

1

**LA DICTADURA MILITAR ARGENTINA
(1976-1983) EN LOS TEXTOS ESCOLARES
DE CIENCIAS SOCIALES E HISTORIA
PARA EL TERCER CICLO DE LA
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**

Fabiana Alonso

A partir de la década del '80, en el campo de la historia de la educación se han desarrollado perspectivas tendientes a abordar los significados producidos al interior de las instituciones educativas. En el marco de lo que se denomina *historia del currículum*, ha adquirido importancia el análisis de los textos escolares [Tiana, 1999]. En la Argentina, los trabajos de investigación que han avanzado en el análisis de los textos escolares de historia, en su mayoría críticos de las propuestas editoriales, han objetado la utilización política de la historia y han detectado parcialidades, estereotipos, tergiversaciones y una narración apegada a la cronología, con un predominio de la descripción de acontecimientos. En algunos de estos trabajos se ha señalado también el abismo existente entre el conocimiento producido a nivel disciplinar y los textos escolares³.

El trabajo que aquí se desarrolla tiene como propósito abordar el tratamiento de la dictadura militar de 1976 que se realiza en los textos escolares de diversas editoriales para el tercer ciclo de la Educación General Básica. Analizaremos la representación del pasado reciente y de qué manera el tratamiento de la última dictadura se vincula con la recuperación de la democracia.

Antes de abocarnos al análisis de los textos seleccionados, es preciso realizar algunas observaciones. Desde nuestra perspectiva, el discurso de los textos escolares de historia no constituye una forma o modalidad del discurso historiográfico. Basándonos en el análisis de Basil Bernstein [2000] acerca del discurso pedagógico, podemos sostener que los textos escolares de historia se elaboran sobre la base de un conocimiento ya establecido, por lo cual configuran una representación sobre la base de otra u otras representaciones previas. Los textos escolares de historia son portadores de información científica, en tanto que se legitiman en relación con el conocimiento historiográfico ya elaborado; pero éste sufre una transformación al ser desplazado de su posición original para ser ubicado en otro sitio, junto con otros discursos⁴. Se opera, así, en palabras de Bernstein, un proceso de recontextualización, en el que se produce una apropiación selectiva de otros discursos y se configura uno nuevo.

(Las notas 3 y 4 aparecen en la página siguiente.)

A la vez, los textos escolares funcionan como vehículos de valores socialmente relevantes y dan cuenta del contexto en que se producen. Para Teun Van Dijk [Martínez, 2001], los textos escolares constituyen uno de los pocos, y muy influyentes géneros discursivos obligatorios de la cultura moderna, situación similar de la que gozaron, en épocas anteriores, los géneros discursivos religiosos. Michael Apple [1989] observa que los textos escolares establecen, en gran medida, las condiciones materiales de la enseñanza y definen lo que es legítimo

³ En un artículo dedicado al análisis de las producciones sobre textos escolares argentinos, Carolina Kaufmann [2003] se detiene en los trabajos provenientes de los campos historiográfico y de las ciencias de la educación, así como en aquellos que abordan los aspectos ideológicos. Destaca el impulso que ha tenido el análisis de los textos escolares a partir de seminarios internacionales y de la ejecución del Proyecto Manes, con sede en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid. Pone de relieve, además, que las tendencias de investigación han superado los abordajes descriptivos y han avanzado hacia análisis de tipo hermenéutico que buscan detectar los presupuestos implícitos. No obstante, la autora advierte que, en el caso argentino, el análisis ideológico de algunos aspectos de los textos escolares no ha sido suficientemente desarrollado por los historiadores de la educación. Otros aspectos que merecen ser profundizados son, a su criterio, los siguientes: los efectos y derivaciones producidos por los textos escolares sobre la sociedad y sobre las condiciones materiales de producción y circulación de los mismos; el impacto sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje; los estudios comparativos y la representación de tópicos específicos.

En un trabajo de reciente publicación, Luis A. Romero, Luciano de Privitello, Silvana Quintero e Hilda Sabato [2004] analizan la idea de nación en los textos escolares de Historia, Geografía y Civismo publicados entre 1950 y 1995. Para los libros del período 1950-1983 señalan el énfasis en los temas de la nacionalidad, la integración territorial, la intransigencia en la cuestión de límites y la militarización de la historia nacional. Observan que es difícil encontrar variantes en ese período y que los rasgos señalados se acentúan después de 1979, cuando se produce una reformulación curricular durante la última dictadura militar. El capítulo "Los textos de historia: el relato del pasado" da cuenta de la narración de una epopeya patriótica en la que se identifican fases sucesivas (creación del virreinato, invasiones inglesas, período revolucionario, organización nacional) de un identidad construida en términos esencialistas. Los textos transmiten la idea de continuidad entre la colonia y la nación y desde 1810 prevalece la idea de "nación desgarrada".

⁴ En el caso del tema que nos ocupa, el discurso de los textos escolares se construye, también, a partir de otros, como el periodístico, el estético, etc.. A esta particularidad hay que agregarle lo que señala Cristina Godoy [2001: 61]: "Entendiendo que los olvidos son omisiones del presente, en Argentina, el poeta, el politólogo, el cineasta, el sociólogo y hasta el periodismo de investigación se han ocupado del hito histórico de la dictadura bastante antes que los historiadores".

para ser transmitido. En ese sentido, constituyen el “conocimiento oficial”. Por su parte, Graciela Carbone [2003] pone de relieve el hecho de que los textos escolares proponen e inculcan modelos de socialización. La institución educativa es uno de los ámbitos en los cuales los individuos elaboran representaciones del mundo social e incorporan motivaciones para actuar conforme a las normas imperantes.

El caso de los textos escolares de historia constituye un ejemplo de lo que Jürgen Habermas [1997: 210] denomina *uso público de la historia*: “Las atribuciones explicativas del historiador adquieren, desde la perspectiva de la búsqueda de la autocomprensión ético-política de los ciudadanos, una fusión distinta de la que tendrían en el discurso moral o en el jurídico. De lo que aquí se trata en primer lugar no es de la condena ni de la absolución de los mayores, sino del examen crítico que sus descendientes hacen de su propia situación”⁵. Los resultados de la investigación histórica fomentan, del mismo modo que lo hacen películas, series de televisión o exposiciones, los debates sobre la comprensión de nosotros mismos como individuos y como colectividad.

⁵ Como señala Habermas, los productos de la historiografía tienen dos destinatarios: los expertos y el público en general. Dentro de este último ubicamos al público de los textos escolares de historia, cuyo discurso recontextualiza, como ya señalamos, el discurso de los historiadores y de los expertos de otras ciencias sociales. Habermas aclara que el punto de vista del historiador –a quien le interesa la clarificación de las causas– no debe confundirse con el del juez –a quien le compete determinar la imputabilidad de los actos– ni con las