaciones de Verón (1999) quien analiza las estrategias enunciativas y los modos del decir que aparecen en los libros de texto de primaria.

De las distinciones anteriormente citadas, podemos decir que nuestro trabajo se desarrolló dentro del marco de los aportes del segundo grupo aunque no dejó de tomar como fondo otros conceptos vinculados a los modos del decir o cuestiones vinculadas a las censura de los libros.

Ahora bien, el estado del arte también se conforma con el estudio de los manuales escolares contemporáneos a la última dictadura militar. En esos trabajos se pueden observar análisis sobre los contenidos pero también al respecto de los controles a los que se los sometía antes de ser finalmente publicados. Tal como expresa Pablo Pineau (2001), si bien no se han encontrado casos específicos de censura de libros de texto las editoriales han pasado por procesos de aprobación sobre sus productos. En una línea similar, Graciela Carbone (2001) analizó a los manuales de primaria del período dictatorial a la luz de las normas curriculares que la precedieron y los cambios sufridos en ellos a partir de la Asamblea Federal de Educación. Por su parte, Hernán Invernizzi y Judith Gociol (2003) realizaron su investigación abarcando la censura y persecución cultural de las políticas planificadas por la dictadura militar, haciendo quizás un análisis más amplio del período. Así mismo, Carolina Kaufmann (2006) analizó los manuales de educación cívica que circulaban en la escuela secundaria durante la última dictadura militar argentina relacionándolos con las políticas curriculares y sus contenidos.

No podemos dejar de mencionar, por su gran importancia y aporte, al proyecto interuniversitario de investigación MANES iniciado en 1992 en España al que luego se adhirieron universidades latinoamericanas. El mismo surgió con el fin de indagar a través del análisis de los manuales escolares los procesos que tuvieron lugar en la educación. En Argentina, la primera en sumarse fue la Universidad de Cuyo y años más tarde las de Luján, La Pampa, del Comahue y del Nordeste entre otras (De Volder y Salinas, 2011). Además, MANES posee una biblioteca virtual que contiene un gran conjunto de textos que nos permiten observar cómo se expresaron las corrientes ideológicas, culturales, sociales y pedagógicas en el material didáctico escolar a lo largo del tiempo.

Vemos así cómo desde distintas ópticas, el estudio de los textos escolares ha captado el interés de los investigadores. A veces como objeto de estudio en sí mismo, en otras oportunidades para abordar aspectos culturales o ideológicos.

### ***Puntos de partida***

El objeto de estudio de esta tesina será analizado principalmente a la luz de las siguientes categorías: representación, transmisión del pasado reciente, memorias y discurso. Entendemos

la representación en los términos de Stuart Hall (1997) quien sostiene que “Las cosas no significan, somos nosotros los que construimos significados usando sistemas representacionales, esto es, conceptos y signos” (p.25). Es decir que son los signos y conceptos que los distintos actores sociales utilizamos para simbolizar o hacer referencia a acontecimientos, personas e ideas, los cuales construimos de una forma específica para entender el mundo real. Usamos algunas formas de representar las cosas, los acontecimientos, las ideas, el mundo, el pasado y el presente, sin ser éstas las únicas posibles.

Por otro lado, esas representaciones actúan como transmisores del pasado reciente. Hay una necesidad intrínseca en el ser humano de transmitir, generación a generación, hitos importantes de su devenir. Los libros de textos son uno de los soportes elegidos para esta transmisión. Para pensar este concepto de transmisión abordaremos el análisis desde las concepciones de Brigitte Frelat-Khan (2004) y de Régis Debray (1997). El pasaje generacional sucede desde hace siglos; lo que va variando es la forma de su transmisión: lenguaje de señas, jeroglíficos en cuevas, comunicación oral, entre otros. Con la invención de la imprenta a vapor, al calor de la Revolución Industrial, el relato de los hechos históricos comienza a tomar cuerpo en los libros de manera expansiva. Su socialización y lectura también tiene distintos estadios y procesos, pero la más predominante tomó lugar en la institución escolar a través de la educación. Entendemos esta última “como espacio de coexistencia de distintas generaciones, portadoras de trayectorias sociales y culturales que corresponden a distintos ciclos históricos” (Carli, 2006: 114), por medio de la cual la sociedad se asegura la transmisión de su cultura a través del tiempo.

En el transcurso de los años, los manuales escolares sufrieron modificaciones en sus estructuras y también en el tratamiento de sus contenidos. Los motivos que promovieron estos cambios fueron múltiples, pero a grandes rasgos podemos destacar a las políticas educativas, la propia dinámica del mercado editorial y el contexto socio-económico en el que están insertos. La importancia de estudiar el impacto de estos cambios radica en poder desentrañar qué y cómo se transmite, ya que en definitiva los libros de texto inciden en la construcción de ciudadanía. Chopin (2001) señala al respecto que:

(...) el manual se presenta como el soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores. Los programas oficiales, cuando existen, constituyen la estructura sobre la cual los manuales deben conformarse estrictamente (p.4).

La construcción de ciudadanía está ligada, entre otras cosas, al valor que la sociedad le otorga a la educación, variable entre generación y generación, conformando un sentido fluctuante que impacta en todos los elementos y actores que en ella intervienen. Mediante la educación se

transmite la cultura pero sus sentidos nunca son lineales ni clausurados. Es así como Jacques Hassoun (1996) nos advierte que “(...) no existe transmisión de la cultura que pueda ser considerada definitiva” (p.132). Es decir, aquello que se transmite no es estático ni fijo. Por eso también van fluctuando los sentidos de lo que consideramos memoria colectiva; ésta se va armando y desarmando, tomando alguna rigidez en determinado contexto histórico pero siempre con la posibilidad de volver a ser cuestionada y puesta en juego.

Waldo Ansaldi (2002) sostiene que “La memoria se objetiva, muchas veces, en artefactos, en elementos materiales que van desde un simple papel (un documento) a los grandes monumentos arquitectónicos.”(p.15). En el caso del presente análisis la memoria se ve materializada, se hace tangible, en los textos escolares. Por eso coincidimos con Elisabeth Jelin (2002) en que estos últimos se convierten en vehículos de la memoria, es decir, en la materialización de los diversos sentidos del pasado en tanto que a través de los mismos podemos acceder a sus representaciones. Nuestro análisis tomará como base para la interpretación de los textos las tres premisas que propone la autora:

“primero, entender a las memorias como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales. Segundo, reconocer a las memorias como objeto de disputas, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes de esas luchas, enmarcados en relaciones de poder. Tercero, “historizar” las memorias, o sea, reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas.” (Jelin, 2002: 2).

Recordamos también que nunca hay una memoria única, una sola visión del pasado, sino que es posible que convivan en un mismo momento varias memorias. De todos modos es posible encontrar una memoria de mayor preponderancia o que adquiera una posición hegemónica sobre las otras. En una misma época y/o sociedad puede existir un consenso mayor sobre un relato del pasado reciente que sobre otro alternativo.

Estas memorias se plasman en objetos culturales e identificarlas nos permite encontrar puntos de condensación de sentido. Entonces, para pensar a los manuales escolares también acudimos a los aportes de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987), quienes sostienen que “todo objeto se constituye como objeto de discurso” (p.144), es decir, que accedemos a la realidad y le otorgamos un significado a partir de discursos. En tanto articulación de palabras, acciones y objetos para darle sentido a lo social. En este sentido los libros escolares son estructuras discursivas, en las cuales se ponen de relieve las distintas representaciones sobre la dictadura militar argentina de 1976-1983 que se proponen otorgar un significado a ese pasado. Es decir, no supone negar objetividad a los sucesos, sino repensar la forma en que hoy es significado ese período en los manuales. En palabras de los autores, las estructuras discursivas son “una práctica articuladora que constituye y organiza a las relaciones sociales”

(p.133) y que se caracterizan por ser precarias, inestables y abiertas; es decir, ponen en primer plano la imposibilidad de sutura total del discurso. En lo que a esta tesina refiere, no hay un discurso capaz de condensar todas las representaciones sobre la dictadura iniciada en 1976. Como contrapartida, sí pueden ubicarse múltiples fijaciones parciales de sentido en pugna por significar ese período histórico, y reconstruirlas es objeto de este trabajo.

Catalogar los manuales, poder identificarlos, darles una entidad es también configurarlos como actores activos en la reelaboración del pasado reciente. Qué dicen y qué omiten, qué huellas del pasado preservan o cuáles conmemoran y de qué manera lo hacen supone una elección o como dice Jelin (2002) “tienen implícita una voluntad de olvido” (p.30). Todos estos aspectos son los que describiremos y analizaremos en los 3 capítulos que componen esta tesina.

### ***Estructura de la tesina***

A lo largo del proceso de investigación desarrollamos una contextualización temporal en dos niveles: el primero nos acercó a enmarcar el período en el que toma lugar la dictadura militar (1976-1983); y el segundo, nos permitió dar cuenta del contexto socio-político y económico que atravesó el país durante ambas etapas (1993-2003 y 2004-2015). Todo ello fue analizado a la luz de la revisión de los instrumentos jurídicos (leyes, decretos y resoluciones) del Ministerio de Educación Nacional y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires así como también de las políticas públicas de ambos gobiernos.

Ahora bien, en el capítulo 1 analizaremos la relación entre manuales escolares, políticas públicas y mercado editorial para argumentar que esos tres elementos funcionan de manera relacional y son abordados en esta tesina como una tríada.

En los capítulos 2 y 3 analizaremos las representaciones sobre la última dictadura militar argentina en manuales escolares a través de las siguientes categorías: el relato sobre las causas de comienzo de la dictadura; el modo de nominar el período; los recursos gráficos utilizados; el abordaje de la temática sobre los derechos humanos y la figura de los desaparecidos; la aparición de los distintos actores sociales; la descripción de las medidas económicas; la incorporación de otros aspectos sociales y culturales como la censura, el exilio y la persecución ideológica. Todo este análisis crítico se hará a la luz de las categorías y leyes previamente descriptas junto a las políticas educativas.

En particular, en el capítulo 2 analizaremos la construcción de memorias en la década del noventa (1993-2003) en relación a las políticas económicas, sociales y educativas que allí tuvieron lugar articulándola con el análisis de los textos escolares como discursos sociales. Por

otro lado, en el capítulo 3 abordaremos los libros de texto durante los gobiernos kirchneristas<sup>15</sup> (2004-2015) para advertir los puntos de contacto y disidencia con la época anterior al respecto de la representación de este acontecimiento del pasado reciente argentino.

Finalmente, en las conclusiones, volcaremos las reflexiones sobre los mecanismos en la construcción del relato, los cruces de sentidos, las continuidades y las rupturas en las representaciones de la última dictadura militar argentina en los manuales escolares analizados en ambos períodos; así como también plasmaremos los aportes de este trabajo y preguntas que motoricen investigaciones futuras.

---

<sup>15</sup> Los manuales editados en 2003 los ubicamos en el período anterior porque fueron elaborados antes de la asunción de Néstor Kirchner como presidente.

## Capítulo 1

### Nace una tríada: manuales escolares, políticas públicas y mercado editorial

Nuestro propósito es identificar las representaciones sobre la última dictadura militar argentina en los manuales escolares de 7° grado de editorial Aique y Santillana editados entre 1993 y 2015. Los manuales escolares son producto de la industria cultural y como tales se encuentran insertos en la lógica del mercado, ateniéndose a criterios de oferta y demanda y a los avances técnicos propios de la industria editorial. Por ejemplo, en el periodo de tiempo analizado, la incorporación de especialistas y colaboradores para el abordaje y elaboración de contenidos o los cambios en la arquitectura del diseño muestran la relación directa que existe entre producto y mercado. Ante una demanda que exigía más espacio para las imágenes y un abordaje interdisciplinario de temas, las editoriales realizaron las adecuaciones necesarias para alcanzar la mayor cuota de mercado. Al mismo tiempo, en tanto instrumentos coadyuvantes de la tarea educativa, quedaron, y aún siguen, sujetos a las políticas públicas que establecen, condicionan y modifican sus contenidos según distintas normas u orientaciones. Tal como anunciamos antes, observar las representaciones sobre la última dictadura militar -acontecimiento del pasado reciente- en este soporte material -el libro de texto- supone atender a la dinámica entre los tres elementos de nuestra tríada: manuales escolares, mercado editorial y políticas públicas.

Históricamente, los libros de texto fueron utilizados como guía en la tarea docente. Sus usos cumplen así una función central, utilización que no es idéntica en cada caso sino que implica selecciones, omisiones y/o profundizaciones. Como producto cultural, lo que los diferencia del resto de los libros es que los manuales escolares son pensados para ser utilizados en la escuela, y tal como esboza Nadia Zysman (2015):

Si bien diferentes actores e instituciones impulsan distintos procesos de transmisión, que tienen lugar de manera pública y privada, la escuela posee la particularidad de constituir el único espacio de transmisión entre generaciones investido por la legitimidad que le otorga su carácter oficial y obligatorio. (p.14-15)

Es por eso que lo que sucede en la escuela tienen un rol central, ya que es donde se articulan los saberes socialmente legitimados. Y es en el uso escolar donde los manuales buscan adecuarse o irrumpir con sus voces. En el caso del tratamiento de un tema vinculado a la violencia como lo es la última dictadura militar argentina, la escuela y también los textos escolares encuentran dificultades para sintetizar la transmisión de saberes disciplinares y

sentidos del pasado en función de lo que se espera del presente y se proyecta del futuro. Esta complejidad está dada por el carácter polémico del acontecimiento debido a que la violencia fue ejercida por el Estado y por la cercanía en el tiempo lo que hace que algunos de sus protagonistas aún estén vivos. En palabras de Inés Dussel y Ana Pereyra (2006) el tratamiento de esta temática se encuentra con obstáculos “como la lucha entre memorias antagónicas” (p.254). Es decir, el golpe de 1976 y la posterior dictadura se encarnan dentro del pasado reciente. Sergio Friedemann (2015) realiza una distinción de dos dimensiones características sobre este pasado: una temporal y otra político-afectiva. En el caso de este acontecimiento ambas dimensiones lo posicionan dentro de nuestro pasado reciente: la contemporaneidad del hecho, pero también el relato del trauma de sus protagonistas y su posterior transmisión.

Retomando a Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987), los hechos históricos suceden independientemente de nuestra voluntad, lo que difiere en todo caso es en qué cadena significativa se inscriben y cobran sentido. En otras palabras, los sucesos desarrollados entre 1976 y 1983 son parte de un pasado que construimos a partir del discurso: nombrar al mismo en términos de “Proceso de Reorganización Nacional”, “dictadura militar”, “última dictadura cívico militar”, “genocidio de Estado”, “terrorismo de Estado”, “guerra antisubversiva” refiere a distintas articulaciones discursivas orientadas a representar un mismo hecho histórico. Éste será nombrado de una u otra forma dependiendo de cómo se estructure el campo discursivo en el que se inserta. Evidenciar esto es parte de nuestros objetivos ya que la transmisión de la historia también aporta a la construcción identitaria de los niños. Entonces cabe preguntarse qué historia se está transmitiendo, qué valores y qué relatos sobre la misma circulan en la escuela mientras forma ciudadanos.

### **1.1 Los manuales escolares: portadores de sentido**

Los manuales escolares son productos de la industria cultural. Sus contenidos entran significados, articulan ideas y conceptos sobre distintos temas correspondientes a lo esperado para cada grado. Como adelantamos, los manuales son estructuras discursivas en las cuales nos proponemos identificar las distintas representaciones sobre la última dictadura militar argentina, los autores advierten que lo propio de los significantes es flotar hasta ser articulados en torno a significantes privilegiados, entendidos como elementos capaces de frenar el flujo del discurso y construir un sentido. Esos significantes son los puntos nodales, que fijan parcialmente el sentido, en términos de Laclau y Mouffe (1987), en ellos se detiene de alguna manera la cadena significativa, fijando sentidos parciales y estableciendo significados estables por un lapso de tiempo determinado. En sus palabras:

La sociedad no consigue nunca ser idéntica a sí misma, porque todo punto nodal se constituye en el interior de una intertextualidad que lo desborda. *La práctica de la articulación consiste, por tanto, en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido; y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad.*<sup>16</sup> (p.154)

Nos interesa este abordaje ya que nos ayuda a posicionarnos desde una concepción de lo social no saturada ni completa. En otras palabras, partir de aquí nos permite entrever cómo el sentido va fluctuando diacrónica y sincrónicamente de acuerdo a la cadena significativa en la que se ancle en el marco de un determinado contexto histórico. Este campo discursivo es el resultado de una práctica articuladora que establece una relación entre elementos, hasta entonces significantes flotantes, que devienen en momentos y se anclan en un punto de esta cadena significativa. Los autores denominan *elemento* “a toda diferencia que no se articula discursivamente” y por el contrario consideran momentos a las diferencias que “aparecen articuladas en el interior de un discurso” (p.143). Sin embargo, en consonancia con lo que venimos esbozando, esa “fijación de los elementos en momentos nunca es completa” (p.144), ni de una vez para siempre. Más aún, la fijación de un sentido u otro, o la pugna por priorizar alguno de ellos, es contingente y contextual y dependerá de la estructura discursiva en la que se inscriban.

En el presente trabajo nos interesa identificar estas distintas fijaciones de sentido que nos brinden una configuración de las representaciones sobre la última dictadura militar argentina. Todas ellas no se dan sólo al interior del discurso del manual, en el caso en el que podamos definir un interior y un exterior para una dimensión como la discursiva, sino que son parte también de la relación de éste con las políticas públicas en materia de educación y con la lógica del mercado editorial.

La clasificación que realiza el Ministerio de Educación Nacional (2010) y que retoma Hernán Cortiñas (2010) puede ser pensada en términos de puntos nodales que se anclan en la cadena significativa sobre la forma de concebir a la última dictadura militar argentina: por un lado, una fijación de su sentido en la teoría de la guerra sucia, la cual está relacionada con la autodenominación del período como Proceso de Reorganización Nacional<sup>17</sup>; otro punto nodal es el que se relaciona con la teoría de los dos demonios; y finalmente, la teoría de terrorismo o genocidio de Estado<sup>18</sup>. Cabe aclarar que estas nomenclaturas responden a una distinción entre diferentes interpretaciones de lo sucedido durante la última dictadura militar argentina. Sostener discursivamente una u otra dependerá del rol y del grado de responsabilidad que se les

---

<sup>16</sup> Las bastardillas son del original.

<sup>17</sup> Aunque esta nomenclatura también se sostiene por otros sectores de la sociedad como ya veremos.

<sup>18</sup> La ejemplificación de las tres teorías se podrá ver en el análisis de los próximos capítulos.

adjudique a los actores sociales implicados, así como también al nivel de racionalidad que se le conceda.

En el caso de la primera teoría -la guerra sucia- quienes la sostienen se basan en la justificación del accionar militar dotado de racionalidad, en pos de devolver la paz y la tranquilidad a una sociedad convulsionada y en crisis, entendiendo como daños colaterales de esa misión a los secuestros, torturas y muertes. Indicios de este anclaje de sentido encontramos en algunos libros de texto donde se habla de “combatir”, “derrotar” o “sofocar” a los grupos reaccionarios a la dictadura. Compartimos algunos ejemplos de ello:

*También se utilizaron procedimientos ilegales para combatir a los terroristas y a los que no estaban de acuerdo con el gobierno. (Aique, 1994 y 1996: 81)<sup>19</sup>*

*Los grupos guerrilleros fueron derrotados (Santillana, 1994: 108)*

*La guerrilla fue sofocada, pero de esos años le quedarían al país cicatrices difíciles de curar (Santillana 1995: 85)*

Estos extractos nos permiten ver el uso del lenguaje bélico para describir el acontecimiento histórico poniendo al mismo nivel la fuerza y responsabilidad de dos actores sociales distintos: el Estado y grupos de la sociedad civil.

La teoría de los dos demonios se relaciona con la anterior (guerra sucia) ya que ambas intentan equiparar a una porción de la sociedad civil (los detenidos, torturados, asesinados y/o desaparecidos) con el Estado, pero en este caso “los actores sociales involucrados son tomados como locos, sobrenaturales o enfermos, por eso se distingue entre *víctimas culpables* e *inocentes* (Cortiñas, 2010: 21). Esta última distinción parece justificar algunas de las prácticas de las Fuerzas Armadas. Es decir, las *víctimas culpables* eran aquellos civiles involucrados en la lucha armada, mientras que los considerados *víctimas inocentes* no; aunque también estaban vinculados con los primeros (o sospechados de serlo). Cortiñas distingue en este último grupo a los militantes “barriales, sindicales, o estudiantiles” (p.21). En esta acepción, la sociedad civil queda desligada de responsabilidad o bien situada en el medio de los hechos provocados por ambos *demonios*. En los manuales escolares esto se puede observar en los siguientes fragmentos:

*El blanco principal de la represión militar fueron en teoría las organizaciones guerrilleras: El ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) - a pesar de que había sido prácticamente diezmado en 1975- y, principalmente, Montoneros, organización que fue derrotada en 1977. Sin embargo, en realidad, la represión se extendió a otras personas que no tenían nada que ver con la lucha armada: abogados, artistas, estudiantes, militantes de partidos*

---

<sup>19</sup> Aclaramos que todas las citas de extractos de los manuales escolares serán escritas con bastardilla, con letra Arial 11 y mayoritariamente en texto aparte del resto de la argumentación para su mejor distinción.

*políticos, sindicalistas, sacerdotes y monjas dedicados a tareas sociales sufrieron persecuciones que, en muchos casos, los llevaron al exilio o le costaron la vida. (Santillana, 2003: 164<sup>20</sup>)*

*Con este enfoque el gobierno persiguió a los miembros de la guerrilla, así como a militantes políticos y sociales, obreros, estudiantes, abogados, periodistas e incluso familiares que intercedían por ellos. En la práctica cualquier persona podía convertirse en sospechosa. (Santillana, 2007: 68)*

Finalmente, la tercera teoría refiere al genocidio o terrorismo de Estado, en la que se condenan las acciones represivas realizadas por el gobierno militar, las cuales también fueron apoyadas por una parte de la sociedad civil, los medios de comunicación, las empresas y la Iglesia. La sistematización de la violencia estatal, clandestina y desmedida es denominada terrorismo de Estado<sup>21</sup>. En las ediciones posteriores al 2006 comienzan a aparecer estas acepciones:

*La dictadura militar se propuso terminar con los conflictos sociales y políticos en la Argentina, para lo cual, las Fuerzas Armadas y los grupos que las apoyaban recurrieron al **terrorismo de Estado**<sup>22</sup>. (Aique, 2006: 140)*

*(...) la represión no fue producto de excesos hechos por determinadas personas. Por el contrario, fue planificada por los altos mandos de las Fuerzas Armadas que gobernaban el país. Así, con los recursos del Estado, atentaron contra la vida, la seguridad, los derechos y la integridad de las personas. Puede afirmarse, pues, que durante la dictadura se practicó el **terrorismo desde el Estado**<sup>23</sup>. (Santillana, 2007: 69)*

*Puede afirmarse que durante la dictadura se practicó el **terrorismo de Estado**<sup>24</sup> porque con los recursos públicos se aplicó una política que atentó contra la vivienda, la seguridad, los derechos y la integridad de las personas que habitaban en nuestro país. (Santillana, 2012: 150)*

Es necesario aclarar que si bien se pueden identificar los anclajes de sentido en los distintos puntos nodales, hay ediciones en las que conviven varios de ellos. Sin embargo, el que prevalezca una u otra fijación parcial de sentido se comprende indagando el contexto histórico en el que emergen los manuales escolares.

---

<sup>20</sup> Aclaramos que las ediciones de Santillana 2001 a 2006 realizan el mismo tratamiento del contenido estudiado, con lo cual este ejemplo se repite en el resto de los ejemplares.

<sup>21</sup> A los fines de nuestro análisis nos focalizaremos en los tres enclaves teóricos por ser los identificados en los libros de textos de las editoriales Aique y Santillana; a pesar de que según el Ministerio de Educación Nacional (2010) la teoría de la “guerra sucia” fue perdiendo fuerza llegando 1982 tras el cuestionamiento de los organismos de derechos humanos y la derrota de Malvinas.

<sup>22</sup> Resaltado en original.

<sup>23</sup> Resaltado en original.

<sup>24</sup> Resaltado en original.

Revisando los distintos modos de abordar el tema podemos desentrañar cuáles son los signos que entran en interacción e intentan conformar una síntesis de este acontecimiento del pasado reciente argentino. Entendemos que los sentidos no son únicos ni definitivos, no hay clausura o sentencia, sino que hay movimientos y articulaciones que los modifican y los logran hacer estables por un periodo determinado. En otras palabras, podemos encontrar diferencias entre un momento y otro, es decir, más de una forma de representar los hechos del pasado reciente. Identificar un esquema de representaciones sobre la última dictadura militar argentina en los manuales de 7° grado de los períodos seleccionados nos permite ubicar una cierta regularidad en la dispersión de los sentidos sobre la misma, nos invita a encontrar un orden, un esquema de representación.

### ***1.2 El mercado editorial. Los manuales escolares en una encrucijada: ¿Bienes culturales o económicos?***

Los libros de texto, por sus condiciones de producción, “articulan criterios del mercado con otros de carácter pedagógico, que a su vez entablan relaciones con las normas curriculares en vigencia (...)” (Kaufmann, 2006: 16). Es por esta relación que conllevan en sí mismos, que también nos interesa ubicar el rol del mercado en el ámbito de la educación en los periodos en los que se enmarca nuestro corpus.

Para analizar las representaciones en los libros de texto tenemos que sumarle a lo explicitado anteriormente la encrucijada con la que nos encontramos al intentar definirlos de modo más genérico. La primera pregunta que se nos plantea es si los manuales escolares son bienes culturales o económicos. Para intentar dar respuesta proponemos pensar de modo más amplio la complejidad de la industria cultural de la cual provienen, ya que la misma está conformada por diversos rubros tales como: el sonoro, el audiovisual, el informático y de telecomunicaciones y el editorial (Centro de Estudios para la Producción, 2005). Cada uno de estos rubros tiene sus particularidades y lógicas propias, donde se entrecruzan el contenido sobre el que versan, el soporte en el cual tienen vida y las leyes del mercado en el que están insertos.

Los manuales escolares se ubican dentro del rubro editorial y comparten con el resto de los libros fines comerciales, pero a su vez, se diferencian ya que tienen propósitos educativos, es decir, son soportes destinados a acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela. Podría argumentarse que al tratarse de un objeto exclusivo para la educación queda éste fuera de la lógica propia del mercado editorial con sus consiguientes reglas y estrategias de marketing, pero no es así. En otras palabras, los manuales “son objetos culturales que

pueden verse como un producto de consumo, un soporte de los conocimientos escolares, un vehículo de un sistema ideológico y cultural, y un instrumento pedagógico.” (INADI, 2014:12). En esta conjunción radica su complejidad y el aspecto que los vuelve interesantes para analizar las representaciones del pasado reciente que aparecen en ellos.

Los bienes culturales invadieron la vida cotidiana hace tiempo y son utilizados para actividades de todo tipo. Si bien en la actualidad nos parece natural acceder a ellos diariamente, tal como lo estudió la Escuela de Frankfurt, fueron las industrias culturales, o también llamadas industrias sin chimeneas, las grandes creadoras y difusoras de productos culturales; bienes que gracias a la masividad otorgada por las nuevas formas de producción llegaron a núcleos sociales antes impensables. A mediados de los años cuarenta, Theodor Adorno y Max Horkheimer (1944) crearon el concepto *Industria Cultural* para indicar que era ésta la industria que proporciona bienes estandarizados para satisfacer las numerosas demandas del mercado cultural. Con el tiempo, las comunicaciones y la tecnología comenzaron a formar parte de este conglomerado, en principio observado sólo a nivel de los medios masivos de comunicación.

Aceptando críticamente el aporte de estos autores, entendemos a los manuales escolares como bienes culturales y económicos al mismo tiempo, en cuya recepción, tiene lugar un proceso de apropiación y decodificación por parte de los lectores, una resignificación del contenido o mejor dicho una producción de múltiples significaciones<sup>25</sup>.

El carácter de bien económico de los manuales escolares existe y no puede omitirse: las editoriales que los elaboran tienen como fin venderlos con el propósito de acrecentar año tras año su inserción en el mercado e incrementar sus ganancias. Estos bienes culturales no están exentos de las decisiones vinculadas al marketing estratégico y a los procesos tecnológicos para su elaboración. Es por todo esto que los manuales escolares son bienes culturales y económicos al mismo tiempo.

Por otro lado, vale recordar que durante el período dictatorial varios fueron los mecanismos de control sobre los contenidos de los textos, así como también los de censura<sup>26</sup>. En este sentido, Mariano Narodowski y Laura Malonakis (2001) advierten que luego de la llegada de la democracia a mediados de los ochenta se sostenía que el conservar los “planes

---

<sup>25</sup> Tal como adelantamos, al presente análisis lo excede lo que sucede en la recepción o en la transposición didáctica del tema, es decir no haremos foco ni en lo que aprenden efectivamente los estudiantes sobre este contenido ni sobre las “transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza” (Chevallard, 1997: 16) a nuestro objeto de estudio.

<sup>26</sup> Previamente, en los inicios del sistema educativo argentino también existieron órganos de control, aunque diferían los fines de censura de la dictadura. (García López, 2009)

de aprobación por parte del Estado representaba una continuidad propia de los regímenes autoritarios o totalitarios y que actuaban en contra de la libertad del maestro y del desarrollo del libro de texto”; de ahí, sostiene el autor, es que “se llevó a cabo un proceso de desregulación del Estado, transfiriendo las responsabilidades anteriores al mercado editorial. Los textos escolares pasan así a ser una razón de mercado.” (p.35) Entonces desde la vuelta a la democracia, el Estado no regula los contenidos de los manuales que forman a los estudiantes o por lo menos no de manera directa. Es decir, hablamos de alguna presión indirecta ya que tanto el Gobierno Nacional como el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través de sus respectivos Ministerios de Educación, son compradores de manuales para diferentes programas de distribución gratuita a escuelas<sup>27</sup>.

Bienes de mercado pero también culturales, los libros escolares atraviesan esta tensión en sus páginas. Ahora bien, si ponemos en escena la definición de Néstor García Canclini (2007) sobre los productos culturales, y tomando a los manuales como un ejemplo de ello, se advierte que si bien “tienen valores de uso y de cambio, (...) en ellos los valores simbólicos prevalecen sobre los utilitarios y mercantiles (...)” (p.17). En otras palabras, si bien son parte del mercado, no debemos olvidar que el contenido de los mismos, su valor simbólico, no es secundario. Más por el contrario, en el momento que estos libros tratan temas troncales para la formación ciudadana, como por ejemplo el respeto de los valores democráticos, las decisiones de las editoriales no debieran estar libradas sólo a la lógica de la eficiencia mercantil. Nos ocuparemos de indagar esta tensión en nuestro corpus durante el presente análisis. Lo que quizá resta preguntarnos en esta instancia es cuál de los dos planos tiene más peso a la hora de elaborar los contenidos en los libros de texto o qué sucede si la finalidad económica adquiere primacía.

Hasta el momento el mapa presentado sobre los libros de texto deviene en un entramado complejo. Para poder dimensionarlo proponemos abarcar el impacto que sobre ellos tienen las regulaciones estatales a través de las políticas públicas en general y de las educativas en particular.

---

<sup>27</sup> Desde el Ministerio de Educación de C.A.B.A., desde el año 2010, existe el programa Leer para Crecer, de distribución gratuita de libros de cuentos y de un manual escolar por cada alumno. La elección de este material la realizan los docentes a través de la revisión de un catálogo enviado desde el Ministerio de Educación de C.A.B.A., y es muchas veces acompañado por visitas de promotores editoriales en las escuelas. Por otro lado, de similar manera, el Ministerio de Educación Nacional se relaciona con las editoriales a través de la compra de libros y manuales escolares que reparten a escuelas de todo el país, pero en este caso la elección de qué libros se utilizarán se realiza desde el Ministerio de Educación directa y únicamente.

### **1.3 Las políticas públicas como marco**

Los manuales escolares “no son objetos aislados y autónomos” (Jaramillo, 2008: 2) ni mucho menos objetivos o ingenuos, sino por el contrario están condicionados, aunque no determinados, tanto por políticas estatales, programas de estudio y por las decisiones del mercado editorial, entre otros. Los libros de texto, especialmente aquellos que incluyen la enseñanza de la historia, al igual que otros productos culturales, son una materialización del pasado (Jelin, 2002), pasado al cual sólo podemos acceder por medio de sus representaciones (Carretero, Rosa y González, 2006) Pero ese pasado, o esas memorias sobre el mismo también están enmarcadas socialmente. Jelin (2002) retoma de Halbwachs el concepto de marcos sociales y explica que éstos son históricos y cambiantes, de ahí la importancia de acceder a ellos, desmembrarlos y analizarlos. Lo contextual de estos marcos permite entrever que “partiendo del lenguaje, entonces, encontramos una situación de luchas por las representaciones del pasado, centradas en la lucha por el poder, la legitimidad y el reconocimiento” (p.36). Al igual que Nadia Zysman (2015) creemos necesario dar cuenta “de los cambios en las condiciones que componen” (p.24) a estos marcos para comprender las distintas representaciones sobre la última dictadura militar argentina durante los períodos analizados.

Esto implica varias cuestiones: por un lado, tenemos que observar el aspecto legal que enmarca a los manuales escolares, ya que hay contenidos mínimos o estándares que alcanzar para cumplir con las currículas que las políticas educativas establecen. Las currículas son frutos de políticas educativas y los libros de texto, en general, materializan los valores y contenidos que éstas proponen; es decir que a través de ellos podemos acceder a “(...) la transmisión sistemática e intencional de una serie de formas culturales de las generaciones adultas a las generaciones más jóvenes.” (Braslavsky, 1996: 6). Y tal como advertimos, pueden o no tener legitimidad social<sup>28</sup>. La transmisión no es lineal y unidireccional, hay distintos usos de los manuales escolares -por parte de docentes y estudiantes, aunque los mismos exceden el análisis de la presente tesina.

Por otro lado, no debemos olvidar que las políticas educativas en particular y las políticas públicas en general pueden jerarquizar, minimizar o excluir saberes y contenidos. Vale decir que—ésto no significa que los libros reflejen de manera fiel y exacta los contenidos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación o se vean afectados directa o inmediatamente por las políticas públicas. A pesar de ello, en algunos casos se logra evidenciar su impacto, como por ejemplo, se aprecia en los manuales de las ediciones posteriores a 2004

---

<sup>28</sup> Es menester tener en cuenta que el impacto de las políticas educativas no es inmediato, sino que las adecuaciones se pueden ver en forma paulatina.

una inclusión más exhaustiva de la temática relativa a los derechos humanos. A diferencia de las ediciones anteriores, éstas se inscriben en un gobierno nacional que comenzó a implementar políticas con eje en la promoción de los derechos humanos.<sup>29</sup> La mirada en el discurso de las leyes, decretos y resoluciones implica como tarea el detectar si en los libros de texto existe adecuación directa a las currículas y políticas educativas, con el fin de poder dar cuenta del grado de autonomía que tienen las editoriales a la hora de transmitir valores y contenidos, suponiendo de antemano que la adecuación nunca es total. Podemos adelantar que nuestra investigación arrojó como resultado la ausencia de organismos estatales de control sobre los contenidos de los manuales durante los periodos analizados<sup>30</sup>. De allí la importancia de ver si existen regulaciones a nivel del mercado partiendo de la base que para las editoriales es conveniente adecuarse a las currículas para entablar relaciones comerciales con un comprador que demande volúmenes a gran escala como lo es el Estado. En palabras de Mariano Narodowski y Laura Malonakis (2001) y tal como evidenciamos previamente: “El Estado se retira de sus responsabilidades anteriores de "control ideológico", pero se erige como un actor más en el mercado” (p.35) y regula de manera indirecta al erigirse como comprador.

#### **1.4 Para concluir**

A lo largo de este capítulo desglosamos la tríada construída para la investigación: manuales escolares, políticas públicas y mercado editorial. Lo que no debemos perder de vista es el carácter particular de la escuela como espacio legítimo de transmisión entre generaciones, legitimidad que adquiere por su carácter oficial y obligatorio. También, no debemos desconocer el carácter complejo del acontecimiento al tratarse de la violencia ejercida por el Estado en un tiempo muy cercano cuyas consecuencias muchas familias continúan sufriendo en la

---

<sup>29</sup> Si bien profundizaremos al respecto en el Capítulo 3 del presente trabajo, podemos nombrar algunas políticas en pos de los derechos humanos como ser la nulidad de las leyes de Obediencia de Vida y Punto Final en el año 2003 (Ley N° 25.799); la recuperación de ex-centros clandestinos de detención y tortura como espacios de Memoria (Ley N° 2.599); así como también el lugar que se le dio a los distintos grupos de derechos humanos en la agenda política; entre otros.

<sup>30</sup> Tal como adelantamos, de existir un organismo para tales fines en esta coyuntura, podrían ser asociados como un órgano de censura previa, como los que funcionaron durante la dictadura militar de 1976-1983. Aunque también parece ser “más bien una política del Estado argentino durante varias décadas la intromisión y el control acerca de qué es lo que pueden leer docentes y alumnos” (Narodowski y Malonakis, 2001: 12)

actualidad. Su transmisión encarna cierta dificultad por ser un hecho del pasado cercano pero que necesariamente implica abordar el relato del trauma de sus protagonistas.

Estudiar las relaciones de esta tríada, relaciones que como veremos articulan distinto cada vez en función de la coyuntura del momento, nos permite ver cómo el sentido fluctúa diacrónica y sincrónicamente de acuerdo a la cadena significativa en la que se ancle. Por eso pensamos en lo social como no saturado ni completo.

En los próximos dos capítulos ahondaremos en la descripción y análisis de las representaciones sobre la última dictadura militar argentina plasmadas—en los manuales escolares de 7° grado de las editoriales Aique y Santillana editados entre los años 1993 y 2015. Con ese fin indagaremos sobre las representaciones que circularon durante la presidencia de Carlos S. Menem hasta el de Cristina Fernández de Kirchner para detectar la fluctuación de los sentidos en la transmisión de este acontecimiento del pasado reciente, buscando rupturas y continuidades. Gabriela Ossenbach Sauter (2006) expone en el prólogo de *Dictadura y educación*:

(...) El estudio de los contenidos (ocultos y manifiestos) de los textos escolares, así como de los métodos y estrategias didácticas que ellos proponen, contribuye en gran medida no sólo a conocer el énfasis dado a determinados contenidos, sino sobre todo a desentrañar cuáles han sido las intenciones a las que esos libros han servido en lo concerniente a la transmisión de ideas, actitudes, valoraciones e imaginarios. (Sauter, 2006:9)

Algunos interrogantes que motorizan nuestra investigación son: ¿En qué contextos sociales circulan estas representaciones?; ¿qué causas se le adjudican al inicio de la dictadura?; ¿cómo nombran al hecho histórico?; ¿cómo se representan los distintos actores sociales de la época?; ¿qué aspectos económicos y culturales destacan? ; ¿a qué se le atribuyen el fin de la dictadura? A su vez, analizaremos los recursos gráficos utilizados para entender qué función tienen las imágenes y cuadros en los ejemplares utilizados. Este análisis nos permitirá dar cuenta de las rupturas y continuidades respecto a cómo es representada la última dictadura militar argentina en ambos períodos.

## Capítulo 2

### Los años noventa de la reconciliación (1993-2003)

#### ***2.1 El menemismo y la profundización neoliberal***

Durante los años noventa en nuestro país se profundizó el neoliberalismo en las instituciones con el objetivo de transformar radicalmente la relación Estado-Sociedad y resituar nuevas bases de dominación político-económica, cuyas consecuencias afectaron especialmente a los sectores populares (Thwaites Rey, 1999). Tal como sostiene Marcelo Javier de Los Reyes (2003), si bien el neoliberalismo tuvo sus primeras manifestaciones a mediados de los setenta en nuestro país, es en los noventa cuando tomó fuerza a través de la ejecución de algunas políticas tales como el endeudamiento, la privatización, la política cambiaria, el incentivo a las importaciones y el desaliento a la industria nacional, entre otras.

Los años noventa, fueron el escenario en el que se desarrolló con mayor esplendor el neoliberalismo. El Frente Justicialista Popular ganó las elecciones de 1989 con casi el 48% de los votos y de esta manera Carlos Menem asumió como Presidente de la Nación. En su discurso de asunción se sumó a las opiniones de otros políticos, economistas y periodistas sosteniendo que el país se encontraba dentro de una profunda crisis. Sus discursos pre-electorales tuvieron un eje articulador económico y usó slogans que iban contra las medidas que había tomado su antecesor Raúl Alfonsín. Pero por el contrario a sus promesas electorales, enmarcado en la política neoliberal, el menemismo emprendió el achicamiento del Estado bajo la concepción de que éste era un gran aparato burocrático e ineficiente, por lo que era necesario encogerlo, a través de “un programa de reducción del sector público, delimitación de la intervención estatal en la economía y de mercantilización de un conjunto importante de áreas de actividad social (...)” (Felfer, 2005: 151). En otras palabras, buscó lograr una eficiencia del Estado, que no interfiriera con la del mercado (Feldfeber y Gluz, 2011). Algunas de las medidas fueron la venta de empresas estatales a sectores privados, la liberalización de los mercados, la flexibilización laboral y desprotección de los trabajadores en materia de derechos. Como consecuencia, entre otras cuestiones, tuvieron lugar despidos masivos y el aumento de la brecha económico-social.

En este marco social, la industria editorial se vio afectada, sufriendo su transnacionalización y una fuerte concentración. Nuevas empresas ingresaron al mercado

editorial y firmas nacionales fueron adquiridas por capitales extranjeros mientras que grupos empresariales se fusionaron. Durante este período, el 90% de las grandes editoriales argentinas pasaron a ser filiales de empresas españolas, agudizándose así la concentración y polarización de la industria. Las grandes empresas editoriales de capitales internacionales establecieron sucursales en Argentina pero sus responsables no se asumieron como agentes de la cultura ya que no manifestaron políticas culturales por fuera de la lógica del mercado (Aguado, 2006). Por otro lado, el diseño y elaboración de los manuales escolares dejaron de estar a cargo de un sólo autor y pasaron a ser contruidos con aportes de distintos especialistas. Se despersonalizó la autoría en nombre de la redacción por equipos, cuyos integrantes, en general, provenían de estudios terciarios y universitarios. Como consecuencia de ésto puede inferirse que al no ser firmados por una persona en particular e identificable, estos manuales pasaron a hablar en nombre de la objetividad.

El país continuó experimentando no sólo cambios económicos sino también consecuencias jurídicas y sociales vinculadas a su pasado reciente, como por ejemplo la vigencia de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. Promulgadas en los años ochenta, inmediatamente después del conocido juicio a las Juntas Militares, perduraron durante la mayor parte del menemismo. Estas leyes favorecieron la impunidad de los militares del autodenominado *Proceso de Reorganización Nacional*. La Ley N° 23.492, conocida como Punto Final, anuló la posible acción penal contra los imputados como responsables de delitos de lesa humanidad, violaciones tales como la desaparición forzada de personas, detenciones ilegales, homicidios, asesinatos y torturas. Así se dictaminó que luego de transcurridos sesenta días de su sanción ya no podría ser juzgada ninguna persona imputada por dichos crímenes. De esta manera, lo que se pretendía era acortar los plazos para darle un fin al tema. Lo que no se contempló fue que las denuncias comenzaron a multiplicarse a un ritmo veloz. En este sentido observamos que la demanda de justicia estaba latente.

Complementaria a esa norma, se sancionó en 1987 la Ley N° 23.521, que establecía que los delitos cometidos por los miembros de las Fuerzas Armadas durante el terrorismo de Estado no eran punibles por haber actuado en línea con la Obediencia Debida, es decir, se sostenía que los subordinados cumplían órdenes de superiores, por lo que muchos militares pasaron a ser desprocesados de causas penales. En este contexto de concesiones y beneficios a los militares, la sociedad comenzó a mostrarse dividida entre aquellos que querían justicia y dar a conocer la historia del proceso dictatorial de manera crítica y quienes veían con beneplácito estos indultos. En este sentido Nadia Zysman (2015) le adjudica al menemismo la realización de una campaña de “reconciliación nacional” (p.122), la cual se caracteriza por el

ímpetu de ese gobierno por “dejar de lado las diferencias del pasado para avanzar hacia el futuro.” (p.123)

Si miramos las ediciones de los manuales durante estos años, vemos que se realizan variantes en las representaciones de la última dictadura militar argentina vinculadas a las normas mencionadas. Si comenzamos por las primeras ediciones de Aique, observamos que durante el abordaje de los dos gobiernos (Alfonsín o de Menem) no se mencionan estas leyes y se destaca la gestión del presidente Alfonsín en materia de derechos constitucionales:

*La gestión del presidente se caracterizó por la defensa de los derechos constitucionales. Durante la misma se realizó el juicio a los responsables de la represión en el proceso militar. (Aique, 1993: 174)*

En la reiteración de este tipo de argumentos observamos la sentencia negativa firme respecto del accionar de las Fuerzas Armadas y la necesidad de reconstrucción cívica del país. En cambio sobre este aspecto, editorial Santillana manifiesta las contradicciones a las que se enfrentó el gobierno de Alfonsín:

*A partir del juicio a los comandantes, se desencadenaron una serie de juicios a militares de menor jerarquía; esto hizo que ciertos sectores militares presionaran para que se suspendiera la acción judicial. El gobierno trató de salvar la cuestión con la ley de “Punto Final”, de diciembre de 1986, que establecía que en marzo de 1987 vencía el plazo para presentar denuncias sobre estos asuntos. (Santillana, 1994: 100)*

Por un lado, el relato expone el curso que se le dio a la demanda de justicia de todas las familias damnificadas y organismos de derechos humanos y por el otro, menciona la Ley de *Punto Final* frente a la demanda de las Fuerzas Armadas y algunos sectores de la sociedad civil de clausurar el tema ya que consideraban imposible otra salida al conflicto que le representaba al país los grupos que denominaron subversivos.

Los anteriores son claros ejemplos de las luchas por el sentido al interior de una misma sociedad; de cómo los distintos actores políticos y civiles le otorgaron a este hecho del pasado reciente distintas connotaciones que las ediciones intentaron sintetizar de uno u otro modo. En las ediciones de Aique durante el menemismo, las representaciones sobre la dictadura de 1976 se completan con una serie de reflexiones respecto a la importancia de una vida democrática frente a una dictatorial:

*A lo largo de estos años, el país vivió muchas dificultades, pero finalmente logró reconstruir una forma de vida: la democracia. La Argentina cumple ya varios años consecutivos de vida democrática, años en los que la ley y el diálogo han reemplazado a la violencia como forma de resolución de los conflictos sociales. (Aique, 1993: 175)*

*La historia nos enseña que la democracia no asegura el éxito de un gobierno, pero es el único sistema que permite una progresiva corrección. La crítica, la reflexión sobre los*

*errores y aciertos posibilita que el pueblo elija mejor, permite la renovación de mandatarios y facilita la búsqueda de mejores soluciones para resolver los problemas de un país.* (Aique, 1996: 82)

Para entender el marco social en el que circularon estas ediciones no debemos perder de vista que durante los años noventa organismos multilaterales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) habían tomado protagonismo e impusieron recetas para ser aplicadas a nivel mundial y en Latinoamérica en particular. Algunas de las directivas del BM que impactaron en el sistema educativo argentino y fueron llevadas a cabo por el gobierno menemista fueron: la disminución de la inversión pública en educación, la reducción de la cantidad de docentes y la regulación de su contratación por la lógica del libre mercado, y la descentralización del sistema educativo (Puiggrós, 2010). Todas estas medidas de adecuación a las demandas de los organismos internacionales se tradujeron en la reforma educativa que se inició entre 1991 y 1992 con la sanción de la Ley N° 24.049 conocida como de Transferencia de Servicios Educativos<sup>31</sup>, pero también abarcó la Ley N° 24.195 denominada Ley Federal de Educación y la Ley N° 24.856, conocida como Pacto Federal Educativo.<sup>32</sup> Estas leyes formaron parte de la descentralización del sistema educativo argentino y tuvieron un fuerte impacto en el sector. En este sentido, recordamos que en 1997, y por largo tiempo, permaneció frente al Congreso Nacional la Carpa Blanca Docente reclamando, entre otras cuestiones, mejoras salariales, una ley de financiamiento educativo y la derogación de la Ley Federal de Educación. Como contrapeso a esa pérdida de unicidad del sistema educativo, se consensuó la formación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Esto se completó con una propuesta de formación y capacitación docente permanente a partir de la Red Federal de Capacitación Docente Continua y la constitución de un sistema de formación y evaluación de calidad.

En medio de estos cambios a nivel educativo, a Menem lo sucedió Fernando De la Rúa (1999-2001), liderando una alianza entre distintos sectores políticos del arco opositor. Su gobierno fue breve. En 2001 ante las sospechas de corrupción en el Senado y el estancamiento económico se reanudaron los conflictos sociales. Como corolario de esa crisis, el denominado corralito instrumentado por el entonces Ministro de Economía de la Nación, Domingo Cavallo, prohibió extraer a los ahorristas sus propios depósitos bancarios motivo por el que la población comenzó a manifestarse en las calles mediante *cacerolazos* y *saqueos*.

---

<sup>31</sup> Las transferencias de los servicios educativos habían tenido sus primeros intentos de ser llevadas a cabo durante la década del sesenta, pero durante la dictadura militar argentina de 1976 tomó cuerpo a través del decreto Decreto Ley N° 21.809 y su complemento 21.810. (Ministerio de Educación, 2007: 15)

<sup>32</sup> Desarrollaremos las mismas en los próximos apartados.

Finalmente, el 20 de diciembre de 2001, De la Rúa renunció en medio del Estado de sitio y la represión policial, dejando a un pueblo devastado y en crisis.

Para pensar el ámbito de uso de los manuales escolares, también tenemos que recordar que desde 1994, mediante una reforma general de la Constitución de la Nación Argentina (art. 129), la Ciudad de Buenos Aires pudo contar con un gobierno autónomo de elección directa. De las primeras elecciones, en 1996, resultó electo como Jefe de Gobierno porteño Fernando de la Rúa quien luego renunció para asumir como presidente de la Nación. Esta modificación a favor de la autonomía de la Ciudad de Buenos Aires implicó también la habilitación para definir los contenidos educativos en todos los niveles escolares, lo que a su vez impactó en al menos la elección del material bibliográfico por parte de los docentes de C.A.B.A.. En 2002, se sancionó en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la Ley 961<sup>33</sup>, la cual creó el Instituto Espacio para la Memoria y estableció que a éste le correspondía “(r)ecuperar los predios o lugares en la Ciudad donde hubieran funcionado Centros Clandestinos de Detención o hubieran ocurrido otros acontecimientos emblemáticos de la época, promoviendo su integración a la memoria urbana.” (Ley 961, 2002).

Luego de la crisis de 2001 y hasta 2003, se sucedieron distintos presidentes: Federico Ramón Puerta (2001)<sup>34</sup>, Adolfo Rodríguez Saá (2001)<sup>35</sup>, Eduardo Oscar Caamaño (2001)<sup>36</sup> y Eduardo Alberto Duhalde (2002-2003). Cabe recordar que en esta última gestión fue cuando el Congreso de la Nación instituyó el 24 de marzo como “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia” en conmemoración de quienes resultaron víctimas de la última dictadura militar argentina. Es interesante observar el artículo 2º de esta Ley 25.633 afirma:

“ARTÍCULO 2º — En el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, el Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones acordarán la inclusión en los respectivos calendarios escolares de jornadas alusivas al Día Nacional instituido por el artículo anterior, que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los derechos humanos.” (Ley 25.633, 2002)

En este artículo se establece la importancia de un espacio y tiempo en el ámbito escolar para consolidar la memoria colectiva de la sociedad. Fomenta que el trabajo tenga como foco u objetivo favorecer los sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo, la defensa de la

---

<sup>33</sup> En el año 2014 esta Ley es derogada y reemplazada por la Ley 4.924, la cual crea el Consejo Asesor en Políticas Públicas de Memoria.

<sup>34</sup> Mandato: 21 de diciembre de 2001 al 23 de diciembre de 2001.

<sup>35</sup> Mandato: 23 de diciembre de 2001 al 30 de diciembre de 2001.

<sup>36</sup> Mandato: 30 de diciembre de 2001 al 1 de enero de 2002.

democracia y la vigencia plena de los derechos humanos. Y con cada una de estas particularidades repudiar así el genocidio cometido durante el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional y cualquier otro terrorismo de Estado.

Finalmente, podemos decir que todos esos años de inestabilidad política y económica fueron fruto del proceso iniciado en 1976 en el que la dictadura cívico-militar sembró el favoritismo hacia los sectores económicos más concentrados tales como el productivo y el financiero. Ésto sucedió en el medio del endeudamiento externo que permitió al FMI decidir sobre las políticas públicas de la Argentina, incrementando el subempleo, el desempleo y el deterioro del sistema educativo. En el siguiente apartado analizaremos la reforma educativa de este período, así como también algunas de sus consecuencias.

## **2.2 La reforma educativa de los noventa y el viento de cola del nuevo milenio.**

“El menemismo no sólo legó al sistema educativo los efectos de la crisis económico - social sino que lo debilitó innecesariamente, restándole defensas que le habían facilitado transitar el traumático proceso argentino en otras ocasiones”  
Adriana Puiggrós (2004).

Durante los noventa se reorganizó el sistema educativo argentino, como consecuencia del cambio en la concepción social y política de la educación. Con las ya nombradas Ley de Transferencia de los Servicios Educativos, el Pacto Federal Educativo y la Ley Federal de Educación, la educación ingresó oficialmente al proceso de mercantilización y privatización de lo público y el Estado pasó a ocupar un papel subsidiario, que se definió por la falta de “principalidad del Estado respecto de la responsabilidad por la educación” (Saforcada y Vassiliades, 2011: 292).

Históricamente, se definieron diversas posiciones sobre el concepto de educación y el rol del Estado en materia educativa. Siguiendo a Norma Paviglianiti (1993), podemos sintetizar estas posiciones en tres concepciones distintas: la educación entendida desde la institución Iglesia, la educación concebida como un derecho individual y la educación concebida como un derecho social.<sup>37</sup> Cada perspectiva implica a su vez una noción particular sobre la sociedad y

---

<sup>37</sup> Según la Iglesia la educación corresponde a tres sociedades, dos de orden natural (la familia y la sociedad civil), y una de orden sobrenatural (la Iglesia). Sostiene que la educación es ante todo responsabilidad de la familia pero como la sociedad es imperfecta, cierto papel le corresponde a la sociedad civil y fundamentalmente a la Iglesia. Esto último le corresponde por dos títulos de orden sobrenatural: la maternidad sobrenatural y el magisterio que le dio su fundador. De esta forma, la Iglesia argumenta tener una misión educativa que resulta indelegable. Dentro de esta concepción al Estado le corresponde entonces un papel subsidiario en materia educativa, siendo una de sus funciones la de favorecer y ayudar ante todo la iniciativa y el accionar de la Iglesia y las familias. La educación concebida como un derecho individual surge, en algún punto, como resultado de la creación y difusión de lo que se denominan los derechos de primera generación (derechos civiles y políticos). Como señala Puelles

sobre la manera en que el Estado debe gestionar e intervenir en lo educativo, y si bien podemos analíticamente ubicar a cada perspectiva dentro de un contexto histórico determinado en la historia de nuestro país, las tres posturas forman parte de las disputas y debates centrales de la política educativa hasta la actualidad.

Si miramos en perspectiva, observamos que durante los noventa, la educación fue comprendida por el Estado como un derecho individual, donde el mismo tuvo un rol subsidiario y, siguiendo la lógica neoliberal, se vinculó lo estatal y la educación pública a lo ineficaz, lo burocrático y alejado de la posibilidad de control ciudadano, grupo que pasó a ser concebido como *consumidores de un servicio*. Por el contrario, se identificó el ámbito de lo privado y del mercado con la idea de eficiencia, calidad, productividad y libertad. A partir de esto, resultó claro para los funcionarios a cargo de la educación que los orientadores de la reforma debían ser los tecnócratas basados en *la concepción de la política como sinónimo de reforma* y de que ésta implicaba *de hecho una mejora* realizada por expertos. En otras palabras, esto tiene que ver con la lógica del top-down, es decir, la reforma es decidida desde arriba por expertos y aplicada hacia abajo (Roth, 2002) desconociendo, o sin tener en cuenta la especificidad de los contextos de implementación real como si fueran recetas universales.

En línea con las directrices neoliberales, las políticas educativas estuvieron relacionadas con normas que contribuyeron con fuerza a la desvalorización de la educación pública. La Ley N° 24.049, sancionada en diciembre de 1991, en su artículo 1° estableció la transferencia a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de “los servicios educativos hasta el momento administrados por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica y las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos” (Ley N° 24.049, 1991). Además de cuestiones de financiamiento, edilicias y del personal en general, esta norma establecía en su artículo 22 que el Ministerio de Cultura y Educación promovería en conjunto con el Consejo Federal de Cultura y Educación la adecuación de la estructura del sistema educativo. A la ley anterior se sumó en 1993, la Ley Federal de Educación N° 24.195. Ésta estableció a la familia como agente natural

---

Benítez (1993), es en la segunda fase de la Revolución Francesa donde podemos encontrar el antecedente moderno del derecho a la educación. Siguiendo a este autor, podemos decir que el Estado liberal del siglo XIX y parte del siglo XX impulsará la visión de la educación como factor de control y cohesión social y nacional y de integración política, cumpliendo entonces el Estado un rol principal en materia educativa. Por último, encontramos la educación entendida como un derecho social. Esta concepción aparece fuertemente durante la etapa posterior a la Segunda Guerra Mundial, momento en que se desarrolla lo que se conoce como Estado de Bienestar o Social. Allí se considera que la educación ya no sólo cumple una función política en tanto formadora de ciudadanos sino también cumple una función social; permite la inclusión y la movilidad social. Así la educación pasa a ser parte de los denominados derechos de segunda generación (derechos sociales, económicos y culturales).

y primario de la educación<sup>38</sup> y luego repartió las responsabilidades educativas entre el Estado nacional, como principal responsable, y a las provincias, municipios, Iglesia Católica, demás instituciones religiosas reconocidas oficialmente y organizaciones sociales. Especificaba la obligatoriedad de definir lineamientos curriculares básicos comunes, entendiendo a estos como el conjunto de saberes relevantes para el proceso de enseñanza en toda la Argentina. Respecto del sistema educativo nacional, la Ley Federal de Educación estableció que éste debía posibilitar, entre otras cuestiones, herramientas para formar ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad así como defensores de las instituciones democráticas. En este documento, aquello referido a los derechos y deberes de los ciudadanos en democracia pasó a ser objetivo de la educación en Polimodal junto con el fomento de una actitud reflexiva ante los mensajes de los medios de comunicación social. En línea con la lógica privatista neoliberal, la norma habilitó la incorporación del régimen de alternancia entre la institución escolar y las empresas bajo la idea de que las organizaciones empresarias y sindicales asuman un compromiso efectivo en el proceso de formación aportando sus iniciativas pedagógicas. Por otra parte, estableció, entre los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa para los educandos, cuestiones tales como: “ser respetados en su libertades políticas en el marco de la convivencia democrática” (Ley Federal de Educación, 1993: 11). Además, instauró que el Ministerio de Cultura y Educación fuese el organismo que debía determinar, en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los objetivos básicos comunes de los currículos de todos los niveles dejando espacio suficiente para la inclusión de contenidos que respondiesen a los requerimientos provinciales, municipales, comunitarios y escolares.

En este contexto de múltiples reformas educativas fueron editados los manuales escolares de la década. Si bien en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires no se aplicó exactamente la diferenciación entre Educación General Básica y Polimodal<sup>39</sup>, la ciudad sí tuvo que ajustar la transformación del sistema educativo en línea con los cambios mencionados y adecuarse a algunas cuestiones estipuladas en la Resolución N° 37/94. Esto implicó, la obligatoriedad de que tanto las provincias como el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires compartieran una concepción común de diseño Curricular, elaborasen el mismo de manera articulada en todos los niveles educativos; e incluyesen algunos componentes referidos a las mismas cuestiones. Al mismo tiempo, la resolución aclaraba que “la escuela enseña además de contenidos científicos, valoraciones, actitudes, habilidades, métodos y

---

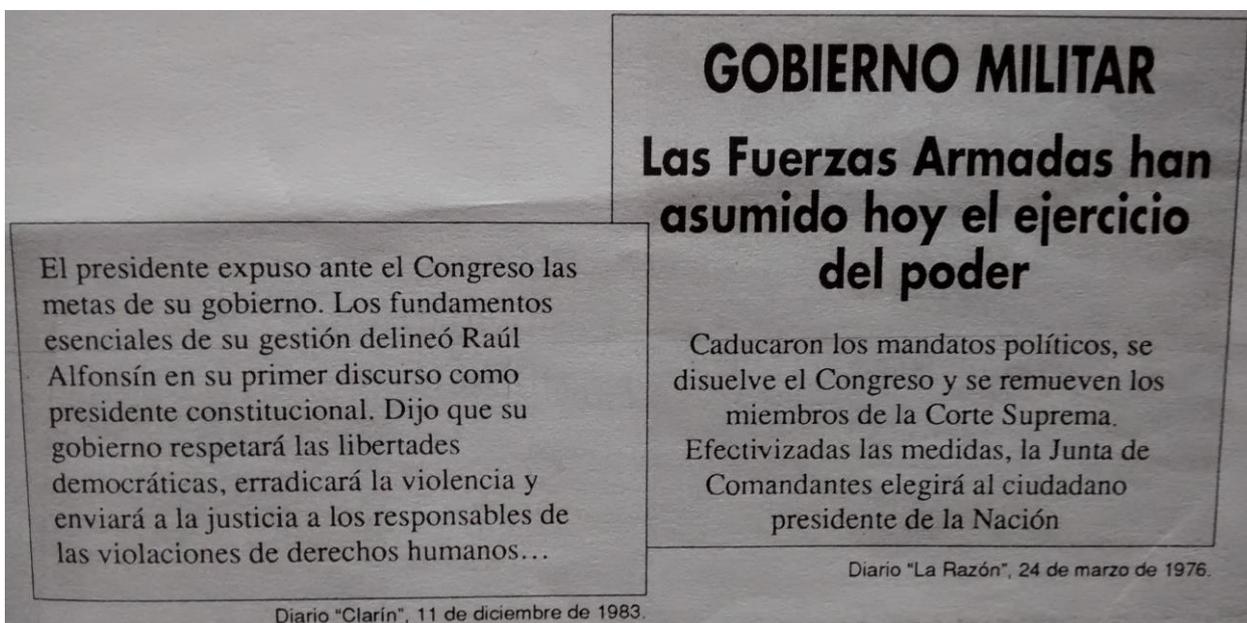
<sup>38</sup> En consonancia con lo sostenido por la Iglesia Católica.

<sup>39</sup> Esto se debió a la posibilidad de elección de adecuarse o no de cada jurisdicción.

procedimientos, tanto explícita como implícitamente” (p.12). Es por eso que lo que en ella sucede tiene implicancias en la formación ciudadana de los estudiantes.

En particular la introducción del área de Ciencias Sociales de los CBC, que es donde se ubicaba la enseñanza de la última dictadura militar argentina, establecía para el nivel Inicial y para la Educación General Básica (Resolución N° 39/94) la importancia de la valoración de la democracia y el poder contrastarla con otras formas de convivencia social y política para entender que la misma se construye con personas que respeten y demanden la vigencia de los derechos. En este sentido, las ediciones de los años noventa trabajaron y ahondaron en las diferencias conceptuales sobre democracia, autoritarismo y golpe de Estado mediante distintas actividades didácticas. Eran variadas las propuestas de las ediciones para abordar el tema: resolución de preguntas; exposición de conclusiones y opiniones del lector; realización de encuestas y entrevistas; entre otros. Particularmente, la editorial Aique aparece como innovadora con la incorporación de recortes periodísticos de distintas épocas en donde propone al estudiante que aborde la temática desde la reflexión mediante un medio de acceso cotidiano como un diario:

Imagen N° 1



***La editorial Aique comenzó a utilizar recortes periodísticos para proponer actividades didácticas<sup>40</sup>.***

<sup>40</sup> Aique, 1994:81

El recurso de incorporar material de medios gráficos es casi una excepción en los manuales de esta década. En las escasas apariciones de este recurso, se puede observar cómo se los incluye en tanto discursos con carácter objetivo sin exponer su rol de formadores de agenda y opinión. En este punto es destacable la ausencia de actividades para la reflexión o cuestionamientos sobre el rol de los medios en la última dictadura militar argentina.

Con respecto de la importancia de la valoración de la democracia la misma editorial propone actividades de reflexión como por ejemplo:

*Opiná. ¿Por qué es importante para un país la continuidad de gobiernos constitucionales? El recambio de presidentes constitucionales ha sido calificado como una fiesta democrática, cualquiera sea el partido político que haya llegado al gobierno. Manifestá tu acuerdo o desacuerdo con esta afirmación. Fundamentá tu respuesta. (Aique, 1994 y 1996: 83)*

*¿Por qué supones que los ciudadanos pueden apoyar un golpe de Estado? ¿Apoyarías un golpe de Estado en caso de que no estuvieras de acuerdo con la gestión del presidente? ¿Cómo creés que debe actuar cada uno de los distintos poderes para detener un golpe de Estado? (Aique, 1993: 146)*

En el mismo sentido, las ediciones de Santillana de los noventa abordan el tema complejizándolo al vincular la situación de la Argentina con el resto del mundo. Estos manuales incluyen actividades y conclusiones que abarcan la vida política latinoamericana, como por ejemplo:

*El fin de las dictaduras en América Latina*

*En la década de 1980, se **restablecieron los regímenes democráticos**<sup>41</sup> en la mayoría de los países latinoamericanos. A partir de 1979, Ecuador, Nicaragua, Perú, Honduras y Bolivia recuperaron la democracia. El fin de la dictadura argentina en 1983 inició en los países del sur del continente americano la serie de reconstrucciones de los sistemas democráticos: (...) Los nuevos gobiernos democráticos tuvieron que enfrentar problemas muy serios:*

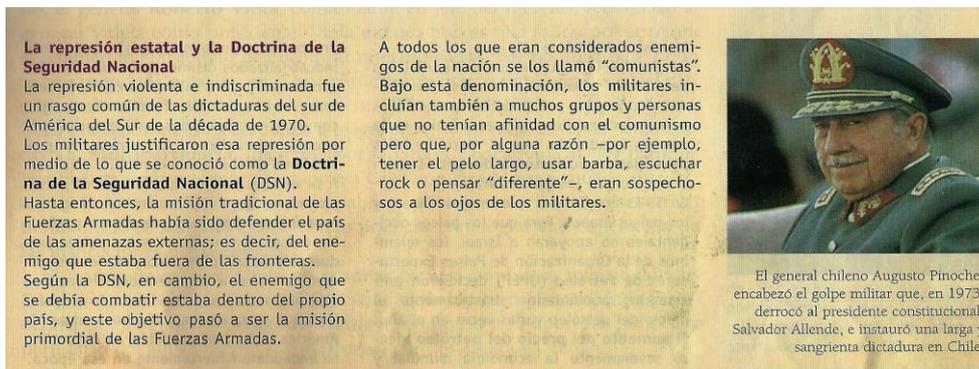
- *la resistencia de muchos militares a la pérdida de su poder y de su influencia;*
- *la profunda crisis económica de la mayoría de los países latinoamericanos, cuyo signo más notorio fue la deuda externa. (Santillana, 1997: 188)*

Con este tipo de construcción discursiva el fin de la última dictadura militar argentina se representa como un acontecimiento que es parte de los conflictos de la región y no como un hecho aislado. Las últimas ediciones de los noventa de esta editorial configuran el relato alrededor de la Doctrina de Seguridad Nacional:

---

<sup>41</sup> *Ibíd.*

## Imagen N° 2



### Contextualización de la represión estatal dentro de la Doctrina de Seguridad Nacional. <sup>42</sup>

El marco de aparición de todas estas ediciones era el de una lógica eficientista y del diagnóstico del Estado como un actor ineficiente, burocrático y centralizado, conjugado con un particular discurso federalista. Fue durante esos años que se completó la transferencia de los servicios educativos, iniciada durante la última dictadura militar, con el traspaso de la educación primaria a las jurisdicciones provinciales. Otro de los ejes centrales de la transformación educativa –como ya dijimos, fuertemente impulsada y recomendada por diversos organismos internacionales y *think tanks* neoliberales- fue la idea de autonomía escolar y de *accountability*, donde adquiriría un papel preponderante la evaluación (tanto de estudiantes como de docentes).

Entonces, paralelamente a la descentralización del sistema educativo, se dió la recentralización de su poder de decisión e influencia por parte del gobierno central “limitando la soberanía de las jurisdicciones en la definición de las políticas” (Feldfeber y Gluz: 2011:341). En palabras de Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti Fanfani (2001) esta autonomía estaba en consonancia con la “transferencia de la gestión de los establecimientos educativos” (a cargo del Estado) “a las jurisdicciones provinciales” delegándose también “la atribución de definir el monto y el destino del financiamiento de la educación.” (p.18) Esta funcional transferencia en cuanto a las responsabilidades y obligaciones del Estado nacional y las provincias en un contexto de ajuste estructural, desfinanciamiento del sistema educativo, grandes disparidades inter e intrajurisdiccionales provocó una mayor desigualdad y fragmentación del sistema educativo.

En resumen, la reforma educativa centrada en aspectos curriculares y la modificación de la enseñanza media a partir de la extensión de la obligatoriedad de la Enseñanza General Básica causó una devaluación de la enseñanza secundaria y una primarización de ésta debido

<sup>42</sup> Santillana, 2001:179.

a su extensión; legando a su vez un sistema educativo caótico en cuanto a las disparidades curriculares entre las provincias que aplicaron la reforma según sus criterios, pero siempre sujetas al rol re-centralizador del gobierno nacional para fijar las pautas de acuerdo al proyecto más amplio de transformación educativa.

El gobierno de la Alianza, con Fernando de la Rúa como presidente de la Nación gobernó con serias dificultades. La convertibilidad y el ajuste se profundizaron hasta llegar al estallido de la crisis social. Durante 2002, con una moneda devaluada e inflación hubo una leve mejora en las ganancias de las empresas por las transferencias de ingresos desde el trabajo hacia el capital. Ya en 2003, con Néstor Kirchner como presidente, el gobierno comenzó a priorizar las políticas públicas por sobre el sector financiero. Brevemente, podemos decir que al menos hasta 2015, con este cambio, se vieron mejoras en los niveles de desocupación, en la distribución del ingreso y en la expansión la producción industrial.

### **2.3 La dictadura argentina de 1976-1983 según Aique y Santillana<sup>43</sup>**

Como expusimos con anterioridad, la educación es permeable a los cambios políticos y socioeconómicos. En Argentina, los libros de texto tampoco escaparon a las coyunturas y desde estos marcos sociales, las editoriales desarrollaron sus contenidos para la enseñanza del pasado reciente. Particularmente, respecto de la última dictadura militar argentina pudimos observar en Aique y Santillana las variantes en las representaciones sobre los actores e hitos más destacados del acontecimiento. En este punto queremos resaltar que poner la lupa sobre un aspecto y otro implica tomar una decisión y no está librado al azar.

#### **2.3.1 Debilidad política + crisis económica + violencia social = Golpe de Estado**

En este apartado analizaremos un conjunto de manuales de Ciencias Sociales editados entre 1993 y 2003, período que denominamos “los años noventa”. A primera vista, observamos que en ambas editoriales la introducción al acontecimiento *última dictadura militar argentina* es abordado desde el final del gobierno peronista y enunciado como consecuencia de tres grandes causas:

---

<sup>43</sup> Para el presente apartado se analizaron los siguientes manuales escolares de Ciencias Sociales: Aique: 1993; 1994 y 1996; y Santillana, 1993; 1994; 1997; 2001 y 2003. (Ver Anexo).

- **Una crisis política:** con foco en la debilidad de María Estela Martínez de Perón para gobernar; y un arco político incapaz de tomar las demandas de la sociedad. Por ejemplo:

*El presidente Perón murió el 1 de julio de 1974 (...). María Estela Martínez se hizo cargo de la presidencia. (...) La nueva presidenta era incapaz de gobernar. Uno de sus ministros, José López Rega, comenzó a controlar el gobierno (...) El 24 de marzo de 1976 María Estela Martínez de Perón fue derrocada por un golpe militar. (Santillana, 1995: 84)*

*Cuando Juan Domingo Perón murió, María Estela Martínez de Perón asumió la presidencia. José López Rega, ministro de Acción Social y ex secretario privado de Perón, era el verdadero conductor del gobierno. (...) Los militares aumentaban su poder a medida que la situación se hacía más crítica. (Aique, 1993: 170)*

*En marzo de 1976 la situación nacional era caótica. Algunos grupos utilizaron este argumento para justificar el golpe de Estado que se produjo. ¿Estás de acuerdo con este argumento? ¿Por qué? (Aique, 1993: 170)*

- **Una gran crisis social:** las presiones por el accionar de la guerrilla y las organizaciones paraestatales; sumadas a la indiferencia de la sociedad.

*Los militares sostenían que la situación política y social del país requería su intervención directa y justificaba la violación del orden constitucional. (Santillana, 2001: 163)*

*A principios de 1976 la crisis social estaba tan extendida que los argentinos sabían que la caída del gobierno era inevitable. (Santillana, 1994: 106)*

*El 24 de marzo -en medio de la indiferencia y la resignación general- los militares dieron un golpe de Estado. (Santillana, 1994: 107)*

A pesar de las menciones a la sociedad civil, observamos que las ediciones de los noventa no plantean al acontecimiento como un golpe *cívico*-militar.<sup>44</sup> El cambio de nominación aparecerá recién en las ediciones posteriores a 2003.

- **Una profunda crisis económica.**

*En julio de 1974, el Presidente murió y asumió el Poder Ejecutivo la Vicepresidente. La crisis económica se agravó. Comenzaron a actuar grupos terroristas, que realizaban acciones violentas para atemorizar a la población y apoderarse del gobierno. La crisis económica, política y social se acentuó. Nuevamente se estaba viviendo una situación crítica del país. (Aique, 1994 y 1996: 80)*

---

<sup>44</sup> Bastardilla nuestra. Consideramos que en el marco de la enseñanza de conceptos tales como democracia y autoritarismo/golpes de Estado, la participación activa y pasiva de la ciudadanía es importante de reconstruir en sus formas positivas y/o negativas porque es el único modo de generar conciencia participativa en los alumnos y no situarlos como meros espectadores.

*La señora de Perón resultó débil para controlar la situación. Los Índices de inflación crecieron, los conflictos obreros se multiplicaron (...)* (Santillana, 1994: 107)

**La economía se descontroló**, los trabajadores y empresarios se enfrentaron por el aumento de salarios y comenzó **un proceso inflacionario incontrolable**<sup>45</sup>. (Santillana, 1997: 173)

*La situación económica se fue deteriorando cada vez más.* (Aique, 1993: 170)

En otra edición de los noventa se esbozan en un sólo párrafo las tres causas enumeradas:

*Los sectores cercanos al ministro de Bienestar Social, José López Rega, crearon la Triple A, una organización paramilitar destinada a asesinar y desaparecer a los militantes populares. El clima de violencia creciente, la inflación descontrolada y la incapacidad de Isabel Martínez para controlar la situación crearon las condiciones para que se produjera un nuevo golpe militar, sin duda el más cruel de toda nuestra historia.* (Santillana, 1997: 172)

En resumen, para las causas que agrupamos como crisis política, ambas editoriales coinciden en la representación de López Rega como una persona manipuladora y de mucha influencia política. En contrapunto, construyen a una María Estela Martínez de Perón débil e inoperante frente al agrandamiento de la figura de Perón por considerarlo el único que hubiese podido controlar la situación. En el caso de Aique el relato se basa en que la situación era crítica y caótica, con grupos terroristas atemorizando a la población por lo que la toma del poder por la fuerza habría sido inevitable.

Respecto a la crisis social, ambas editoriales hacen referencia a la guerrilla y/o grupos de extrema derecha o izquierda, sin explicar las implicancias de estas nominaciones. Postulan que éstos fueron los promotores de la violencia en la Argentina de los años setenta:

*(...) la violencia desatada por grupos clandestinos de ultraderecha y ultraizquierda se extendió a toda la sociedad y un grupo guerrillero logró controlar una parte del territorio tucumano.* (Aique, 1994: 107)

*(...) los viejos políticos y los sindicalistas peronistas habían perdido influencia ante la movilización juvenil y la violencia de los grupos guerrilleros.”* (Santillana, 1994: 87)

Se desprenden de estos enunciados que existían grupos violentos pero no abordan el significado político de los términos *izquierda/derecha/ultraderecha/ultraizquierda*. Sobre todo en el nivel primario, estas nominaciones ameritan una explicación, al menos introductoria, por no ser de uso cotidiano en el vocabulario de los alumnos y por tener implicancias históricas y

---

<sup>45</sup> Resaltado en el original.

políticas de relevancia. Representar el pasado reciente implica realizar todas las aclaraciones necesarias para así también comprender el presente.

Para entender la naturaleza de estas representaciones cabe preguntarse: ¿Por qué las editoriales durante la última década del siglo XX realizaron esa construcción del relato? ¿Por qué las editoriales reconstruyeron de este modo las causas de la última dictadura militar argentina? ¿Desde qué lugar se realizaron esas argumentaciones? Para intentar desentrañar estas cuestiones partimos de considerar a los manuales, como *discursos sociales*, en términos de Eliseo Verón (1988). Como tales, es posible ponerlos en relación con sus *condiciones de producción*, es decir intentar un análisis sobre la producción de estos contenidos<sup>46</sup>. En otras palabras, el trabajo es pensarlos no como objetos culturales o productos económicos aislados sino como portadores del sentido que la sociedad le otorgó a la última dictadura militar argentina.

### **2.3.2 Dígame Proceso de Reorganización Nacional**

Nombrar algo también implica otorgarle un sentido a los hechos. De allí que analizar las nominaciones sobre el acontecimiento también nos permite reconstruir las representaciones sobre la última dictadura militar argentina, entendiendo a cada nominación como una fijación de sentido dentro de un discurso determinado. En este sentido, es común en estas ediciones, encontrar la denominación: *Proceso de Reorganización Nacional*<sup>47</sup>. Si bien muchas veces aparece entrecomillado, es difícil encontrar aclaraciones que indiquen que corresponde a una forma de autodenominación de las mismas Fuerzas Armadas, y esa omisión no explica con claridad que se trató de una dictadura ni permite abrir al debate de porqué eligieron llamarse así. Versan los manuales al respecto:

---

<sup>46</sup> Por el alcance de esta tesina no estudiaremos las “condiciones de reconocimiento”, es decir que no realizaremos estudios en recepción. Las condiciones de reconocimiento de un discurso, en términos de Verón, podrían en este caso verse con observaciones en el aula al momento del uso de los manuales para el tratamiento del acontecimiento histórico última dictadura militar argentina. O también con entrevistas a alumnos, lectores de los manuales, sobre el uso y aprendizaje con los mismos. La extensión de semejante trabajo excede la elaboración propuesta en esta tesina.

<sup>47</sup> El término “Proceso de Organización Nacional” fue utilizado en el período 1862-1880 por el grupo en el poder encabezado por Mitre tras la batalla de Pavón. Tal como sostiene Oscar Oszlak (1979) estos políticos tenían como objetivo la “centralización e institucionalización del poder” en manos del Estado para asegurarse así “imponer un nuevo marco de organización y funcionamiento social, coherente con el perfil que iban adquiriendo el sistema productivo y las relaciones de dominación.” Se deduce que siguiendo esta lógica quienes llevaron a cabo el golpe de 1976 en Argentina retomaron este concepto como indicador de sus objetivos en el poder.

*El nuevo gobierno militar se llamó “Proceso de Reorganización Nacional”. (Santillana, 1994: 108)*

*El llamado Proceso de Reorganización Nacional duró casi ocho años, bajo las presidencias (...) (Aique, 1993: 171)*

Podemos pensar en que esta forma de describir cómo se llamó al periodo no ahonda en la procedencia y significación del mismo. Desde la nominación de todo tipo de acontecimientos los actores sientan, consciente o inconscientemente, las bases desde donde miran o mirarán esa parte de la historia. En algo que en general no parece presentar demasiada complejidad, tal como es un título o nominación de un acontecimiento, ya hay un rumbo desde el que se propone leer ese hecho. A mediados de los noventa reconocemos un cambio en la forma de nominar a este período, en donde la visión del origen y los motivos de esta nominación es más amplia:

*Pretendieron legalizar la situación mediante un documento que titularon “Acta para el Proceso de Reorganización Nacional”. Utilizaron la palabra proceso<sup>48</sup> en lugar del término revolución<sup>49</sup> que se había utilizado en los golpes de Estado anteriores.” (Aique, 1996: 81)*

*En marzo de 1976 comenzó el último gobierno militar que se autodenominó “Proceso de Reorganización Nacional”. (Santillana, 1997: 176)*

*El nuevo gobierno se dio a conocer como “Proceso de Reorganización Nacional”. Con esta denominación, se quería mostrar la intención de producir una transformación drástica en la sociedad argentina. (Santillana, 1997: 177)*

*En la Argentina, los militares volvieron a usurpar el poder en 1976. El Proceso de Reorganización Nacional<sup>50</sup> -como lo denominaron los militares- estableció un orden autoritario que violó los derechos humanos de miles de personas. (Aique, 1997: 146)*

Podemos decir que el hecho de no explicar de dónde proviene esa nominación se inscribe dentro del tratamiento que la *teoría de la guerra sucia* le dio al acontecimiento, porque no explicarlo impide cuestionarlo, corriendo el riesgo de naturalizarlo y alejarse así de acepciones como *dictadura militar*, *cívico-militar*, *terrorismo* o *genocidio de Estado*. Ninguna forma de nominar es objetiva, contar la historia tampoco implica un relato neutral en sí mismo. En otras palabras, siempre se describe y construye un acontecimiento desde una posición y es desde allí donde se participa y plasma una memoria colectiva, siempre en movimiento, según el interlocutor del que se trate. Cada uno de estos puntos nodales se inscriben en una superficie discursiva específica donde cobran sentido. En este caso el sentido fue anclándose hacia el reconocimiento de la usurpación del poder y de la violencia con la que se caracterizó la dictadura iniciada en 1976.

---

<sup>48</sup> Bastardilla del original.

<sup>49</sup> *Ibíd.*

<sup>50</sup> *Ibíd.*

### **2.3.3 ¿Y la sociedad civil dónde está? Los actores sociales involucrados**

Necesariamente, los hechos históricos implican la puesta en escena de diversos actores. En el caso de las representaciones de la última dictadura militar argentina en los manuales escolares de 7° grado editados entre 1993 y 2003 podemos identificar a los siguientes protagonistas: las Fuerzas Armadas, como actores principales, junto a los detenidos o desaparecidos. Y en un plano absolutamente secundario a la sociedad civil, la Iglesia, los organismos de derechos humanos y los medios de comunicación<sup>51</sup>. Respecto a las Fuerzas Armadas, se las propone como un grupo homogéneo que actuaba en su deber de defender la Nación:

*Después de cinco años, el presidente Jorge Rafael Videla (quien encabezaba la junta militar) fue reemplazado por el general Roberto Eduardo Viola. Pocos meses después, el general Leopoldo Fortunato Galtieri fue nombrado presidente de la junta militar. (Aique, 1994: 81 y 1996: 82)*

*Asumió la presidencia Jorge Rafael Videla, comandante en jefe del Ejército. El nuevo presidente integraría la llamada Junta de Gobierno (máxima autoridad del país) junto a Emilio Eduardo Massera y a Orlando Ramón Agosti. (Aique, 1993: 171)*

En ningún caso se utilizan las denominaciones *presidente de facto*, *dictador* o *genocida*. La ausencia de estas nomenclaturas contribuye a elaborar un carácter de responsabilidad y defensa altruista de la Nación por parte de las Fuerzas Armadas y al mismo tiempo no utilizar los adjetivos calificativos *genocida* o *dictador* evita dar algún tipo de sentencia sobre el accionar de estos actores sociales.

Por otro lado, Aique da comienzo al tratamiento del tema con un cuadro donde expone a los dictadores como si fuesen presidentes constitucionales sin ningún tipo de aclaración respecto al modo en que llegaron al poder:

---

<sup>51</sup> Respecto a estos últimos dos ya hemos hecho mención desde otros aspectos en los apartados anteriores.

### Imagen N° 3

El Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983)	
Presidencias	Período de gobierno
Jorge Rafael Videla	24/3/1976-29/3/1981
Roberto Eduardo Viola	29/3/1981-11/12/1981
Leopoldo Fortunato Galtieri	11/12/1981-17/6/1982
Reynaldo Bignone	17/6/1982-10/12/1983

#### Enumeración de los presidentes de facto<sup>52</sup>.

Es relevante destacar que obviar la procedencia y naturaleza de esas presidencias borra la distinción entre democracia y dictadura propuesta en los diseños curriculares para 7º grado. En las ediciones de la misma editorial para 1994 y 1996 se los continúa nombrando como “presidentes” dentro de un cuadro más amplio donde se los ubicaba entre los “gobiernos de hecho”, distinguiéndolos de los “de derecho” en una secuencia temporal.

En cuanto a los detenidos o desaparecidos, desde las ediciones de Aique se elaboran algunas menciones tales como:

*Existieron miles de desaparecidos que no fueron juzgados y que fueron muertos por orden de un gobierno de facto.* (Aique, 1996: 81)

*Se produjeron allanamientos de domicilios, detenciones y prisiones sin juicio previo y desapariciones ilegales de personas que el gobierno consideraba relacionadas con la guerrilla.* (Aique, 1993: 171).

En estas menciones podemos observar que el relato destaca la falta de un juicio previo a las personas detenidas. Sin embargo, esto constituye una interpretación que no representa todo el contexto social y político de la época ya que omite el rol del poder judicial, que a pesar de la dictadura militar siguió existiendo, y la situación de muchos presos políticos que cumplieron su pena en las cárceles comunes del país.

Editorial Santillana describe la figura de los desaparecidos del siguiente modo:

*Miles de personas fueron secuestradas por bandas armadas sin que se tuviera información oficial de su destino. Estos ciudadanos pasaron a integrar una extensa lista de detenidos-desaparecidos. Recién en 1984 -con el retorno de la democracia- se pudo reconstruir su destino: habían permanecido en cárceles clandestinas antes de ser asesinados.* (Santillana, 1994: 108)

---

<sup>52</sup> Aique, 1993: 170.

*En la ilegalidad más absoluta, las fuerzas militares y de seguridad secuestraron, torturaron y asesinaron a miles de personas (...) Nunca se supo qué había ocurrido con muchos de ellos, son los llamados desaparecidos. (Santillana, 2001: 178)*

De esta forma Santillana construye la figura de los desaparecidos destacando que eran ciudadanos que sufrieron las aberraciones del gobierno de facto.

### **Actores ¿secundarios?**

Otro discurso que es interesante observar en la representación de este hecho del pasado reciente es el que se erige sobre las organizaciones de derechos humanos. Las ediciones de Santillana de 1997 en adelante comienzan a hablar de “organismos de derechos humanos”, donde podemos ubicar menciones a organizaciones como Madres de Plaza de Mayo o la Asamblea Permanente por los derechos humanos:

*Ante la magnitud y el ensañamiento que caracterizaron a la represión, la sociedad prácticamente no pudo reaccionar frente a la violaciones de los **derechos humanos**<sup>53</sup> fundamentales. Sólo algunas organizaciones, como las Madres de Plaza de Mayo y la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, realizaron una valerosa labor de resistencia y defensa de los derechos humanos. (Santillana, 2003: 164)*

Sin embargo, en las ediciones de Aique para el mismo período esto no se hace presente. Es recién a partir de 2004 que la editorial incorpora la temática acompañando el lugar preponderante que toma la cuestión en la sociedad argentina. Como veremos en las ediciones de los dos mil, la figura de las organizaciones de derechos humanos en Argentina fue ganando espacio en el relato de los manuales escolares, acompañando los cambios en las políticas públicas durante los gobiernos kirchneristas.

### **2.3.4 La economía en tiempos de cólera**

Respecto de la economía, los manuales de los noventa representan a las Fuerzas Armadas como actores que tomaron medidas que pueden ser enmarcadas dentro de las políticas neoliberales, a su vez que los muestran incompetentes en el desarrollo económico de la Nación. Esto se puede observar en los siguientes ejemplos:

---

<sup>53</sup> Resaltado en original.

Otra propuesta de Martínez de Hoz había sido la reducción del Estado: menos gasto público, menos empleados y privatización de las empresas públicas. “Achicar el Estado es agrandar la Nación”, fue el slogan de una propaganda oficial de la época, que sintetizaba la posición del Ministerio de Economía. Por el contrario, el gasto aumentó. (Santillana, 2001: 181)

(...) Al finalizar ese período, la deuda externa argentina había crecido vertiginosamente: de 7.000 millones de dólares en 1975 aumentó a 44.000 millones de dólares en 1983. (Santillana, 2001: 180)

Para modernizar la economía, Martínez de Hoz permitió que las empresas argentinas pidieran créditos a bancos internacionales, en especial de los EEUU. Estos créditos debían usarse para comprar maquinarias industriales modernas. Sin embargo, esto no ocurrió. En lugar de equipos, los empresarios importaron automóviles y productos alimentarios y textiles, que vendían en la Argentina a menor precio que los productos nacionales. Así, más industrias debieron cerrar sus puertas, imposibilitadas de competir. Los créditos internacionales permitieron que, durante cuatro años, ingresaran al país cientos de millones de dólares. Durante ese período, la Argentina parecía un país muy rico. La inflación se redujo, aumentó la construcción de viviendas y muchos obreros desocupados obtuvieron empleo como albañiles. Pero cuando el crédito internacional se terminó, sólo quedó la deuda: los dólares se habían gastado en productos importados; la mayoría de ellos habían sido bienes de consumo. (Santillana, 1994: 108)

Algo similar se puede observar en el siguiente cuadro:

**Cuadro N°4**

LA DEUDA EXTERNA ARGENTINA	
1976	8.279.500 dólares
1980	27.162.000 dólares
1983	44.438.000 dólares

**Evolución de la deuda externa durante la dictadura<sup>54</sup>**

En las ediciones de los manuales los noventa predominantemente se desarrollan dos grandes argumentaciones sobre las políticas económicas del gobierno de facto:

- **Haciendo foco en la incompetencia de las Fuerzas Armadas en materia económica y el favorecimiento de algunos grupos económicos:**

---

<sup>54</sup> Santillana, 1994: 91

*Al final del gobierno del general Videla, la pequeña y mediana industria argentina estaba desmantelada, la desocupación había aumentado y la inflación regresó con fuerza. Sólo algunos grupos industriales muy fuertes habían logrado acumular capital y crecer durante el período. (Santillana, 1994: 108)*

*Casa de cambio. En el país se inició la llamada bicicleta financiera. Grupos económicos se enriquecían a través de las tasas de interés, de los bonos y de la compra y venta de dólares. Esto no favorecía el desarrollo económico y perjudicaba a los sectores humildes. (Aique, 1993: 172)*

*Hacia 1981, el gobierno militar sufrió una profunda crisis. Por una parte, el esquema económico de Martínez de Hoz se derrumbó, en medio de una sucesión de quiebras de bancos y de empresas financieras. Muchos inversionistas retiraron su dinero del país y el peso fue devaluado (Santillana, 1997: 182)*

- **Con la mirada en las consecuencias de una política desindustrializadora:**

*José Martínez de Hoz, ministro de Economía del presidente Videla, puso en marcha un plan económico que produjo el cierre de muchas industrias. (Aique, 1993: 171)*

*En lugar de ser invertidos en las industrias, los créditos se usaron para importar más productos. Cayó la producción industrial nacional (en parte, por no poder competir con los precios de los productos importados), cerraron numerosas fábricas y disminuyó el empleo. (Santillana, 2003: 166)*

Así, estas ediciones representan a la última dictadura militar como responsable de la crisis económica con la que luego se encontró el gobierno democrático de Alfonsín. Se observan así las medidas neoliberales que calarán hondo en las políticas de los gobiernos menemistas.

### **2.3.5 Mejor no hablar de ciertas cosas: Expresiones artísticas, deportivas y medios de comunicación**

El relato sobre la última dictadura militar argentina en las ediciones de los años noventa se completa con la mención de las distintas expresiones culturales tales como la música y la literatura por un lado; y el mundial del 78 y los medios de comunicación social, por el otro.

- **Música y literatura:**

Respecto de la música, la editorial Santillana expone un recuadro con la siguiente información:

*A partir de los años 70 se desarrolló, entre otros conjuntos, con Vox Dei y Pescado Rabioso -grupo en el que participó Luis Alberto Spinetta- y con Sui Generis, el primer grupo de Charly García. (Santillana, 1994: 95).*

Al realizar una cronología sobre la región latinoamericana, Aique de 1997 incluye una breve mención sobre la literatura de la época:

*Durante la década de 1970 y 1980 se desarrolla el llamado “boom” de la literatura latinoamericana. Algunos escritores más importantes de la época fueron Alejo Carpentier, Augusto Roa Bastos, José Donoso, Pablo Neruda (...) (Aique, 1997: 186).*

Lo que no logran las ediciones de la primera parte de los noventa es poner de relieve el conflicto que representaban las expresiones artísticas para las Fuerzas Armadas quienes pretendían eliminar todas las ideas consideradas por ellos como subversivas. Ya a partir de 2001, aparecen menciones respecto de la censura:

*Se prohibieron muchos libros, tanto de autores argentinos como extranjeros. En varias oportunidades, las autoridades quemaron miles de libros que contenían ideas que juzgaban “peligrosas”<sup>55</sup>. En el ámbito escolar, también actuó la censura sobre algunos temas y algunos libros. La censura determinaba qué se debía leer o qué se debía prohibir. (Santillana, 2001: 179)*

*Durante la dictadura militar, los recitales de rock constituyeron un importante lugar de encuentro para los jóvenes. En ellos podían expresar su descontento entonando estribillos contrarios al gobierno, aunque muchas veces terminaban en la cárcel. Muchos cantantes, como Luis A. Spinetta, Charly García o León Gieco, entre otros, sufrieron censura. Frecuentemente, sus nombres aparecían en “listas negras”<sup>56</sup> que circulaban por las emisoras sugiriendo la prohibición de algunas de sus canciones. Muchos otros debieron abandonar el país.(Santillana, 2001: 179)*

De este modo configuran la representación de un gobierno militar que vigilaba con detalle las expresiones artísticas y literarias por considerar que en ellas se fomentaban ideas peligrosas para la sociedad.

- **El gran evento deportivo:**

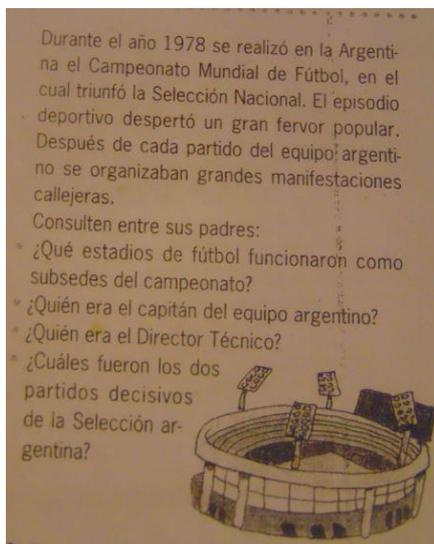
Mientras que en la editorial Aique no aparece ninguna mención al mundial de 1978, en Santillana lo hacen en todas las ediciones observadas. Sin embargo, como observamos a continuación, la postura fue acrítica respecto a la función distractora que tuvo el mundial en la sociedad argentina para ocultar las aberraciones cometidas por el terrorismo de Estado:

---

<sup>55</sup> Comillas del original.

<sup>56</sup> *Ibíd.*

#### Imagen N° 4



#### Imagen N° 5



El campeonato mundial de 1978 contó con el respaldo del gobierno militar. En la fotografía, los jugadores de la selección argentina de fútbol festejan su triunfo.

Propuesta de actividad sobre el Mundial sin cuestionarlo.<sup>58</sup>

Muestra de la gloria deportiva del evento<sup>57</sup>.

- **El rol de los medios de comunicación**

No existe en los manuales de los noventa un análisis sobre el rol de los medios de comunicación durante la última dictadura militar. Las menciones tienen que ver con la censura que sufrieron y no sobre su participación como formadores de opinión:

*También censuró a la prensa e intervino las universidades, que fueron rigurosamente controladas. (Santillana, 2001: 177)*

*Varios diarios y revistas fueron clausurados. Casi todos los restantes **medios de comunicación sufrieron censura**<sup>59</sup>. Más de cien periodistas desaparecieron o fueron asesinados. (Santillana, 2001: 178)*

En las primeras ediciones de los noventa, el conflicto de las Fuerzas Armadas con las expresiones artísticas y culturales no se pone de manifiesto. Con el correr de las ediciones comienzan a evidenciar la censura sobre los productos culturales, complementando el tema con

<sup>57</sup> Santillana, 1997: 181.

<sup>58</sup> Santillana, 1994: 104.

<sup>59</sup> Negrita del original.

el hostigamiento a los medios de comunicación aunque, reiteramos, en estas ediciones se omite plantear la complicidad con el gobierno militar de algunos medios de comunicación.

### Imagen N°6



*Para algunos sectores de la sociedad los militares aparecían como la única posibilidad de garantizar la paz y el orden. Sin embargo, la junta militar ejerció el poder violando numerosos derechos individuales.*

### Discurso militar<sup>60</sup>

### Imagen N° 7

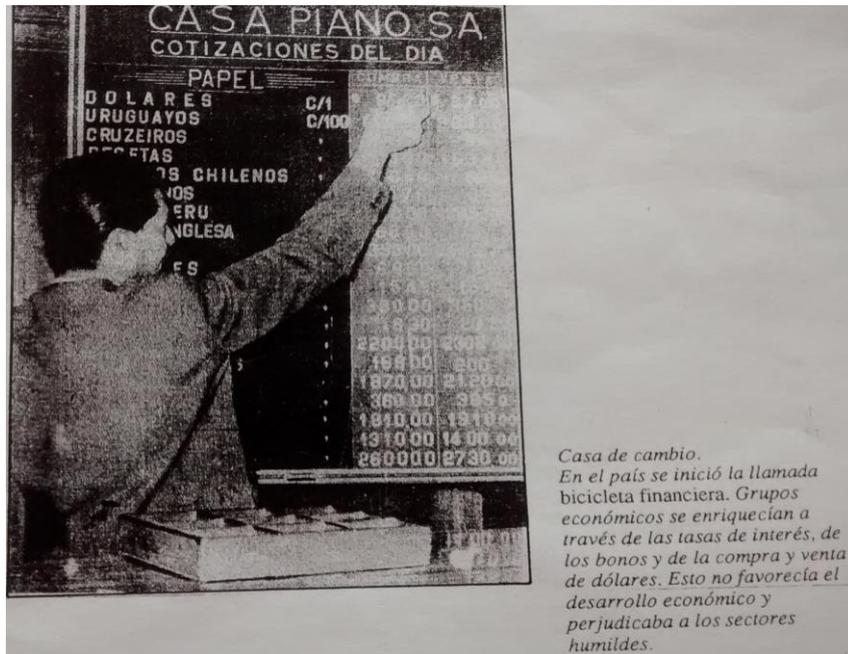


El general Jorge R. Videla, flanqueado por el almirante Emilio Massera y el brigadier Orlando Agosti.

### Desfile militar<sup>61</sup>

<sup>60</sup> Aique, 1993: 171.

Imagen N° 8



Cotización del dólar<sup>62</sup>

Imagen N°9



Saludo de ex combatientes de Malvinas<sup>63</sup>

<sup>61</sup> Santillana, 1994:108.

<sup>62</sup> Aique, 1993:173.

Podemos ver como con fotografías los manuales de los noventa subsanaron la falta de análisis y descripción de varios aspectos del acontecimiento.

### **2.3.6 Argentina se fue a la guerra**

En las ediciones del período, el episodio bélico de Malvinas aparece como un intento por parte de las Fuerzas Armadas de recuperar, a través del sentimiento de nacionalismo, el apoyo de una sociedad argentina sumergida en una situación cada vez más crítica. A diferencia del tratamiento que se le da al mundial del 78', en este punto ambas editoriales evidencian la intención del gobierno militar de crear una sensación de unidad y fervor popular:

*La reacción popular fue compleja. Por un lado, el pueblo adhirió a la gesta, considerada una reivindicación histórica. Pero al mismo tiempo criticaban al gobierno de facto. De todos modos prevaleció el apoyo y la unión nacional frente a la guerra. (Aique, 1993: 172)*

*El sorpresivo desembarco de las tropas argentinas en las Islas Malvinas fue apoyado sin reservas por la gran mayoría de los argentinos. **El gobierno creía que con la recuperación de las islas iba a obtener el apoyo popular y superar la crisis política.** (Santillana, 2001: 183)*

Por otro lado, "la derrota" de la guerra aparece como lo que terminó de acentuar el descontento popular en el marco de otros conflictos sociales:

*Por otra parte, la situación política dio oportunidad para que aflorarán muchas críticas y protestas por la gestión de los gobiernos militares que desde 1976 gobernaban el país. (Aique, 1993: 173)*

*Los problemas sociales y la derrota en la guerra de Malvinas aumentaron el desprestigio del gobierno. Sus integrantes se vieron obligados a convocar a elecciones el 30 de octubre de 1983. (Aique, 1996: 82)*

Es interesante destacar que sólo en las ediciones de Santillana posteriores a 1997 el tema es tratado en un apartado y su desarrollo pasa de ser el cierre de la unidad resuelto en dos o tres oraciones a ocupar una página completa donde se especifica detalladamente el conflicto bélico.

## **2.4 A modo de cierre**

Podríamos inferir que durante este período los derechos humanos aún no habían tenido una repercusión tan intensa a nivel político y social como lo fue durante el kirchnerismo. Es así

---

<sup>63</sup> Aique, 1993:173.

como los libros escolares incorporan temas que marca la agenda pública. Stella Martini y Jorge Gobbi (1998) entienden por agenda pública o social “al conjunto de problemáticas o temas que preocupan y se discuten en una sociedad o un vasto sector de ella y sobre los que se ha instalado un estado de opinión.”(p.1) En otras palabras, aquello de lo que se habla en lo cotidiano, en toda o alguna fracción predominante de la sociedad, va conformando la opinión pública. No es menor el aporte de los medios de comunicación y de la industria cultural cuando jerarquizan unos temas sobre otros. Muchas veces la omisión de una temática, también condiciona la agenda pública. Por todo esto es que se la considera como un espacio de lucha política, ya que existe una negociación simbólica y constante entre lo que se propone e incentiva que se hable en la comunidad y aquello que se omite. De todas maneras, vale aclarar que esta agenda es producto de una construcción social.

Esto puede relacionarse con el tono reconciliador del menemismo en este período respecto a los responsables implicados en la dictadura militar argentina. De esta manera encontramos miradas acríicas respecto a algunas aristas del hecho histórico, como por ejemplo el Mundial de 1978, donde Aique ni lo menciona en sus ejemplares y si bien Santillana sí, la editorial lo hace sin cuestionar la implicancia de este evento deportivo en el plan de los militares hasta 1997, año en el que comienza a evidenciar lo funcional que fue para los dictadores.

En este período prevalece la nominación Proceso de Reorganización Nacional; en algunos casos aclarando que es una manera de autodenominarse por parte de los militares y en otros sin mediar explicación alguna. Aparecen dos puntos de condensación de sentido bien marcados que refieren a la teoría de la guerra sucia y a la teoría de los dos demonios, mientras que de la posibilidad de que se trate de terrorismo de Estado aún no aparecen huellas.

En rasgos generales podemos decir que Santillana va más a tono con lo que socialmente se debatía y a partir de 1997 incorpora el término desaparecidos, le da lugar a los organismos de derechos humanos y habla sobre las resistencias culturales.

Por otro lado, en estas ediciones, el espacio que se le destina al tema no supera las cuatro carillas. Recién en las ediciones posteriores a 1997, la editorial Santillana duplica sus páginas, dándole una mayor dedicación a distintas aristas del hecho histórico. Los manuales como género, entre otras cosas, se componen de texto, gráficos e imágenes. Las imágenes utilizadas también son parte del contrato de lectura. “Lejos de ser extrañas al contrato de lectura, las imágenes son uno de los lugares privilegiados donde ésta se constituye, donde el enunciador teje el nexo con su lector, donde al destinatario se le propone una cierta mirada sobre el mundo.” (Verón, 1985: 11). En los manuales de los años noventa de Aique y Santillana, observamos que las fotografías tienen como función primordial acompañar los párrafos sin

mayor preponderancia. Cada foto incluye un epígrafe descriptivo y al mismo tiempo informativo ya que amplía datos sobre el acontecimiento allí recreado. Es decir, agregan en estos espacios textuales información complementaria y nueva.

En el próximo capítulo recorreremos los manuales editados entre los años 2004 y 2015 así como también el contexto político, económico y social en el que tomaron cuerpo los mismos.

## Capítulo 3

### Un recorrido entre los años 2004 y 2015. Los derechos humanos como prioridad en la construcción de la historia

#### **3.1 Políticas de la memoria durante los gobiernos kirchneristas.**

Al momento de asumir su mandato Néstor Kirchner, Argentina venía sufriendo altos índices de desocupación y de pobreza, junto a manifestaciones de protesta social en las calles y la consecuente emergencia de experiencias de organización popular como manifestación de demandas de educación, techo, salud, trabajo y alimento (Feldfeber y Gluz, 2011:344). En respuesta a esas necesidades, durante los gobiernos kirchneristas se establecieron un cúmulo de leyes que regularon políticas públicas orientadas en este sentido. En términos económicos se redireccionó el curso de la economía argentina con el incentivo a la industria nacional a través de inversión y políticas de protección; se estatizaron las AFJP y varias empresas, privatizadas por gobiernos anteriores, volvieron a manos del Estado como Aerolíneas Argentinas e YPF. En cuanto a medidas con repercusión social podemos enumerar algunos ejemplos como la Asignación Universal por Hijo (AUH), el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150/06) o la línea de créditos para la vivienda única (PROCREAR). Vinculado al desarrollo laboral podemos destacar la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e innovación Productiva e implementó el Programa de repatriación y vinculación de científicos argentinos que residen en el exterior (Raíces). Y en el área educativa, por ejemplo, se crearon el Fondo Nacional de Incentivo Docente (Ley N° 25.919/04), diferentes programas sociales de estímulo al estudio, entre ellos PROGRESAR o la misma AUH que como contrapartida implica la escolaridad de los niños y jóvenes entre otros requisitos; la obligatoriedad de la escuela secundaria y la creación de Universidades Nacionales<sup>64</sup>, entre otros.

---

<sup>64</sup> Las Universidades creadas fueron la Universidad Nacional Arturo Jauretche (Ley N° 26576) , Universidad Nacional de Avellaneda (Ley N° 26543); Universidad Nacional de Chilecito en La Rioja (Ley N° 25.813); Universidad Nacional de Moreno (Ley N° 26575); Universidad Nacional de Río Negro (Ley 26.330); Universidad Nacional de Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur (Ley N° 26559); Universidad Nacional de Villa Mercedes (Ley N° 26.542); Universidad Nacional del Chaco Austral (Ley 26.335); y la Universidad Nacional del Oeste (Ley N° 26544). Ver: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/sistema-universitario/listado-de-universidades-e-institutos/listado-de-universidades-nacionales/>

En esta época, varios colectivos sociales comenzaron a movilizar con fuerza la defensa de los derechos humanos. De este modo, durante los mandatos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner tuvieron lugar políticas públicas para atender a estas cuestiones, tales como la norma dictada en 2003 por el Congreso Nacional, Ley N° 25.779/03, la cual declaró nulas las Leyes N° 23.492/86 (Obediencia debida) y la 23.521/87 (Punto Final) o en 2008 la sanción de la Ley N° 26.394 que implicó la derogación del Código de Justicia Militar, así como la modificación del Código Penal y del Código Procesal Penal de la Nación. Esto último implicó entre otras cuestiones que cualquier miembro de las Fuerzas Armadas sospechado de cometer un delito debía presentarse ante la Justicia Ordinaria Federal. De este modo el gobierno intentaba una reparación histórica sobre el Terrorismo de Estado iniciado en 1976.

En línea con esto último, años más tarde, se sancionó el Decreto N° 4/2010 Derechos Humanos, que establecía lo siguiente: “Relévase de la clasificación de seguridad a toda documentación e información vinculada con el accionar de las Fuerzas Armadas en el período comprendido entre los años 1976 y 1983” (Decreto N° 4, 2010). Éste habilitaba a desclasificar la documentación relativa al Destacamento de Inteligencia 101 del Ejército Argentino dentro del período 1976-1983, entendiendo que las clasificaciones de seguridad de carácter no público sobre información y documentación relativas al accionar de las Fuerzas Armadas durante la vigencia del terrorismo de Estado eran contrarias a la política de Memoria, Verdad y Justicia que desde 2003 el gobierno nacional venía promulgando. La idea general de esta norma tenía que ver con la concepción de que si bien el Estado democrático podía decidir clasificar y mantener información y/o documentación de carácter no público, esta iniciativa debía responder a la necesidad de proteger la seguridad del Estado y sus relaciones multilaterales al mismo tiempo que debía establecer un límite temporal a esa restricción. Además, determinaba que la protección de información y/o documentación clasificada durante la vigencia del terrorismo de Estado no estuvo destinada a proteger los intereses del Estado democrático sino que “sirvió como medio para ocultar el accionar ilegal del gobierno de facto” (Decreto N° 4, 2010). Esta norma hacía especial hincapié en la importancia de no impedir el conocimiento de la historia reciente y en defender así el derecho de la sociedad a conocer su pasado.

En este marco, se comienza a juzgar a los responsables y cómplices de los crímenes de lesa humanidad,<sup>65</sup> a la vez que la difusión de la lucha de organismos de derechos humanos empieza a ser prioridad en la política del Estado. Paralelamente, el 20 de noviembre de 2007

---

<sup>65</sup> Ya desde 1995 se habían comenzado “a desarrollar en Argentina los juicios por la verdad, que si bien no son juicios penales, hicieron operativos el derecho a la verdad reconocido en los tratados internacionales suscriptos por la Argentina”. (Instituto Espacio Memoria, 2012: 62)

en la Ciudad de Buenos Aires se sancionó la Ley N° 2.599, donde se pactó entre el Estado Nacional y el de C.A.B.A. la creación del ente público *Espacio para la Memoria, la promoción y defensa de los derechos humanos* con el fin de ejecutar políticas de memoria en la ex-ESMA y re-asignar el espacio de los edificios. La recuperación de los espacios de memoria tuvo varias implicancias, como ser la reconstrucción de los sentidos sobre lo sucedido en muchos de esos ex-centros de tortura y el aporte en la restitución identitaria de quienes allí estuvieron detenidos.

### **3.2 Reconocimiento de la dimensión de las políticas públicas.**

*El gobierno instalado en mayo de 2003 fue superando la desconfianza inicial de la ciudadanía y fue ganando consenso. Un rasgo distintivo de la gestión nacional fue el reconocimiento de la dimensión política de las políticas públicas.*  
Silvia Novick de Senén González (2006)

Con el gobierno de Néstor Kirchner, las principales normas que habían regulado el sistema educativo en los noventa sufrieron modificaciones. En 2003, Daniel Filmus asumió como Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología y se propuso “reducir desigualdades y recuperar la centralidad de los aprendizajes” (Nosiglia, 2007:116). Es a partir de estas ideas que se desarrollaron los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), los cuales suponen una reflexión sobre lo que deben aprender los alumnos. Además, se creó la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, presidida por Juan Carlos Tedesco, espacio para definir las políticas a implementar y en 2006 el contenido de la Ley de Educación Nacional 26.206 estableció en su artículo 80 que es el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, quien proveerá (entre otras cosas) textos escolares y recursos pedagógicos.

Es de destacar que en el Título VI detalla que este Ministerio es quien definirá “estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria” (Ley N° 26.206, 2006), a la vez que establecerá mecanismos de renovación periódica de dichos contenidos. En línea con ello, durante este período el par igualdad/desigualdad educativa es el que funcionaba como motor ya que el consenso acerca de cuáles debían ser los NAP suponía una reflexión previa sobre “qué debe enseñarse, qué se aspira aprendan los alumnos y de qué manera se crearán las condiciones pedagógicas y materiales para que todos los niños y jóvenes accedan a experiencias educativas cuya riqueza aporte a revertir las desigualdades.” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004: 4) Los NAP aprobados en 2005 fueron elaborados por políticos y técnicos de las provincias argentinas y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y por los equipos

técnicos del Ministerio de Educación Nacional. Las distintas provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires contaban con sus propios diseños curriculares, pero la propuesta era que las mismas aborden los núcleos según la forma en particular dispuesta por cada jurisdicción. Los NAP se proponían como referentes y estructurantes de la tarea docente; y los manuales escolares, en tanto elementos colaborativos de esta labor, deberían elaborar sus contenidos en línea con las temáticas propuestas por estos núcleos de aprendizaje prioritarios. Entonces, consideramos pertinente tomarlos como telón de fondo para indagar las representaciones de la última dictadura militar ya que además proponían la inclusión de actividades que promuevan la reflexión y la memoria colectiva de los procesos históricos que “quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los alumnos reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los derechos humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633.” (Ley 26.206, 2006).

Tradicionalmente, en el área de las Ciencias Sociales se incluyen contenidos vinculados con las efemérides escolares y el tratamiento de las mismas está vinculado a los objetivos generales planteados por los NAP. Alrededor de una efeméride se constituyen actividades didácticas y actos escolares con un objetivo emotivo y de conmemoración del pasado al tiempo que se trabajan objetivos más específicos sobre el área. La Ley Nacional N° 25.633 sancionada en el año 2002, estableció el 24 de marzo como el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia en conmemoración de quienes resultaron víctimas del terrorismo de Estado iniciado en 1976. Posteriormente, la Ley N° 26.085 (2006) lo declaró feriado nacional<sup>66</sup>. El hecho de que, a partir de ese momento, el 24 de marzo se transformara en feriado nacional significó, entre otras cosas, la obligatoriedad de ser representado en el ámbito escolar. Observamos así cómo el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia además de implicar la perspectiva histórica (eje NAP “Las sociedades a través del tiempo”) articula en su conmemoración con objetivos de enseñanza en formación ciudadana (eje NAP “Las actividades humanas y la organización social”). El abordaje de esta fecha también estuvo relacionado con los objetivos NAP vinculados con “La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos”; “La construcción y apropiación de ideas, prácticas y valores éticos y democráticos que nos permitan vivir juntos y reconocernos como parte de la sociedad argentina.”; “La

---

<sup>66</sup> Actualmente en Argentina las efemérides nacionales que implican un feriado son seis: 25 de mayo, Revolución de Mayo de 1810; 20 de junio, Día de la Bandera; 9 de julio, Declaración de la Independencia de 1816; 17 de agosto, muerte del Gral. San Martín Libertador de América; 11 de septiembre, muerte del educador Domingo Sarmiento; y 12 de Octubre, Día de la Diversidad Cultural.

identificación de distintos actores (individuales y colectivos) intervinientes en la vida de las sociedades del pasado y del presente, con sus diversos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos.”; “La experiencia de participar y comprender el sentido de diferentes celebraciones y conmemoraciones que evocan acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad, la nación y la humanidad.” Por otro lado, se vincula con NAP de Formación Ética y Ciudadana tales como “ El conocimiento y la comprensión de las dimensiones éticas, jurídicas y políticas de nuestra historia reciente promoviendo la construcción colectiva de la memoria.”; “El conocimiento de los derechos humanos, especialmente de los Derechos del Niño, y de los procedimientos a su alcance para reconocerlos, ejercitarlos y defenderlos en la vida cotidiana.”; “El reconocimiento de los derechos humanos como una construcción histórica resultado de las luchas sociales en nuestra historia reciente”; “El conocimiento y análisis crítico de situaciones en las que se vulnera el derecho de las personas y/o que involucren crímenes de lesa humanidad, tanto del presente como del pasado, a través de testimonios.” (Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología, 2006:70). El tratamiento de esta fecha por las políticas públicas y la inclusión de su celebración en la escuela, con la correspondiente articulación de ambas, es uno de los modos en los que una sociedad construye sentimientos de identidad nacional y reflexiona sobre los acontecimientos de su pasado reciente.

### ***3.3 La representación de la última dictadura militar argentina entre 2004 y 2015***

Ya expuestas las políticas públicas significativas para nuestro tema en el apartado anterior, nos encontramos en condiciones de indagar sobre la representación de la última dictadura militar argentina en los manuales editados entre 2004 y 2015 por Aique y Santillana. Paralelamente contrastaremos los resultados con el periodo precedente, evidenciando rupturas y continuidades en dichas representaciones.

#### ***3.3.1 Crisis económica + violencia estatal = Debilidad política y posterior terrorismo de Estado***

Al igual que en los manuales analizados en el capítulo anterior, las ediciones de este período exponen el clima de crisis económica y caos social durante la presidencia de María Estela “Isabel” Martínez de Perón como una causa de la llegada de los militares al gobierno. La construcción de este relato podemos agruparla en los siguientes temas:

- **Los hechos violentos que estaban teniendo lugar en la sociedad argentina:**

*Tras la muerte de Perón se agudizaron los enfrentamientos dentro del propio movimiento peronista y la violencia pasó a primer plano. José López Rega (...) impulsó la Alianza Anticomunista Argentina (Triple A), una organización que secuestró y asesinó a activistas sociales, políticos e intelectuales. El grupo Montoneros, a su vez, retomó la lucha armada. (Santillana, 2007: 64)*

*Durante su gobierno se creó la Alianza Anticomunista Argentina (Triple A), al mando del ministro de Bienestar Social, José López Rega, dedicada a perseguir políticos y sindicalistas opositores e integrantes de organizaciones armadas (Santillana, 2012: 148).*

*Desde la década de 1960, la sociedad argentina vivía un nivel de violencia desconocido hasta entonces. El regreso de Perón al poder había generado la esperanza de una resolución pacífica de conflictos, pero su muerte dejó sin respuesta esas demandas. El Gobierno de la presidenta, con el accionar de la Triple A, no hizo más que aumentar la violencia y, con ella, la sensación generalizada de que la sociedad no podría resolver estos enfrentamientos por sí sola. (Aique, 2013: 139)*

*Su gobierno estuvo caracterizado, entre otras cosas, por el aumento de la represión, tanto estatal como paraestatal. (Santillana, 2014: 73)*

- **La crisis económica:**

*Después de la muerte de Perón, el Pacto Social, entró en crisis, **la economía se descontroló**, los trabajadores y los empresarios se enfrentaron por el aumento de salarios y comenzó un **proceso inflacionario incontrolable**<sup>67</sup>. (Santillana, 2006: 159)*

*Isabel Perón, aconsejada por López Rega, no mantuvo las alianzas y los acuerdos establecidos por Perón. En 1975, un nuevo ministro de Economía impulsó aumentos espectaculares en el precio de los combustibles, del transporte y del dólar. Estas medidas provocaron la oposición de los sindicatos y profundizaron la crisis económica, social y política. (Santillana, 2007: 64)*

*En 1975 su ministro de Economía, Celestino Rodrigo, impuso la devaluación del peso y aumentos del 100% de los servicios de los servicios públicos Este plan económico conocido como "Rodrigazo", provocó el rechazo de los sindicatos y profundizó la crisis económica, social y política (Santillana, 2012: 148)*

*En el plano económico, a mediados de 1975, Isabel Perón y su equipo aplicaron el Plan Rodrigo (...) Esto provocó un gran rechazo en el movimiento sindical y profundizó aún más la crisis económica, social y política. (Santillana, 2014:73)*

---

<sup>67</sup> Resaltado en original.

A su vez, los manuales de este período, finalmente unifican estas causas con la debilidad política de Isabel Perón. Los libros escolares de este período representan el hecho del siguiente modo:

*En lugar de esperar las elecciones nacionales -previstas para 1976-, que habrían permitido un cambio de gobierno dentro del orden constitucional, los militares decidieron desconocer la Constitución y derrocar un gobierno legítimo. Los militares sostenían que la situación política y social del país requería su intervención directa y justificaba la violación del orden constitucional. (Santillana, 2006: 163)*

*Finalmente, en un marco de progresiva descomposición del gobierno, los militares dieron un nuevo **golpe de Estado**<sup>68</sup>, el 24 de marzo de 1976. (Santillana, 2007: 64)*

*En este contexto de debilidad política, las Fuerzas Armadas dieron otro golpe de Estado **el 24 de marzo de 1976**<sup>69</sup> e instauraron una nueva dictadura militar. (Aique, 2007: 135)*

*En este contexto de debilidad política, las Fuerzas Armadas dieron otro golpe de Estado el 24 de marzo de 1976 e instauraron una nueva dictadura militar. (Aique, 2011: 135)*

*El 24 de marzo de 1976, en medio de una profunda crisis política, las Fuerzas Armadas usurparon nuevamente el gobierno e instauraron una dictadura militar que adoptó el nombre de “Proceso de Reorganización Nacional. (Santillana, 2012: 149)*

Tal como adelantamos, en estos ejemplos se observa que lo que nuclea a la violencia social y a la crisis económica es finalmente la debilidad política de la presidente, la cual es considerada como una de las consecuencias de la “ruptura del pacto social” establecido hasta entonces.

En otro plano de análisis, sólo los libros de texto de la editorial Santillana enmarcan a la dictadura dentro de estructuras mayores tales como el Plan Cóndor y la Doctrina de Seguridad Nacional. Para comprender mejor este aspecto, recordamos que según el Ministerio de Educación (2010) el Plan Cóndor consistió en:

(...) una operación organizada, a mediados de los años setenta, por los Servicios de Inteligencia de varios países latinoamericanos, entre ellos Argentina, Chile, Brasil, Paraguay y Uruguay. El Plan Cóndor tenía varios objetivos: intercambiar información sobre individuos o grupos insurgentes, facilitar la captura de prisioneros políticos que habían logrado escapar de su país de origen y trasladarse a algunos de los países limítrofes, organizar operativos en común –atentados,

---

<sup>68</sup> Resaltado en original.

<sup>69</sup> Resaltado en original.

fusilamientos— contra aquellas personas consideradas peligrosas o que constituían, bajo el prisma de los militares, serios obstáculos para la aniquilación de los «enemigos políticos». (p.112)

Todos los ejemplares de Santillana le dedican un recuadro aparte para sistematizar el tema, contextualizando así la dictadura militar argentina de 1976-1983 dentro de un plan mayor:

*Durante la década de 1979 se instalaron dictaduras militares en los países del sur de América (Chile, Brasil, Uruguay, Paraguay, Bolivia, Perú y Argentina). Mediante estos regímenes autoritarios, las Fuerzas Armadas persiguieron a los opositores y utilizaron el encarcelamiento masivo, la tortura y la desaparición de personas con métodos para lograr el propósito de eliminar los conflictos sociales, asegurar el alineamiento internacional con Estados Unidos e impedir cambios sociales que consideraban como un avance del comunismo en esos países. (Santillana, 2012: 147)*

*Hasta entonces, la misión tradicional de las Fuerzas Armadas había sido defender el país de las amenazas externas; es decir, del enemigo que estaba fuera de las fronteras. Según la DSN<sup>70</sup>, en cambio, el enemigo que se debía combatir estaba dentro del propio país, y este objetivo pasó a ser la misión primordial de las Fuerzas Armadas. (Santillana, 2006: 163)*

*(...) más allá de que hubo diferencias entre cada dictadura, casi todas mantuvieron contactos entre sí para entregar -o para eliminar- a los perseguidos que habían huido a los países vecinos. (Santillana, 2007: 69)*

Estos ejemplos abonan la idea de que las acciones de los militares responsables del golpe de Estado de 1976 no fueron ni aisladas ni improvisadas, sino que formaron parte de un plan mayor.

Por otro lado, respecto a las medidas tomadas por los militares durante la toma del poder, en todos los ejemplares analizados se hace alusión a la anulación de la Constitución Nacional y por ende a la suspensión de los derechos y garantías de la misma. A su vez, algunos aclaran que los militares estuvieron en todos los estratos de poder, repartiéndose los poderes ejecutivo, legislativo y judicial.

Si bien detectamos continuidades respecto de los manuales Santillana de los noventa, que desde el período anterior enmarcan el tema en un contexto internacional más complejo y de ambas editoriales respecto a las causas del golpe de 1976, es recién a partir de 2006<sup>71</sup> que encontramos por primera vez uno de los puntos nodales que mencionamos previamente: el denominar al acontecimiento como “terrorismo de Estado”. En el caso de Santillana (2007 y 2014) se le dedica un apartado especial denominado *el terrorismo de Estado*, el cual es descrito como la acción de los militares que con

---

<sup>70</sup> Doctrina de Seguridad Nacional.

<sup>71</sup> Recordamos que las ediciones de Santillana analizadas entre 1997 y 2006 poseen el mismo tratamiento sobre el tema ya que se trata de re-ediciones. Ahora bien, a partir de 2007 la editorial se refiere al hecho bajo la nomenclatura Terrorismo de Estado.

*“recursos del Estado, atentaron contra la vida, la seguridad, los derechos y la integridad de las personas”*. (Santillana, 2007: 69)

En términos de Laclau y Mouffé, estos últimos manuales se inscriben en la misma superficie discursiva que las políticas públicas del kirchnerismo, ya que en acciones simbólicas pero también materiales, durante este período la concepción del terrorismo de Estado, como punto de fijación parcial de sentido entra en escena desde el gobierno nacional a través de discursos, publicaciones, actos de apoyo, entre otros. En el siguiente apartado profundizaremos sobre este punto de condensación de sentido que aparece en los ejemplares nombrados y que veremos si es el único y en caso contrario con cuáles otros convive.

### **3.3.2 Del Proceso de Reorganización Nacional al terrorismo de Estado ¿sin escalas?**

La forma de nombrar al acontecimiento histórico en los manuales analizados nos permite acceder al entramado ideológico sostenido por las editoriales, así como también a algunas concepciones presentes en el imaginario social al momento de la edición de estos libros de texto<sup>72</sup>. Tal como evidenciamos previamente, los puntos de fijación de sentido se estructuran en un campo discursivo, lo cual nos lleva comprender su contexto de circulación. Retomando la distinción ya enunciada que realiza el Ministerio de Educación Nacional (2010) y luego Hernán Cortiñas (2010), cabe decir que la teoría los dos demonios se puede entrever en el primer prólogo del informe *Nunca Más*<sup>73</sup>. En la oración que da inicio, Ernesto Sábato escribe: “Durante la década del setenta la Argentina fue convulsionada por un terror que provenía tanto desde la extrema derecha como de la extrema izquierda, fenómeno que ha ocurrido en muchos otros países” (CONADEP, 1984:7). Si bien luego advierte sobre la impunidad estatal al secuestrar, torturar y asesinar personas, estas primeras líneas relativizan el hecho histórico y equiparan dos fuerzas que no son comparables: la de la sociedad civil y la del Estado. A su vez, tanto en la teoría de los dos demonios como en la de la guerra sucia se justifican el accionar de los militares ya que se parte de describirlo como necesario para “ordenar el caos social”. Tal es así que los mismos militares, y quienes adscriben a estas teorías, autodenominaron su llegada al poder como “Proceso de Reorganización Nacional”. Si bien este prólogo fue modificado en 2006, su vigencia y permanencia en el tiempo nos permite apreciar otra perspectiva que se

---

<sup>72</sup> Aunque no se circunscriben tan sólo al momento de edición, sino que son discursos sociales que continúan circulando.

<sup>73</sup> Libro publicado en 1984, el cual condensa la investigación realizada por la CONADEP (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas) sobre el destino de los desaparecidos y la violación de los derechos humanos durante la dictadura militar de 1976-1983.

trata de ganar un lugar en la lucha por el sentido sobre este hecho del pasado reciente, en la conformación de una memoria colectiva sobre la última dictadura militar argentina.

En 2006, en el marco del trigésimo aniversario del golpe militar se reeditó el libro *Nunca Más* y la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, redactó un segundo prólogo. Este nuevo ejemplar del informe de la CONADEP propuso una actualización de sus datos donde ampliaba el listado de los desaparecidos así como también de los centros clandestinos de detención. “En esta reedición, la línea argumentativa del prólogo se modificó y consistió en argumentar que la violencia estatal y la utilizada por las organizaciones populares no eran simétricas y, por lo tanto, tampoco igualmente repudiables” (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2010:142).<sup>74</sup> Tras esta declaración, tanto la teoría de la guerra sucia como la de los dos demonios quedaron por fuera del discurso del gobierno nacional y se acentuó con fuerza la idea de que las prácticas ejercidas por los militares fueron dentro del marco del terrorismo de Estado. En la pugna por la prevalencia de un sentido por sobre otros, que el Estado Nacional enarbore ese punto nodal no implica que los otros desaparezcan, sino más bien que cobran sentido en otras estructuras discursivas que pugnan por ser hegemónicas. Si bien recién a partir de 2006 esta mirada condenatoria aparece de manera explícita en los manuales de Santillana, paralelamente encontramos indicios que aún remiten a la teoría de los dos demonios. Ejemplos de ellos son los siguientes:

*El método empleado consistió en el secuestro de cualquier sospechoso, que era sometido a interrogatorios y torturas. Las víctimas fueron miembros de los grupos guerrilleros, pero también activistas políticos, estudiantes e intelectuales. (Aique 2013, 139)*

*Sin embargo, en realidad, la represión se extendió a otras personas que no tenían relación con la lucha armada: abogados, artistas, estudiantes, militantes de partidos políticos, sindicalistas, sacerdotes y monjas dedicados a tareas sociales sufrieron persecuciones que, en muchos casos, los llevaron al exilio o les costaron la vida. (Santillana 2006: 164)*

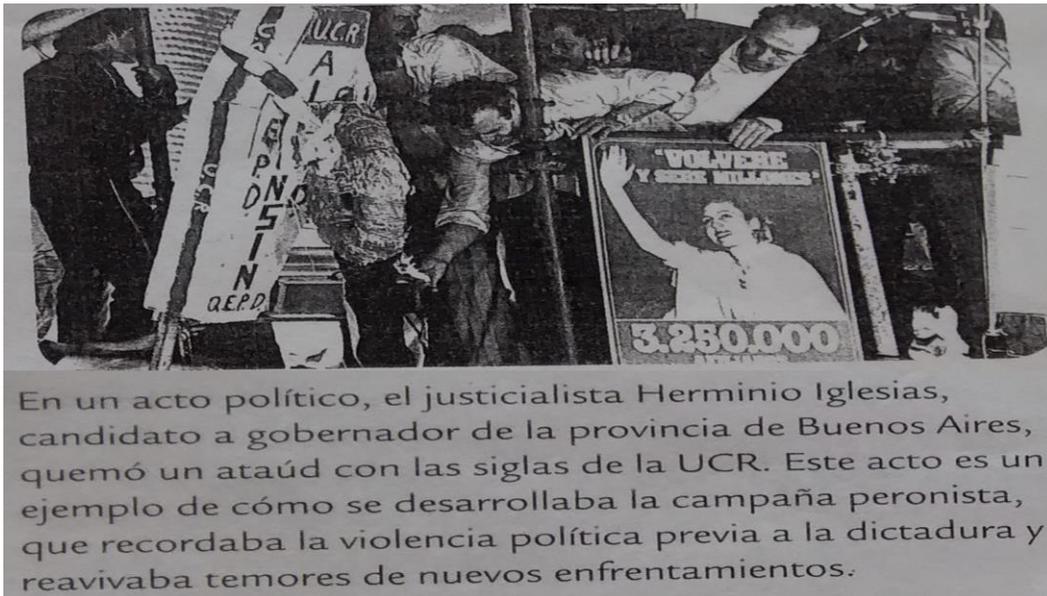
En estos ejemplos aparece como punto de condensación de sentido la teoría de los dos demonios donde hay víctimas culpables y víctimas inocentes, siendo las primeras aquellas personas relacionados con la lucha armada. En este sentido, nos sirve recuperar la caracterización que realiza Hernán Cortiñas (2010), en la cual explica que de alguna manera las *víctimas inocentes* se encuadran en los daños colaterales de quienes sostienen la teoría de la guerra sucia, así como también de quienes promulgan la teoría de los dos demonios, ya que se les puede adjudicar el *algo habrán hecho*, despertando la sospecha sobre la no inocencia de estos sujetos.

---

<sup>74</sup> Para ampliar este debate Emilio Crenzel (2006) realiza una exhaustiva comparación entre ambos prólogos evidenciando rupturas y continuidades.

También podemos encontrar rasgos de la teoría de los dos demonios presentes en Aique, donde el epígrafe de la fotografía muestra las acciones de los dictadores como consecuencia de la violencia previa del peronismo, igualando la responsabilidad y accionar de la sociedad a la del Estado:

### Imagen N°10



### Quema del ataúd con las iniciales de la Unión Cívica radical<sup>75</sup>.

Por otro lado, Santillana a pesar de usar el entrecomillado para ciertas expresiones como “subversivos” y “enemigos internos” y de aclarar que la postura detallada era la proclamada por los militares en el poder sostiene:

*Desde la perspectiva militar, compenetrada con la Doctrina de Seguridad Nacional (...), esos grupos y determinadas personas eran “enemigos internos” que favorecían el avance del comunismo internacional. Por lo tanto, sostenían que, para salvar la nación, debían ser eliminados. Con este enfoque, el gobierno persiguió a los miembros de la guerrilla, **así como**<sup>76</sup> a militantes políticos y sociales, obreros, estudiantes, abogados, periodistas e incluso familiares que intercedían por ellos. En la práctica, cualquier persona podía convertirse en sospechosa. Por eso miles de argentinos huyeron y se exiliaron en otros países (Santillana, 2007: 68)*

En este caso cuando la editorial aclara “así como” podría ser interpretado como que había un grupo de la sociedad al-cual era más lógico que se persiga ya sea por sus ideas o acciones políticas. Este tipo de interpretaciones tiene anclaje en la ideología ya mencionada, y aún en

<sup>75</sup> Aique, 2013: 144.

<sup>76</sup> Resaltado nuestro.

circulación, del *algo habrán hecho*. Expresiones que de alguna manera relativizan y suavizan el rol represivo que asumió el Estado dictatorial. La misma editorial un año antes dice lo siguiente:

*El blanco principal de la represión militar fueron, en teoría, las organizaciones guerrilleras: el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) -a pesar de que había sido ya prácticamente diezmado en 1975- y principalmente, Montoneros, organización que fue **derrotada**<sup>77</sup> en 1977.* (Santillana, 2006: 164)

Aquí no sólo se mantiene la línea ideológica anterior, sino que además agrega una palabra clave que nos permite avanzar un poco más: “derrotada”. Aquí este adjetivo está refiriendo a Montoneros, agrupación que según la editorial, fue vencida. Aquí aparece un punto nodal distinto al anterior, que podemos condensar dentro de la teoría de la guerra sucia. Sin embargo, el Estado y la sociedad civil no están en igualdad de condiciones para posicionarse enfrentados ante un conflicto bélico. Además, el Estado, cuya función primordial es velar por el bien social, no se supone que deba aniquilar, perseguir o abolir los legítimos derechos de la Constitución Nacional. Entonces podemos ver que este punto de condensación de sentido respecto de la última dictadura militar argentina como una guerra sucia sigue circulando en la sociedad, aunque sea de manera sutil o en la voz de un funcionario público, tal como describiremos más adelante con el caso del ex Ministro de cultura porteño, Darío Lopérfido.

En los manuales de los dos mil tienen una significativa diferencia—con los de los años noventa respecto a la denominación del periodo y en los libros editados a partir de 2004 ubican a esta forma de llamarlo al interior de otro apartado y ya no como título principal. Esto se puede ver en el caso de la editorial Santillana<sup>78</sup>, en cuyos manuales aún se hace referencia al Proceso de Reorganización Nacional pero aclaran que fue ésta la forma de autodenominación de quiénes tomaron el poder:

*Así comenzó una nueva **dictadura militar** que adoptó el nombre de “**Proceso de Reorganización Nacional**”* (Santillana, 2007: 67);

*El nuevo gobierno se dio a conocer como “**Proceso de Reorganización Nacional**”. Con esta denominación se quería mostrar la intención de producir una transformación drástica en la sociedad argentina.*(Santillana, 2006: 163);

*El 24 de marzo de 1976, en medio de una profunda crisis política, las Fuerzas Armadas usurparon nuevamente el gobierno e instauraron una dictadura militar que adoptó el nombre de “**Proceso de Reorganización Nacional**”<sup>79</sup>.*(Santillana, 2012: 149).

En los libros de texto de Aique, por el contrario, no aparece en absoluto referencia a esta nomenclatura .

---

<sup>77</sup> Resaltado nuestro.

<sup>78</sup> Ediciones de 2001, 2003, 2006, 2007, 2012

<sup>79</sup> Resaltados en original en los tres ejemplos.

En otras palabras, en los manuales de 2004 en adelante, en ambas editoriales predomina la referencia al período como “La última dictadura militar” y algunas nomenclaturas como “Estado dictatorial”, “golpe militar”, “terrorismo de Estado”<sup>80</sup>, “golpe de Estado”, “gobierno militar” o “gobierno”, mientras que la terminología “Proceso de Reorganización Nacional” perdió fuerza (Santillana) o desapareció totalmente (Aique). Y si bien la teoría de los dos demonios o de la guerra sucia perdieron fuerza como anclaje de sentido, tal como expusimos, las mismas aún están latentes en algunos ejemplos. Es decir, ante el mismo hecho histórico, el golpe de 1976 y los siete años posteriores de los militares en el poder, la nominación del mismo se construye de diferente manera según la estructura del campo discursivo en la que se inserte. A su vez, tal como evidenciamos, incluso cuando el gobierno nacional sostiene una mirada condenatoria hacia los responsables del suceso denominándolo como *terrorismo de Estado* o *Genocidio de Estado*, eso no implica que los otros puntos nodales dejen de circular o de intentar ser hegemónicos. Que sea así permite la apertura de lo social y nos permite comprender y evidenciar la lucha en el campo de lo discursivo.

### **3.3.3. Que la tortilla se vuelva: El rol represivo de las Fuerzas Armadas.**

*“Como un verdadero micromundo educativo que es, el libro escolar resulta ser, además, un espejo que refleja en sus marcos materiales los rasgos de la sociedad que lo produce, la cultura del entorno en que circula y la pedagogía que, a modo de sistema autorreferente, regula sus prácticas de uso por los docentes y los estudiantes”*

Agustín Escolano Benito (2009)

En este apartado identificaremos los cambios y continuidades en las representaciones de los actores sociales involucrados en la dictadura militar (1976-1983): las Fuerzas Armadas, los detenidos, perseguidos y/o desaparecidos, la Iglesia, los medios de comunicación, los organismos de derechos humanos y la sociedad civil.

#### **Actores principales: Las Fuerzas Armadas y los perseguidos/detenidos/desaparecidos.**

Retomando la cita de Agustín Escolano Benito, podemos decir que en los manuales analizados se plasman los cambios que acontecen en la sociedad, aunque no de forma abrupta sino de manera procesual. El mismo autor lo evidencia cuando dice que “Los clisés del imaginario cambian muy lentamente, y no siempre en función de variables que tienen que ver directamente con el cambio político” (2009:10). A partir de 2003 las políticas de derechos

---

<sup>80</sup> Con excepción de Aique 2013 que no hace mención a este término en ningún momento.

humanos fueron tomando fuerza, con la asunción de Néstor Kirchner como Presidente de la Nación, así como también de su sucesora Cristina Fernández de Kirchner. A su vez, como ya adelantamos, durante sus mandatos tuvieron lugar acciones materiales pero también simbólicas<sup>81</sup> que colaboraron con la lucha de las organizaciones de derechos humanos. Pero volviendo a las políticas, durante sus gobiernos, las normas principales que regulaban el sistema educativo sufrieron significativas modificaciones provocando rupturas respecto de las precedentes para esta área. La implicancia de aspectos legales en torno a las Fuerzas Armadas se pueden leer en los siguientes ejemplos:

*Además, brindó colaboración activa a los organismos de derechos humanos y promovió la anulación de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final, por lo cual fue posible reabrir causas contra los militares y civiles involucrados en delitos de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura militar. (Santillana, 2012: 164).*

*En diciembre de 1986, por las presiones que ejercieron las Fuerzas Armadas, el Gobierno sancionó la Ley de Punto Final, que puso fecha a la interrupción de los procesos judiciales contras los responsables de violaciones de derechos humanos durante el Gobierno militar. (Aique, 2011: 149).*

En ambos casos podemos observar cómo se representan a las Fuerzas Armadas mediante una mirada más condenatoria presentándolas como responsables de los delitos cometidos y alejándose de la postura de que las mismas tuvieron que actuar de tal modo porque no tuvieron alternativa. Recordamos que en líneas generales los manuales editados en los años noventa toman esta última postura.

En 2010 se sancionó el Decreto 4/2010 sobre los derechos humanos, -norma que hace especial hincapié en la importancia de no impedir el conocimiento de la historia reciente y en defender así el derecho de la sociedad a conocer su pasado. Una actividad propuesta en esta línea por los manuales del período<sup>82</sup> es:

*Averigüen entre sus familiares cómo vivían en esos años y cuáles fueron los hechos que más les impactaron. Comparen la información obtenida con la de sus compañeros. (Santillana, 2006: 162)*

Como en las ediciones de los noventa también aquí nos encontramos con similitudes a la hora de describir las acciones de los militares hacia la sociedad civil: persecución, censura, represión, asesinato, desaparición física, entre otros. Pero nuevamente se detectan diferencias a la hora de enumerar quiénes sufrían estos agravios:

---

<sup>81</sup> Un ejemplo de ellas fue la orden emitida por Néstor Kirchner de bajar los cuadros de los dictadores que hasta ese momento permanecían colgados en las paredes del Colegio Militar.

<sup>82</sup> Hablamos de los manuales editados durante los años dos mil.

*Los llamados “grupos de tareas” integrados por militares, policías y agentes de los servicios de seguridad (quienes no se identificaban), secuestraban a hombres y mujeres y los trasladaban a centros clandestinos de detención. (Santillana, 2012: 150);*

*Las principales víctimas del terrorismo de Estado fueron los trabajadores y las organizaciones populares en general. (Aique, 2011: 141);*

En ambos casos hace referencia a colectivos amplios de personas: hombres y mujeres o trabajadores y organizaciones populares en general, es decir, no apunta a un grupo específico ni compara entre varios. Por el contrario, en los años previos nos encontramos con los siguientes ejemplos:

*El blanco principal de la represión militar fueron, en teoría, las organizaciones guerrilleras: el Ejército revolucionario del Pueblo (ERP) -a pesar de que había sido prácticamente diezmado en 1975- y, principalmente Montoneros. (Santillana, 2006: 164)*

*A todos los que eran considerados enemigos de la nación se los llamó “comunistas”. Bajo esta denominación, los militares incluían también a muchos grupos y personas que no tenían afinidad con el comunismo, pero que, por alguna razón - por ejemplo, tener el pelo largo, usar barba, escuchar rock o pensar “diferente”<sup>83</sup>-, eran sospechosos a los ojos de los militares. (Santillana, 2006: 165)*

Con estos últimos casos observamos cómo en los últimos años fue ganándose un lugar en las representaciones de los manuales escolares la teoría del terrorismo de Estado, la cual sostiene que independientemente del rol social ocupado por los ciudadanos argentinos durante la última dictadura argentina existió un Estado represor. Ella se esgrime como punto hegemónico de ciclo kirchnerista. Entendemos por discurso hegemónico aquel que aunque precario, inestable, abierto e histórico, se presenta como total, cerrado y ahistórico.

Otra diferencia respecto de las ediciones del período anterior es la referencia a la figura de los desaparecidos y al método de desaparición de personas:

*En la ilegalidad más absoluta, las fuerzas militares y de seguridad secuestraron, torturaron y asesinaron a miles de personas -entre nueve mil y treinta mil, según las distintas estimaciones-. Nunca se supo que había pasado con ellos: son los llamados **desaparecidos**<sup>84</sup>. El 70% de las personas desaparecidas tenía entre dieciséis y treinta años. (Santillana, 2006: 164)*

*La última dictadura recurrió al método de **desaparición de personas** y perjudicó al conjunto de la sociedad. (Aique, 2011: 140)*

*A las víctimas cuyo destino final no se conoce se las llama **desaparecidos**. (Santillana, 2014: 74)*

---

<sup>83</sup> Entrecorillado en original.

<sup>84</sup> Resaltado en original en todos los ejemplos.

En algunos casos incluso hay apartados que hacen alusión a esta figura con el título de Plan sistemático de desaparición de personas<sup>85</sup>. Estos son sólo algunos ejemplos que nos permiten dar cuenta de la entidad que fue cobrando la figura del desaparecido<sup>86</sup> en la construcción del relato de los manuales escolares de los años dos mil. Pero también en el discurso del gobierno nacional y en políticas públicas direccionadas a la defensa de los derechos humanos.

### ***Actores secundarios<sup>87</sup>: la sociedad civil, la Iglesia, los organismos de DDHH y los medios de comunicación***

En los manuales más recientes aparecen múltiples voces que nos permiten entender las diferentes posiciones que circulaban en la sociedad respecto a la irrupción de los militares en el gobierno de Isabel Perón. Por primera vez acercan el tema bajo la mirada de que fue una dictadura cívico-militar. Editorial Santillana lo realiza de manera sutil—retomando frases de la época utilizadas para relativizar a la represión militar, y que aún tienen resonancia en la actualidad, tales como: “no te metás” y “algo habrán hecho”. En el caso de editorial Aique el recurso para elaborar el tema de un modo claro es ubicarlo en el siguiente subtítulo: “*El apoyo a la dictadura*”, donde la argumentación describe a los diversos sectores de la sociedad que la

---

<sup>85</sup> Santillana, 2012: 150.

<sup>86</sup> Vale agregar al respecto que a principios del corriente año, el entonces Ministro de Cultura porteño, Darío Lopérfido, realizó unas declaraciones que suscitaron polémica. En el marco de la presentación del libro “Cerrar la grieta” de Edi Zunino en el programa del periodista Luis Majul, Margen del mundo, emitido el 25 de enero de 2016, donde el Ministro se encontraba como invitado éste denunció, respecto a la última dictadura militar argentina, que “ en la Argentina no hubo 30.000 desaparecidos. Fue una mentira que se construyó en una mesa para obtener subsidios que te daban” y luego agregó que “hubo muertos por dos bandos armados, donde la población estaba en el medio”. Durante el audio se escuchan tras ambas declaraciones aplausos por parte del público presente. Esto es símbolo de cómo se disputa el sentido respecto a un acontecimiento del pasado reciente. Siguiendo con el relato de lo acontecido, podemos recordar que el gobierno nacional se separa de tales declaraciones condenándolas y pidiendo disculpas pero sin solicitar la renuncia del Ministro Lopérfido. Esta renuncia era solicitada por organismos de DDHH, amplios sectores del mundo de la cultura porteña y de la sociedad. En paralelo, también aparecieron cartas y discursos de apoyo a esta figura de la política. Para presionarlo a abandonar su cargo los sectores en desacuerdo a su opinión utilizaron diferentes estrategias: desde escraches y declaraciones hasta intervenciones en las salas de teatro durante las funciones. Finalmente el 6 de julio de 2016 Lopérfido renunció a su cargo. Al respecto coincidimos con el análisis realizado por Daniel Feierstein (2016), quien esboza respecto a la discusión por la cantidad de desaparecidos que “más allá de la manipulación y de la mezquindad, se pierde de vista cuestiones centrales como las que emergen en un análisis sistemático de la información existente: las dificultades (aún en el presente) para denunciar los hechos, el carácter traumático de los mismos (y retraumatizante de muchas intervenciones públicas) y las características del proceso concentracionario, que buscó atravesar al conjunto social con el terror”.

<sup>87</sup> La distinción actores principales y secundarios se utiliza a los fines de resaltar el foco del presente trabajo, y no tiene que ver con una valoración subjetiva-peyorativa de los involucrados.

apoyaron y los grados de adhesión a la misma; algunos partidos conservadores, varios medios de comunicación y algunas grandes empresas como especiales aliados. Además continúa con frases tales como: “Otros partidos políticos y la mayoría de los medios de comunicación dieron una aceptación más circunstancial” (Aique, 2011: 143). Finalmente representa a la clase media como un sector de la sociedad abstraído de la situación conflictiva en la que estaba inmersa el país abocado al disfrute de comprar productos importados y viajar fuera del país en la denominada “(...) **época de la plata dulce**”<sup>88</sup> (Aique, 2011: 143) o también nombrando a los que se sintieron atraídos por el mundial interpelados por los sentimientos de nacionalismo que éste evento deportivo promovió. En contrapunto, enumera aquellas personas, organismos y partidos que estaban totalmente en contra de la dictadura, grupo en el que incluye a los organismos de derechos humanos. Editorial Aique y Santillana destacan entre ellos:

*Madres de Plaza de Mayo, Abuelas de Plaza de Mayo, Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas, el Servicio de Paz y Justicia, el Centro de Estudios Legales y Sociales, el Movimiento Ecuaménico por los Derechos Humanos, la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos y la Liga Argentina por los Derechos del Hombre.* (Aique, 2011: 143)

Editorial Aique utiliza un recurso similar donde le dedica un apartado a los “Apoyos y resistencias” (2011: 143) a la dictadura militar y Santillana tiene un subtítulo más específico- “La resistencia sindical y cultural” (2012: 153). Este último detalla por un lado, el rol opositor de los trabajadores a principios de los ochenta, coincidente con el momento de crisis y malestar del país; y por otro lado, la resistencia cultural a través de manifestaciones como el rock y el humor político<sup>89</sup>. Además, destaca el malestar de los trabajadores, su manifestación y posterior represión bajo el subtítulo: “La reactivación de la protesta política y social” (Santillana, 2007: 75)

Sólo en las ediciones posteriores a 2007 se detallan y ganan espacio las expresiones de oposición y apoyo a la dictadura. Esto último permite que ingrese en lo textual parte del revisionismo histórico, el cual se propone como una corriente que brega por llevar a la luz otras versiones de los hechos históricos. Éste nombró al proceso militar como “Dictadura cívico-militar” dando cuenta de las responsabilidades y complicidades de parte del resto de la sociedad. En este sentido, es interesante mencionar a Crenzel (2007) que en su análisis sobre el *Nunca Más* advierte que el primer prólogo “propone un “nosotros” externo a toda violencia, una “comunidad imaginada” de ciudadanos ajenos a las divisiones y enfrentamientos” (p.52).

---

<sup>88</sup> Resaltado en original.

<sup>89</sup> Ampliaremos más adelante el rol de la cultura durante la dictadura.

Sin embargo, en la re-edición del 2006, tampoco se hace ninguna mención a la responsabilidad civil durante la dictadura. Así mismo en un documento creado por el Ministerio de Educación Nacional (2010) dedicado al terrorismo de Estado aclara:

“En este capítulo aparecen mencionados diferentes nombres para la experiencia comenzada el 24 de marzo de 1976. Los responsables de la dictadura lo llamaron oficialmente «Proceso de Reorganización Nacional» o «guerra sucia». Otros prefieren referirse al período como dictadura cívico-militar. Y en los contenidos curriculares del sistema educativo –por lo tanto también en este libro– se lo conceptualiza como «terrorismo de Estado»”. (p.53)

Por otro lado, en ninguno de los libros de texto se hace mención a la relación entre la Iglesia y las Fuerzas Armadas, vínculo que con el transcurso del tiempo fue denunciado por distintos organismos: “Los sectores de mayor jerarquía de la Iglesia dieron su aval la noche previa al golpe en una reunión secreta con la cúpula militar” (Ministerio de Educación Nacional, 2010: 61). La representación de la intervención de la Iglesia durante este periodo sólo se limita a mencionar al Papa Juan Pablo II como mediador entre el conflicto de nuestro país y Chile al respecto del canal de Beagle:

#### Imagen N°11



**Fotografía que captura el encuentro entre Pinochet y Videla como símbolo de la reconciliación entre ambos países.<sup>90</sup>**

En todos los ejemplares de Santillana de este período la figura eclesíastica aparece como eje reconciliador entre ambas naciones. Esto mantiene una continuidad con las ediciones de 1997

---

<sup>90</sup> Santillana, 2006: 167.

y 2001. En contrapunto observamos que ningún ejemplar de la editorial Aique menciona a este conflicto ni a la Iglesia en general.

### **3.3.4 Despierta el neoliberalismo: Las recetas de Martínez de Hoz**

En los libros de texto de ambas editoriales aparece al menos una sección dedicada al plan económico implementado durante la dictadura. Si bien todos asocian las medidas tomadas en este período a la figura de Martínez de Hoz, su explicación se encuentra dentro de títulos temáticos más generales, a excepción de la edición de Santillana 2006 que titula el apartado sobre economía: “La política económica de Martínez de Hoz” (Santillana, 2006: 166). La personalización de una política estatal en una sola figura, en este caso el Ministro de Economía, oculta de algún modo que ésta política es parte de un plan internacional más amplio.<sup>91</sup> Para 2008 es esta misma editorial es la que complejiza la representación del aspecto económico al comenzar la unidad contextualizando el período con la crisis del petróleo y la caída del crecimiento económico a nivel general. Más adelante Aique (2011) también inserta las medidas económicas dentro de un encuadre con un concepto más amplio: el neoliberalismo.

Respecto del neoliberalismo la mayoría de los manuales aluden a las medidas utilizadas: apertura de la economía a mercados extranjeros, des-inversión en industria, aumento del desempleo, otorgación de créditos. Asimismo destacan al período como la época de la plata dulce para la clase media donde abundaban los viajes al exterior mientras los dólares estuviesen baratos y la posterior retirada de capitales extranjeros. Y sólo la edición más reciente de Santillana menciona las verdaderas causas del crecimiento de la deuda externa argentina:

*El gobierno, entonces, se hizo cargo de la deuda contraída por numerosos grupos privados. De este modo, la **deuda pública con el exterior** (deuda externa) aumentó y toda la sociedad quedó con la carga de los pagos. (Santillana, 2002: 152)<sup>92</sup>*

En este sentido, Santillana incorpora gráficos donde se evidencia el índice de desocupación y la variación de la producción durante la última dictadura militar argentina:

---

<sup>91</sup> De todos modos, allí explica en un apartado las dictaduras en Latinoamérica y la crisis del petróleo.

<sup>92</sup> Resaltado en original.

**Cuadro N°5**

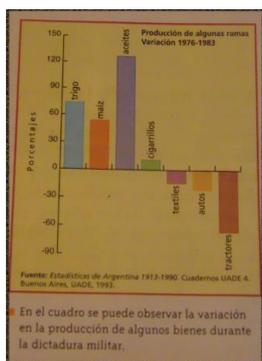


Gráfico que muestra la variación que sufrieron algunos productos<sup>94</sup>.

**Cuadro N°6**



Evidencia de la baja del empleo durante la dictadura<sup>93</sup>

La descripción minuciosa de las medidas económicas implementadas por la dictadura militar permite entender que los objetivos de las Fuerzas Armadas eran más ambiciosos que los hasta el momento enunciados. Estas últimas ediciones representan al manejo económico del periodo de dictadura militar en el marco del neoliberalismo.

### **3.3.5 Expresiones culturales: entre la resistencia, la censura y el velo.**

Los manuales de los dos mil describen las diferentes consecuencias sufridas a nivel cultural durante la dictadura militar argentina: censura; persecución y exilio de artistas; control de lecturas infantiles y escolares; clausura de medios de comunicación; etc. Y también destacan el surgimiento de expresiones artísticas tales como “Teatro Abierto” donde se encontraban los artistas prohibidos por la dictadura y cuya expansión luego daría lugar a la “Danza abierta”, “Poesía abierta” y “Cine Abierto”; y el humor político que parodiaba a los dictadores. Este último género, el humor, era utilizado para, a través del sarcasmo y la ironía, criticar al gobierno militar. En varios manuales es destacada la Revista *Humor*, cuya

*sátira de las costumbres y, de manera creciente, del plan económico, la convirtió en uno de los principales polos de la oposición a la dictadura.* (Santillana, 2007: 74)

Aique en un apartado denominado “Iconográfica” y bajo el título “Humor, muchas más que una revista” (Aique, 2011: 144-145) da cuenta sobre la censura sufrida por la revista por cuestionar al gobierno militar<sup>95</sup>.

<sup>93</sup> Santillana, 2012: 152

<sup>94</sup> Santillana, 2007: 73.

<sup>95</sup> Si bien en Aique 2008 y 2010 no hay un apartado específico sobre este tema, más adelante la editorial, le dedica dos carillas completas a este impacto sobre la cultura, en su ejemplar más actual de los analizados.

Otros dos hechos culturales para analizar son el mundial del '78 y el rock. En el primer caso, se presenta al mundial como una estrategia similar a la utilizada para la guerra de Malvinas: unir a la población con sentimientos nacionalistas que permitan el apoyo a la gestión militar. Sin embargo hay ediciones en las que no se hace mención al hecho (Santillana 2006) o no lo relatan desde una visión crítica, tales las ediciones de Aique como por ejemplo en el epígrafe de una foto de dos jugadores de la Selección describe:

*El gobierno presentó como logros nacionales los obtenidos por los deportistas argentinos en las distintas disciplinas. (Aique, 2011: 143)*

Por otro lado, Santillana pone en el mismo eje al mundial de fútbol y al origen de la televisión color en nuestro país de este modo:

*Para el mundial de fútbol se construyeron, en un tiempo récord, los estudios de Argentina Televisora Colora (ATC), que reemplazó a canal 7. Sus instalaciones fueron monumentales y de última generación. (Santillana, 2007: 70)*

Con este ejemplo nuevamente podemos observar cómo se hace alusión al hecho pero sólo desde una perspectiva meramente deportiva y cultural y no como parte de una estrategia política. Tal como se evidencia en el documento realizado por el Ministerio de Educación Nacional (2010) paralelamente al evento deportivo estaban sucediendo otras cosas, entre ellas que los exiliados y algunos organismos de derechos humanos aprovechando la difusión del mundial realizaban una campaña en contra de las violaciones a los derechos humanos perpetradas por el gobierno militar. Las Fuerzas Armadas realizaron una campaña difundiendo diferentes panfletos con lemas tales como "Los argentinos somos derechos y humanos" y operativos de distintos medios periodísticos como el de la revista *Para Ti* que les proponía a sus lectoras enviaran postales al exterior mostrando las bondades del autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional" (p.115). Todos estos datos están ausentes en las representaciones sobre el acontecimiento que hacen los manuales analizados. Sólo Santillana 2012, evidencia una postura crítica:

*El mundial de fútbol de 1978 tuvo como sede la Argentina y con él se intentó ocultar la existencia del plan sistemático de desaparición de personas. (Santillana, 2012: 150).*

Es decir que de todos los ejemplares de los años dos mil sólo uno expone lo funcional que resultaba el mundial de fútbol al accionar militar.

Respecto al Rock, en todos los manuales de Santillana<sup>96</sup> se hace alusión al mismo como lugar de resistencia y de canalización del malestar social:

---

<sup>96</sup> Con excepción de Santillana 2014 donde no se menciona.

*Durante la dictadura militar, los recitales de Rock constituyeron un importante lugar de encuentro para los jóvenes. En ellos podían expresar su descontento entonando estribillos contrarios al gobierno, aunque muchas veces terminaban en la cárcel" (Santillana, 2006: 165);*

*El rock nacional se mantuvo como un espacio de reconocimiento y de resistencia entre muchos jóvenes, quienes se reunían en casas o se manifestaban en pequeños escenarios" (Santillana, 2007: 74).*

Así la editorial describe al rock como espacio de resistencia complejizando y ampliando la representación sobre los jóvenes de la época. Por el contrario, la editorial Aique no menciona al rock en ningún ejemplar. Respecto a la cultura en general, sólo en una de sus ediciones (Aique, 2011) se explaya especialmente sobre los libros quemados y/o censurados, los artistas exiliados y la revista *Humor*.

En otras palabras, las ediciones de los dos mil comenzaron a incluir en las representaciones sobre la última dictadura diferentes fenómenos culturales y sociales con sus respectivas repercusiones: censura y control de expresiones artísticas en general; sentimiento de unidad y patriotismo por el mundial; el rock como espacio de contención de los jóvenes y como espacio de resistencia. En rasgos generales, Santillana le da más lugar a la faceta cultural mientras que Aique lo hace en menor medida.

### **3.3.6 Malvinas: el principio del fin**

En el caso del conflicto bélico sobre Malvinas, todas las ediciones de este corpus de manuales tienen un apartado donde explayan las causas y consecuencias. En las de Santillana se advierte que la guerra de Malvinas fue una estrategia del gobierno militar para producir consenso en la sociedad y legitimarse en el poder detrás del sentimiento de nacionalismo que este conflicto despertó en sus orígenes.

*El gobierno creía que con la recuperación de las islas iba a obtener apoyo popular e iba a superar la crisis política (Santillana, 2006: 168)*

Por el contrario, en Aique esto no se menciona, pero hay huellas que permiten entrever su propio punto de vista al respecto como editorial:

*El tema de la pertenencia de las islas Malvinas no presentaba dudas. Inglaterra carecía de todo derecho a ocuparlas. Incluso los organismos internacionales se expedían en favor de la Argentina y apoyaban las negociaciones lo que aún se cuestiona fue el modo y el momento elegidos para recuperarlas. (Aique, 2011: 146)*

También para ambas, la derrota de Malvinas se esgrimió como una de las causas de la vuelta a la democracia:

*La derrota de la guerra de Malvinas ocasionó el derrumbe del gobierno militar, que anunció una pronta **transición a la democracia***<sup>97</sup> (Santillana, 2012: 153);

*La derrota en la guerra de Malvinas aumentó el desprestigio del Gobierno militar. (...) Se inició así un período de **transición a la democracia***<sup>98</sup> (Aique, 2011: 147)

*La derrota en la guerra de Malvinas ocasionó la descomposición inmediata del gobierno militar* (Santillana, 2008: 76).

Vale aclarar, que a su vez existieron otros factores que contribuyeron a la deslegitimación del proceso dictatorial, como ser la crisis económica en la que se encontraba la Argentina como consecuencia de las políticas implementadas. Por otro lado, internacionalmente ya había cobrado visibilidad la forma en que atentaban contra los derechos humanos.

### **3.4 A modo de cierre**

A lo largo del recorrido por éste período arribamos a algunas reflexiones preliminares sobre la representación de la última dictadura militar argentina en los manuales escolares editados por Aique y Santillana entre 2004 y 2015. Tal como evidenciamos, durante los años de las presidencias de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández de Kirchner, varias fueron las políticas públicas que fomentaron el trabajo sobre los derechos humanos. En relación con ello y con la repercusión social de dichas políticas se observó un cambio en el lugar que comenzó a ocupar en los libros escolares el tratamiento de los derechos humanos y su vulneración durante la última dictadura militar argentina. Esto tuvo repercusiones no sólo a nivel cuantitativo, donde cada manual le dedicó a la unidad entre 7 y 12 carillas, sino también a nivel cualitativo, ya que se complejizaron los análisis sobre el tema. De esta manera, además del abordaje tradicional que venía teniendo el tema el relato profundizó sobre las repercusiones económicas y culturales. A su vez, los organismos de derechos humanos y la figura del desaparecido comenzó a estar presente en la representación del acontecimiento que realizó cada ejemplar, así como también cada vez con más fuerza en el discurso del gobierno nacional.

Sobre el uso de otras fuentes, si bien no es predominante, aparece como recurso el uso de fuentes primarias de información que nos permiten entrever las voces de otros actores, como por ejemplo la de los medios de comunicación. Tal es el caso de Santillana<sup>99</sup> que muestra los titulares del diario *Crónica* sobre la guerra de Malvinas; o las propuestas de análisis sobre normativas nacionales de la misma editorial<sup>100</sup>, que plantean por ejemplo analizar un artículo de

---

<sup>97</sup> Resaltado en original.

<sup>98</sup> Resaltado en original.

<sup>99</sup> Santillana, 2008: 76.

<sup>100</sup> Santillana, 2006: 169.

la Constitución Nacional (el N° 19) o reflexionar sobre el artículo N° 36 de dicha norma; o en Aique los extractos de testimonios de distintos autores en la sección de Actividades<sup>101</sup> además de citas de libros prohibidos en la época y documentos producidos por universidades<sup>102</sup>. Este tipo de fuentes invitan a analizar lo que sucedía en el contexto de nuestro pasado reciente y permiten acercar al aula información para ser abordada por los estudiantes apelando al pensamiento crítico y evitando la lectura de interpretaciones infundadas.

Respecto al texto y los elementos paratextuales, los manuales de texto analizados de 2006 en adelante tienen en común que si bien en sus páginas predomina el lenguaje verbal por sobre las imágenes, éstas últimas tienen una presencia constante de-mínimo una imagen por carilla. Sin embargo, dentro del corpus se nota una diferencia entre las editoriales, así como también al interior de las ediciones de Santillana. En el primer caso, se evidencia una predominancia de las imágenes fotográficas en la editorial Santillana de todos sus años por sobre Aique. Esta última a pesar de utilizar varios recursos fotográficos, en sus textos también aparecen unos personajes ilustrados propios de la editorial (los cuales son niños) que están junto a las fotos o actividades propuestas. Estos niños/personajes pueden tener como función que los alumnos se sientan identificados o al menos interpelados por iguales.

En el segundo caso, dentro de la misma editorial Santillana, se nota un cambio a través de los años, pasando de utilizar sólo imágenes fotográficas como recurso gráfico<sup>103</sup> a agregarle un dibujo con diálogo que introduce el tema, recurso que se mantiene a lo largo de todo el manual<sup>104</sup> hasta la edición de 2012 donde además se incluyen gráficos estadísticos, imágenes de tapas de libros, posters o murales. Es decir, la editorial fue variando e incrementando la cantidad de recursos gráficos utilizados.

Finalmente, podemos concluir que en los ejemplares analizados fue desapareciendo como punto de anclaje de sentido la teoría de la guerra sucia. Y si bien, la teoría del terrorismo de Estado es la predominante en el corpus, aún quedan resabios de la teoría de los dos demonios en sus páginas; estos puntos nodales están en constante circulación y conviven.

---

<sup>101</sup> Aique, 2006:158.

<sup>102</sup> Aique, 2011:144 y 145.

<sup>103</sup> Santillana, 2007.

<sup>104</sup> Santillana, 2008.

## Algunas conclusiones

Elaborar el análisis de las representaciones sobre la última dictadura militar en los manuales escolares nos permitió observar la complejidad de la transmisión de los hechos del pasado reciente argentino. Básicamente, esta dificultad radica en que los sujetos de cualquier sociedad intentan materializar los sentidos del pasado en distintos espacios, rituales y productos culturales configurando tensiones entre historia, memorias y olvidos. Luego de este recorrido, estamos en condiciones de afirmar que los relatos que circulan en la sociedad nunca son únicos y estables sino que la memoria colectiva que allí se manifiesta está siempre en movimiento. Por eso es que abordamos a los manuales escolares en esta clave, es decir como objetos de transmisión cultural y de lugar de exposición de las memorias en pugna.

En el presente trabajo observamos que al interior del sistema educativo se construyen distintas representaciones sobre los acontecimientos y estas configuraciones se tornan identificables en los discursos de los textos escolares que éste utiliza. En tanto objetos coadyuvantes de la tarea pedagógica los libros de texto escolares tienen un rol importante dentro de la educación primaria, oficial y obligatoria, siendo vehículos de la memoria colectiva. Como productos culturales los manuales escolares nos brindan la oportunidad de detener artificialmente el tiempo para capturar las representaciones del pasado reciente que forman parte de la memoria colectiva de nuestro país.

En particular, como hecho histórico la última dictadura militar argentina representa un acontecimiento de una gran sensibilidad para ser estudiado en la escuela; los conceptos utilizados para abordarlo, entenderlo, dimensionarlo y así poder realizar un análisis crítico son complejos en comparación con otros exigidos por las currículas para 7° grado. “Violación de los derechos humanos”, “torturas”, “desapariciones”, “apropiación de bebés y niños”, “crímenes de lesa humanidad” son expresiones que irrumpen muchas veces por primera vez en un libro escolar para el nivel primario y que, como observamos en varias ediciones del corpus de manuales, son presentados sin la profundidad necesaria para la comprensión y dimensión del terrorismo de Estado. Observando las políticas públicas, detectamos que es en 7° grado cuando por primera vez los diseños curriculares proponen a los estudiantes acercarse a la temática más allá de la conmemoración de la efeméride del 24 de marzo en un acto escolar.

Para esta investigación compusimos la siguiente tríada: manuales escolares, mercado editorial y políticas públicas. Nos enfocamos en manuales escolares de 7° grado, publicados

entre 1993 y 2015, para identificar las distintas representaciones de la última dictadura militar argentina. Partimos de la hipótesis de que la relación entre los elementos de esa tríada sufrió cambios a lo largo del tiempo, cambios que en ocasiones se tradujeron en múltiples representaciones sobre el acontecimiento.

Metodológicamente realizamos una subdivisión del corpus en dos bloques que presentan características políticas, económicas y sociales bien diferenciadas: 1993-2003 y 2004-2015. Observando esta división y producto del trabajo realizado nos es posible señalar algunos ejes centrales en relación a las rupturas y continuidades en las representaciones de los manuales sobre la última dictadura militar argentina. Identificar esos puntos de contacto y de disidencia se torna importante porque es desde la transmisión de nuestra historia donde entendemos el presente y forjamos el futuro de nuestra sociedad. Ambos períodos se enmarcaron en el neoliberalismo y los cambios detectados en los libros de textos, en uno u otro, fueron consecuencia de la confluencia de procesos que no pueden ser analizados de manera aislada.

Observamos en nuestro análisis que es recién a fines del primer período analizado cuando comenzaron a surgir giros en las acciones del Estado respecto a la última dictadura militar. Tal es así que en 2002, el gobierno de la C.A.B.A. sanciona la Ley 961, creando el Instituto Espacio para la Memoria al que le asignó la recuperación de los lugares donde funcionaron los Centros Clandestinos de Detención, con el fin de visibilizar lo sucedido e incorporarlos a la *memoria urbana*. Ese mismo año, al 24 de marzo se lo declaró como Día Nacional por la Memoria, la Verdad y la Justicia pero será nombrado feriado nacional en 2006. Esta declaración implicó la conmemoración obligatoria en los actos escolares y por ende el tratamiento del tema en el aula. Es decir que la reflexión sobre uno de los acontecimientos pasado reciente más complejos entra en la agenda estatal y escolar: la última dictadura cívico militar, con todas las dificultades que esta inclusión conlleva. Un año más tarde, en 2007 también en C.A.B.A. se sancionó la Ley N° 2.599 mediante la cual el Estado Nacional y el de la Ciudad pactaron la creación del ente público *Espacio para la Memoria, la promoción y defensa de los derechos humanos* habilitado para ejecutar políticas de memoria. En línea con ello, se sancionó el Decreto N° 4/2010 Derechos Humanos, que implicaba la declasificación de la información referente al Destacamento de Inteligencia 101 del Ejército Argentino dentro del período 1976-1983. Todo ello, tuvo resonancia en los libros de texto donde a partir de 2006 ganó terreno la temática en dos sentidos (cuantitativo y cualitativo): por un lado, en la extensión dedicada al tratamiento del tema “última dictadura militar”, pero también, por el otro, en la complejización de la terminología y del abordaje del acontecimiento propiamente dicho.

Respecto a las continuidades en las representaciones pudimos observar que desde los noventa y hasta la actualidad el mercado editorial se encuentra desregulado y la producción de libros queda a merced de la oferta y la demanda. Sin embargo, esta autonomía no implica la falta de adecuación total de los libros de texto a los diseños curriculares vigentes en cada período, porque vale recordar que, por un lado, el Estado se erige como comprador tanto a nivel local (C.A.B.A.) como nacional, a través de sus respectivos ministerios y por ende los productos tienden a adecuarse a la demanda para ganar cuota de mercado. Por otro lado, los libros de texto, productos de la industria cultural, a partir de los noventa dejaron de estar a cargo de un sólo autor y pasaron a ser contruidos con aportes de distintos especialistas. Al despersonalizarse su autoría y redactarse por equipos técnicos o interdisciplinarios construyeron sus discursos en nombre de la objetividad.

Otra continuidad detectada refiere a una omisión en común: nos referimos al silencio coincidente en ambos períodos sobre el rol la Iglesia Católica. En las veces que se la menciona, la construcción del relato gira en torno a un aparente carácter reconciliador de los conflictos de Argentina con Chile pero en ningún caso se la ubica como actor cómplice del golpe de Estado de 1976. Esta omisión se torna aún más llamativa en los manuales editados durante los gobiernos kirchneristas debido a que en los documentos realizados por el Ministerio de Educación Nacional (2010) se evidencia la complicidad de las altas cúpulas eclesíásticas con la última dictadura militar argentina.

Más allá de la adecuación o no a las exigencias de los diseños curriculares o documentos estatales los manuales escolares de ciencias sociales son portadores del sentido que una sociedad le otorga a determinados temas, en este caso en cada uno de los ciclos históricos de los que se ocupó esta tesina, se condensaron ciertos significantes privilegiados o puntos nodales, que lograron fijar parcialmente un sentido hegemónico en el tratamiento de la última dictadura militar argentina. La coyuntura del país en cada período, las políticas públicas y los actores sociales establecieron los marcos sociales en el que las editoriales crearon cada edición es por eso que para comprender las representaciones sobre el tema se vuelve relevante la relación entre las políticas educativas, el mercado editorial y los manuales escolares. En este sentido, en el recorrido por los textos analizados observamos una oscilación desde los puntos nodales de la representación de la última dictadura argentina anclados en la teoría de los dos demonios y de la guerra sucia, para ganar fuerza en las últimas ediciones la teoría del terrorismo de Estado. Esto fue acompañado de los cambios ya explicitados de las distintas políticas públicas, las cuáles en el primer período -los noventa- tuvieron un carácter más reconciliador con los responsables del terrorismo de Estado, y en el segundo -durante los gobiernos kirchneristas- fueron de un tenor más crítico respecto del accionar de quienes

cometieron los crímenes de lesa humanidad durante la dictadura. Es así como las editoriales de a poco complejizaron su relato sobre un tema que parecía estar clausurado en un único discurso; como por ejemplo en la elaboración de algunos de los manuales del segundo período (2004-2015) que incluyen en el relato a distintos actores de la sociedad civil como cómplices de la última dictadura militar argentina. Puntualmente, recién en los manuales escolares posteriores a 2007 se evidencian los actores sociales que apoyaron y los que se opusieron a la última dictadura militar argentina. De esta manera esas representaciones permiten abrir el abanico de responsabilidades y de complicidades de los crímenes de lesa humanidad y del resto de los delitos cometidos durante ese período de nuestra historia. Ello habilita a pensar en otro anclaje de sentido más complejo y menos lineal que es el nombrar al proceso militar de 1976-1983 como “Dictadura cívico-militar”.

Tal como sostuvimos a lo largo de la presente investigación nombrar algo también implica otorgarle un sentido. Es por ello que analizar estas distintas formas de nominar al mismo acontecimiento nos permitió reconstruir algunas representaciones sobre la última dictadura militar argentina. Cada nominación implica una fijación de sentido dentro de una estructura discursiva y en los manuales editados durante el primer período encontramos reiteradas veces la denominación *Proceso de Reorganización Nacional*. En varios ejemplos se encuentra entrecomillado, sin embargo los mismos no aclaran que esa nomenclatura corresponde a una forma de autodenominarse de las mismas Fuerzas Armadas. Esta omisión de algún modo naturaliza y no da espacio para el cuestionamiento de esta nominación. Al respecto de omisiones que anulan la posibilidad de reflexiones o posiciones al respecto vimos también como en los libros de texto de los noventa no se hace mención a los militares como dictadores o genocidas.

Por otro lado, en el corpus de manuales del segundo período detectamos como punto nodal hegemónico la denominación del hecho como “terrorismo de Estado” hasta el tema ganar apartados especiales dentro de la unidad a lo largo de las distintas ediciones. Una conclusión a la que se arribó a partir de lo antedicho es que estos últimos libros escolares, y otros libros de la época también, son parte de la misma superficie discursiva que las políticas públicas de los gobiernos kirchneristas. Ejemplo de ello fue la re-edición del prólogo del *Nunca Más* por parte de la Secretaría de Derechos Humanos en 2006 en el que se repudia la violencia estatal ejercida por las Fuerzas Armadas entre 1976 y 1983. Sin embargo, y a pesar de haber perdido peso como anclaje de sentido, la teoría de los dos demonios y de la guerra sucia aún están latentes en el discurso de algunas ediciones. Incluso detectamos que aunque el mismo gobierno nacional condene discursiva, simbólica y materialmente a los militares por los delitos

cometidos esa condena no anula los puntos nodales ni hace que dejen de circular o de intentar ser hegemónicos. Esta lucha en el campo discursivo habilita la apertura de lo social.

En la actualidad, esas fijaciones parciales de sentido respecto de la última dictadura militar argentina conviven con nosotros en nuestra sociedad, donde a pesar de todos los avances en materia de derechos humanos, tuvimos durante algunos meses un ministro de Cultura porteño que, tal como describimos, retomó en su discurso la teoría de la guerra sucia y la de los dos demonios.

De este modo vemos cómo los manuales escolares son vehículos de la memoria colectiva ya que a través de ellos se nos hacen presentes muchas de las representaciones del pasado reciente. No debemos perder de vista que las memorias son objeto de disputa y los actores que participan de esta lucha por el sentido se enmarcan en relaciones de poder, relaciones que nunca son estáticas ni dadas para siempre. Por eso, para analizar las representaciones sobre la última dictadura militar pusimos el foco en la relación siempre en movimiento de los libros de texto, las políticas públicas y el mercado editorial.

Culminamos este trabajo dejando la puerta entreabierta a nuevas preguntas que quizás puedan derivar en futuras investigaciones: ¿Qué representaciones sobre la última dictadura militar están en pugna en la actualidad? ¿Cuál es el lugar de anclaje de esa disputa? ¿Qué posición sostiene el nuevo gobierno respecto a las políticas públicas que al hecho refieren? Por otro lado, nos parece desafiante indagar, las condiciones de recepción de las representaciones sobre la última dictadura militar que circulan en el ámbito escolar y se materializan de algún modo en los manuales. Claro que esto nos invita a indagar sobretodo en la transposición didáctica del tema y dimensionar qué uso le dan los docentes y estudiantes a los manuales de escolares de ciencias sociales.

Sabemos que en una misma época y/o sociedad puede existir un consenso mayor sobre un relato del pasado reciente que sobre otro alternativo. Creemos que este trabajo realizó un aporte al estudio de la representaciones sobre la última dictadura militar argentina, haciendo foco sobre una vacante en los estudios sobre el tema, en este caso el tratamiento del tema en los manuales de ciencias sociales de séptimo grado y desde la articulación de elementos que por su naturaleza podrían verse dispersos o sin interrelación: libros de texto, mercado editorial y políticas públicas. En ese sentido, sostenemos que es primordial poner en la mira a los libros de texto con los que el sistema educativo forma a nuestros jóvenes, porque son vehículos de memoria y aportan a la construcción de ciudadanía. En ellos podemos ver distintas perspectivas ideológicas y también prejuicios sobre los acontecimientos históricos. Por eso es fundamental que no perdamos de vista el rol vital de todos los dispositivos educativos para la transmisión del pasado en una sociedad.

## Bibliografía y fuentes

### **Referencias bibliográficas**<sup>105</sup>

Aguado, A. (2006) “Políticas editoriales e impacto cultural en la Argentina (1880-2000)” en *Revista Información, cultura y sociedad* 15, 95-105. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n15/n15a07.pdf>

Altamirano, C. (director) y colaboradores (2002). *Términos críticos de la sociología de la cultura*. Editorial Paidós.

Ansaldi, W. (2002) “Cabeza sin Memoria” en *Revista de Ciencias Sociales Nueva Época*, N° 7”, Valencia diciembre 2002. Disponible en [http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal/art/cabeza\\_sin\\_memoria.pdf](http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal/art/cabeza_sin_memoria.pdf)

Ball, S. (2002) “Grandes políticas, un mundo pequeño. introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas” En NARODOWSKI, M.; NORES, M y ANDRADA, M. (Comp.) *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*, Granica, Buenos Aires.

Born, D. A.I (2011). *Las representaciones de la última dictadura militar: los textos escolares de historia en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires: 1976 - 2009*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Disponible en <http://flacsoandes.org/dspace/handle/10469/3223#.U4tiyHY08IR>

Braslavsky, C. (1996) “Las reformas educativas en América Latina. Acerca de la reconversión del Sistema Educativo Argentino 1984-1995” en *Propuesta educativa* N° 14, Flacso.

Carbone, G. M. (2001) “Manuales de educación primaria: entre la clausura y la búsqueda de intersticios” en *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Tomo 3. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Carli, S. (2006) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

---

<sup>105</sup> Incluye fuentes secundarias en formato bibliográfico

Carretero, M. R. y González, M. F. (Comps) (2006) "Enseñanza de la historia y memoria colectiva." Ed. Paidós, Buenos Aires.

Carretero, M. R. y Borrelli M. (2008) *Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?* Universidad Autónoma de Madrid – FLACSO (Argentina); Universidad de Buenos Aires – FLACSO-CONICET (Argentina) Disponible en: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero-borrelli.pdf>

Centro de Estudios para la Producción (2005) *La industria del libro en Argentina* Disponible en: [http://www.funcex.org.br/material/REDEMERCOSUL\\_BIBLIOGRAFIA/biblioteca/ESTUDOS\\_ARGENTINA/ARG\\_51.pdf](http://www.funcex.org.br/material/REDEMERCOSUL_BIBLIOGRAFIA/biblioteca/ESTUDOS_ARGENTINA/ARG_51.pdf)

Chevallard, Y. (1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique Grupo Editor, Bs. As.

Choppin, A. (2001) "Pasado y presente de los manuales escolares". Traducido por Miriam Soto Lucas. En : *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre), 2001. pp. 209-229. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7515/6918>

CONADEP (1984) *Nunca Más*. Buenos Aires, Eudeba.

Coria, J. (2011) *La dictadura 1976-1983 en la escuela argentina: una mirada desde los libros de texto*, VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Congreso llevado a cabo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires.

Cortiñas, H. (2010) Discursos sobre la memoria ¿cómo se explica en la escuela la dictadura militar? en *Sacapuntas*, 5, 20-22. Disponible en: <http://sacapuntasrevista.com.ar/wp-content/uploads/2010/09/Sacapuntas-N%C2%BA-5-low.pdf>

Crenzel, E. (2007) *Dos prólogos para un mismo informe El Nunca Más y la memoria de las desapariciones*. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/prohist/v11/v11a03.pdf>

Cucuzza, H. y Pineau, P. (2002) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a la razón de mi vida*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Debray, R. (1997) *Transmitir*. Buenos Aires, Manantial.

De los Reyes, M. J. (febrero de 2003) *La aplicación de las políticas neoliberales en la Argentina a partir de los años setenta*. Centro de Estudios Internacionales para el Desarrollo Documentos de trabajo nº 17, Buenos Aires. Disponible en: [http://www.ceid.edu.ar/serie/2010/ceid\\_serie\\_dt\\_17\\_marcelo\\_javier\\_de\\_los\\_reyes\\_argentina\\_la\\_aplicacion\\_de\\_las\\_politicas.pdf](http://www.ceid.edu.ar/serie/2010/ceid_serie_dt_17_marcelo_javier_de_los_reyes_argentina_la_aplicacion_de_las_politicas.pdf)

De Volder, C. y Salinas, W. (28 de abril 2011). *Historia de los textos escolares argentinos*. Ponencia en el I Encuentro Nacional de Instituciones con Fondos Antiguos y Raros. Biblioteca Nacional. Disponible en <http://www.bn.gov.ar/descargas/pnbc/fondosantiguosraros/26-3.pdf>

Dussel, I. y Pereyra, A. (2006) "Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina" en *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* Carretero, M.; Rosa, A. y González, M. F. (Comps) Ed. Paidós, Buenos Aires.

Escolano Benito, Agustín (dir.) [1997] (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación G. S. Ruipérez.

Escolano Benito, A. (2009) "El manual escolar y la cultura profesional de los docentes". En *Tendencias pedagógicas*, 14, 169-180. Disponible en: [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Doc/N\\_14.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Doc/N_14.pdf)

Feierstein, D. (11 de octubre de 2016). Los números del genocidio argentino. Página 12. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-311471-2016-10-11.html>

Felder, R. (2005) "Bienaventurada Argentina. la intervención del Banco Mundial en la reforma del Estado y la promesa del reino de los cielos" en *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*. Prometeo Libros, Buenos Aires.

Feldfeber, M. (2000) "Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem". En *Versiones, N°11*, Secretaría de Extensión Universitaria, universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

-----compiladora (2009) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Ed. Aique Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) "Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los 90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo"" En *Educación y Sociedad*, Campinas, v. 32, n 115, p 339-356, abr-jun 2011 Disponible en <http://cedes.preface.com.br/>

Filinich, M. I. (1998). Enciclopedia Semiológica. Enunciación. Editorial Eudeba.

Frelat Kahn, B. (2004) "Las figuras de la transmisión" en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Noveduc, Buenos Aires.

Friedemann, S. (2015) *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974) Una reforma universitaria inconclusa*, Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

García Canclini, N. (2007) *Políticas culturales y consumo cultural urbano*. Disponible en: <https://ceas.files.wordpress.com/2007/03/cons-cult-arm-ngc1.pdf>

García López, M. (2009) "Organismos estatales de selección y control de manuales escolares" en *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 19, p. 11-46, jan./abr. 2009  
Disponible en: [http://www.academia.edu/9764676/Organismos\\_estatales\\_de\\_seleccio\\_n\\_y\\_control\\_de\\_manual\\_es\\_escolares](http://www.academia.edu/9764676/Organismos_estatales_de_seleccio_n_y_control_de_manual_es_escolares)

Hall, S. (1997), *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London, Sage Publications, Cap. 1, pp. 13-74. Traducido por Elías Sevilla Casas. Disponible en: [http://metamentaldoc.com/14\\_El\\_trabajo\\_de\\_la\\_representacion\\_Stuart\\_Hall.pdf](http://metamentaldoc.com/14_El_trabajo_de_la_representacion_Stuart_Hall.pdf)

Halbwachs, M. (2004 [1968]) *La Memoria Colectiva* Prensa Universitaria de Zaragoza, Zaragoza.

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor. Buenos Aires.

Horkheimer, M. y Adorno, T. (1944) *Dialéctica del iluminismo*. Versión Castellana de Murena. Ed. Sur. Bs. As.

Huyssen, A. (2002) "Pretéritos presentes, medios, política, amnesia". en *En busca del futuro perdido: cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.

INADI, (2014) *Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos, por una educación inclusiva y no discriminatoria*. - 1a ed. -Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <http://inadi.gob.ar/promocion-y-desarrollo/publicaciones/analisis-de-libros-escolares-desde-una-perspectiva-de-derechos-humanos/>

Instituto Espacio Memoria (2012) *Cuadernos de la memoria: Leyes Principales instrumentos legales sobre derechos humanos y memoria*, IEM, Buenos Aires.

- Invernizzi, H. y Gociol, J. (2003) *Un golpe a los libros*, Eudeba, Buenos Aires
- Jaramillo, J.(2008) *La representación del espacio patagónico en los libros de texto durante el "Proceso de Reorganización Nacional": La Antártida Argentina y las Malvinas Argentinas.* en XV Jornadas de Historia de la educación Argentina, Salta.
- Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI editores, España.
- Kaufmann, C. (2006) "Los textos escolares en la historia argentina reciente" En *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Tomo 3*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Laclau E. y Mouffe C., (1987) *Hegemonía y estrategia socialista*, Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (2005) *La razón populista*, Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
- López, A. (2005) "Los fundamentos de la Nueva Gestión Pública: lógica privada y poder tecnocrático en el Estado mínimo" en *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*. Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Lorenz, F. (2002) "De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976. En Jelin Compilación (2002) *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"*, Siglo XXI, Madrid.
- Le Goff, J. (1991 [1977]) *El orden de la memoria* Editorial Paidós, España.
- Madriz, E. (2001) *Víctimas inocentes y culpables*. En *A las niñas buenas no les pasa nada malo*. México, Siglo XXI
- Marcuse, H. (1964) *El hombre Unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, Editorial Ariel, Barcelona.
- Martini, S. y Gobbi, J. (1998) *Agendas públicas y agendas periodísticas*. Bs. As. Documento de cátedra Teorías y prácticas de la comunicación II.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (1995) *Contenidos básicos comunes para la educación general básica*, Segunda edición. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). *Documento sobre aprendizajes prioritarios para nivel inicial y primer ciclo de EGB/ Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/resolucion\\_225-04\\_anexo.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/resolucion_225-04_anexo.pdf)

Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología. (2005) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2do. ciclo EGB/Nivel Primario 4, 5, y 6 Años*. Disponible <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res05/248-05.pdf>

Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología. (2006) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 7° grado*. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109596/NAPseptimo-2011.PDF?sequence=1>

Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología. (2007) *A cien años de la Ley Láynes* Disponible en: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/cien\\_anios\\_ley\\_lainez.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/cien_anios_ley_lainez.pdf)

Ministerio de Educación de la Nación Argentina ( 2010) *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*. Disponible en: [http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/55770/Pensar\\_La\\_Dictadura%20\(2\).pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/55770/Pensar_La_Dictadura%20(2).pdf?sequence=1)

Moya Pardo, C. (2008) "Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar". En: *Cuadernos de Lingüística Hispánica, núm. 11, enero-junio*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227496011>

Narodowski, M. y Malonakis, L. (2001) "Estado, mercado y textos escolares. Notas históricas para un modelo teórico". En: *Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Facultad de Educación*. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre), 2001. pp. 27-38.

Nosiglia, M. C. (2007) El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional Nro. 26206: *continuidades y rupturas*. Praxis educativa Nro. 11, pp. 113-138. Facultad de Ciencias Humanas UNLPam. Disponible en: <http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/472/403>

Novick de Senen González, S. (2006) "Políticas, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica. En Perazza, R. (comp.) *Pensar lo público. Notas sobre la educación y el Estado*, Aique, Buenos Aires.

Oszlak, O. (1979) *Formación histórica del Estado argentina: la conquista del orden*. I Seminario Latino-Americano de Políticas Públicas, FUNDAP/CLACSO, Sao Paulo

Oszlak, O. (Comp.) (1997): Estado y Sociedad: Las Nuevas Reglas del Juego, Volumen 1, Colección CEA-CBC, Buenos Aires.

Paviglianiti, N. (1993) El derecho a la educación: una construcción histórica polémica. Serie Fichas de Cátedra, OPFYL, UBA, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n04a10paviglianiti.pdf>

Pineau, P. (2001) "Políticas pedagógicas de cuidado y espera: los libros de lectura para la escuela primaria" en la Dictadura y Educación Los textos escolares en la historia argentina reciente. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Puelles Benítez M. (1993) "Estado y educación en las sociedades europeas" en Revista Iberoamericana de Educación Número 1- Estado y Educación Enero- Abril 1993, Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a02.htm>

Puiggrós, A. (2002). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Ed. Galerna, Buenos Aires.

Puiggrós, A. (2004) "La reforma de la educación. Camino a la fragmentación". En Encrucijadas, Nº 27. Revista de la Universidad de Buenos Aires, UBA, Buenos Aires. Disponible en: [http://www.uba.ar/encrucijadas/septiembre\\_4/dossier.htm#07](http://www.uba.ar/encrucijadas/septiembre_4/dossier.htm#07)

Puiggrós, A. (2010) De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Colihue, Buenos Aires.

Romero, L. A. (2004) La Argentina en la escuela. La idea de nación en los libros de texto. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, Argentina

Roth Deubel, André-Noël. (2002). Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación. Bogotá: Aurora.

Saab, J.; Suarez, C.A.; Maristany, J.; Sánchez, L, (2001) "De Fregeiro a Levene: apuntes para una historia de los manuales de historia", en Los libros de texto como objeto de estudio: una apreciación desde la historia, Buenos Aires: La Colmena.

Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011) "Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al post consenso de Washington en América del Sur" en Revista EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 115, . 287-304 Disponible en: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

Sauter, G. (2006) "Prólogo" en En Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Tomo 3. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Secretaría de Educación (1986) Diseño Curricular para la Educación Primaria Común, M.C.B.A.

Secretaría de Educación de la Ciudad autónoma de Buenos Aires (1999) Apoyo de los alumnos de séptimo grado en su ingreso al nivel medio Disponible en: [http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf08/dgpl\\_primaria/d1primaria\\_dgpl.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf08/dgpl_primaria/d1primaria_dgpl.pdf)

Secretaría de Educación de la Ciudad autónoma de Buenos Aires (2001) Actualización curricular de Ciencias Sociales para 7° grado. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/socialesanexo.pdf>

Secretaría de Educación de la Ciudad autónoma de Buenos Aires (2004) Diseño curricular para la escuela primaria. Segundo ciclo. Disponible en: [www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/dc2\\_ciclo/dc2tomo1.zip](http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/dc2_ciclo/dc2tomo1.zip)

Schlez, M. (2004) "Ciencia, clase y propaganda: los manuales de historia en la Argentina", en Razón y Revolución, nro. 13, reedición electrónica. Disponible en: <http://www.razonyrevolucion.org.ar/textos/revryr/educacion/ryr13-schlez.pdf>

Tedesco, J.C. y Tenti E. (2001) La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. En Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID. Disponible en: <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/109266/reforma%20educativa%20final.pdf>

Thwaites Rey, M. (1999). "Estado y Sociedad. Ajuste estructural y reforma del Estado en la Argentina de los '90". En Realidad Económica N° 160, IADE, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.iade.org.ar/modules/noticias/print.php?storyid=284>

Tosi, C. (27-30 de abril de 2010). "El Hispanismo ante el Bicentenario. El mercado de los libros de texto. Un análisis sobre el proceso de edición." En IX Congreso Argentino de Hispanistas, CONICET, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: [http://ixcah.fahce.unlp.edu.ar/actas/tosi-carolina.pdf/at\\_download/file](http://ixcah.fahce.unlp.edu.ar/actas/tosi-carolina.pdf/at_download/file)

Tosi, C (2011) "El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos". En Revista Lenguaje, vol. 39. Recuperado de: <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/1717>

Valls, R. (2008) "La enseñanza de la Historia y textos escolares" en Las tradiciones escolares bajo la lupa, Libros el Zorzal, Buenos Aires.

Verón, E. (1988) La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Editorial Gedisa.

Verón, E. (1999) Esto no es un libro. Barcelona: Gedisa.

Voloshinov, V. (1976). El signo ideológico y filosofía del lenguaje, Nueva Visión, Bs. As.

Zysman, N. (2015) De la "subversión marxista" al "terrorismo de Estado". Representaciones de la última dictadura militar en las narrativas históricas de la escuela media argentina (1983-2009), Editorial Universitaria Villa María, Córdoba, Argentina.

### ***Documentos legislativos***

#### **1986-1991**

Ley N° 23.492/86. Ley de punto final. Boletín oficial de 23 de diciembre de 1986.

Ley N° 23.521/87. Ley de Obediencia Debida, Boletín oficial de 4 de junio de 1987.

Ley N° 24.049 /91. Ley de transferencia de los servicios educativos, Boletín oficial de 3 de junio de 1992.

#### **1993-2003**

Ley N° 24.195/93. Ley Federal de Educación, Boletín oficial de 14 de abril de 1993.

Resolución N° 37/94 (1994) C.F.C. y E. Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Secretaría General. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res94/37-94.pdf>

Resolución N° 39/94 (1994) C.F.C. y E. Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Secretaria General Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res94/39-94.pdf>

Ley N° 24.856/97. Pacto Federal Educativo, Boletín oficial de 6 de agosto de 1997

Ley N° 961/02 Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Disponible en: <http://www.cedom.gov.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley961.html>

Ley N° 25.633/02. Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Boletín oficial de 23 de agosto de 2002.

Ley N° 25.779/03 Boletín oficial de 21 de agosto de 2003.

## **2004-2015**

Ley N° 25.864/04. Boletín oficial de 8 de enero de 2004.

Ley N° 25.919/04. Fondo Nacional de Incentivo Docente. Boletín oficial de 31 de agosto de 2004.

Ley N° 26.085/06. Boletín oficial de 20 de marzo de 2006.

Ley N° 26.150/06. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín oficial de 23 de octubre de 2006.

Ley N° 26.206/06 Ley de Educación Nacional. Buenos Aires. Boletín oficial de 27 de diciembre de 2006.

Ley N° 2.599/07 Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Disponible en: <http://www.cedom.gov.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley2599.html>

Ley N°26.394/08 Boletín oficial de 26 de agosto de 2008.

Ley N° 26.522/09 Servicios de Comunicación Audiovisual Boletín oficial de 10 de octubre de 2009.

Decreto ley N° 4/2010 Boletín oficial de 5 de enero de 2010

Ley N° 4.929/14 Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: [http://www.espaciomemoria.ar/normativa/20140519\\_boletin\\_consejo\\_asesor\\_disolucion\\_IEM.pdf](http://www.espaciomemoria.ar/normativa/20140519_boletin_consejo_asesor_disolucion_IEM.pdf)

### ***Libros de texto consultados:***

#### **Editorial Aique**

Laboratorio de Ciencias Sociales (1993), Libro de texto para 7°, Buenos Aires, Aique.

Ventana al mundo (1994), Libro de texto para 7°, Buenos Aires, Aique.

Ventana al mundo, (1996), Libro de texto para 7°, Buenos Aires, Aique.

Ciencias Sociales 7 (2006), Libro de texto para 7°, Buenos Aires, Aique.

Ciencia en foco (2007). Proyecto aprender a estudiar, Libro de texto para 7°, Buenos Aires, Aique.

Ciencia en foco,(2009) Libro de texto para 7°, Buenos Aires, Aique.

Ciencias Sociales (2011), Libro de texto para 7° , Buenos Aires, Aique.

En tren de aprender (2013), Buenos Aires, Aique.

### **Editorial Santillana**

Santillana 7 Esencial, (1993) Libro de texto para 7°, Buenos Aires, Santillana.

Santillana 7 Esencial, (1994) Libro de texto para 7°, Buenos Aires, Santillana.

Ciencias Sociales 7, (1997) Libro de texto para 7°, Buenos Aires, Santillana.

Ciencias Sociales 7, (2001) Libro de texto para 7°, Buenos Aires, Santillana.

Ciencias Sociales 7, (2003), Libro de texto para 7°, Buenos Aires, Santillana.

Ciencias Sociales 7, (2004) Libro de texto para 7°, Buenos Aires, Santillana.

Ciencias Sociales 7, (2005) Libro de texto para 7°, Buenos Aires, Santillana.

Ciencias Sociales 7, (2006) Libro de texto para 7°, Buenos Aires, Santillana.

Ciencias Sociales. Comprender la sociedad, (2007) Libro de texto para 7°, Buenos Aires, Santillana.

Ciencias Sociales. Recorridos, (2012) Libro de texto para 7°, Buenos Aires, Santillana.

Ciencias Sociales. Conocer + (2014) Libro de texto para 7°, Buenos Aires, Santillana.

### ***Páginas Web consultadas***

Editorial Aique: <http://www.aique.com.ar/la-editorial> consultada por última vez 18/02/2016

Editorial Santillana: <http://www.santillana.com/es/pagina/compania-global/> consultada por última vez 4/02/2016

Grupo MANES:  
[http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,22200942&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,22200942&_dad=portal&_schema=PORTAL)  
consultada por última vez 22/03/2016

Listado de Universidades Nacionales: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/sistema-universitario/listado-de-universidades-e-institutos/listado-de-universidades-nacionales/>

### ***Entrevistas realizadas por las tesis***

#### **Entrevistas a docentes y directivos de escuelas primarias de C.A.B.A.**

Adriana, directora de la escuela primaria 15 DE 20, Buenos Aires, 24 de mayo de 2013.

Alejandra, directora de la escuela primaria 11 DE 11, Buenos Aires, 14 de junio de 2013.

Cecilia, docente de la escuela primaria 15 DE 7, Buenos Aires, 8 de mayo de 2013.

Débora, docente de la escuela primaria 15 DE 20, Buenos Aires, 2 de julio de 2013.

Fabiana, docente de la escuela primaria 6 DE 17, Buenos Aires, 19 de junio de 2013.

Graciela, directora de la escuela primaria 15 DE 7, Buenos Aires, 8 de mayo de 2013.

Guillermo, director de la escuela primaria 6 DE 17, Buenos Aires, 19 de junio de 2013.

Hernán, docente de la escuela primaria 12 DE 20, Buenos Aires, 7 de junio de 2013.

Juliana, docente de la escuela primaria 13 DE 17, Buenos Aires, 17 de mayo de 2013.

Mabel, docente de la escuela primaria 15 DE 20, Buenos Aires, 24 de mayo de 2013.

Octavio, docente de la escuela primaria 11 DE 11, Buenos Aires, 14 de junio de 2013.

Susana, directora de la escuela primaria 13 DE 17, Buenos Aires, 17 de mayo de 2013.

#### **Otras entrevistas realizadas**

Gonzálo de Amézola, historiador, intercambios por correo electrónico, Buenos Aires, abril de 2015.

Silvia Alderoqui, directora del Museo de las Escuelas, Buenos Aires, 9 de septiembre de 2014.

Gustavo Bombini y Alicia Serrano, coordinador y sub-coordinadora de la Coordinación de materiales educativos del Ministerio de Educación Nacional, Buenos Aires, 21 de mayo de 2013.

Fernando Burruchaga, integrante del Programa Educación y Memoria del Ministerios de Educación de C.A.B.A., Buenos Aires, 6 de agosto de 2014.

Carolina De Volder, intercambios por correo electrónico, coordinadora del Centro de Documentación e Información del Instituto de Investigación Gino Germani, Buenos Aires, junio 2015.

Gladys Esperanza, ex-integrante de la Editorial Santillana, Buenos Aires, 19 de octubre de 2012.

### ***Archivos y centros de documentación consultados***

#### **Bibliotecas de la Ciudad de Buenos Aires:**

Biblioteca Popular William Morris.

Biblioteca Nacional de Maestros.

Biblioteca del Congreso de la Nación.

Biblioteca de Museo de las Escuelas.

Biblioteca Nacional Mariano Moreno.

#### **Bibliotecas virtuales:**

Biblioteca MANES: <http://www2.uned.es/manesvirtual/BibliotecaManes/> consultada por última vez 22/03/2016.

Red de Bibliotecas de la Ciudad de Buenos Aires:  
<http://catalogo.bibliotecas.gob.ar/pergamo/opac/cgi-bin/pgopac.cgi?ISRCH> consultada por última vez 17/06/2015.

**Bibliotecas escolares:**

Biblioteca de la escuela 15 DE 7.

Biblioteca de la escuela 6 DE 11.

Biblioteca de la escuela 10 DE 11.

Biblioteca de la escuela 13 DE 17.

Biblioteca de la escuela 12 DE 20.

## Anexo

EDITORIAL	MANUAL	AÑO
AIQUE	1) Laboratorio de Ciencias Sociales 7	1993
	<b>2) Ventana al Mundo 7</b>	<b>1994</b>
	3) Ventana al Mundo 7	1996
	4) Ciencia en foco	2006
	<b>5) Ciencia en foco</b>	<b>2008</b>
	6) Ciencia en foco	2010
	7) Ciencias Sociales	2011
	8) En tren de aprender	2013
SANTILLANA	<b>1) Santillana 7 Esencial</b>	<b>1993</b>
	2) Santillana 7 Esencial	1994
	<b>3) Ciencias Sociales 7</b>	<b>1997</b>
	4) Ciencias Sociales 7	2001
	5) Ciencias Sociales 7	2003
	6) Ciencias Sociales 7	2004
	7) Ciencias Sociales 7	2005
	<b>8) Ciencias sociales 7</b>	<b>2006</b>
	9) Ciencias Sociales, comprender la sociedad.	2007
	<b>10) Ciencias Sociales Recorridos</b>	<b>2012</b>
	11) Ciencias Sociales Conocer +	2014

**Los manuales resaltados con el mismo color son reediciones.**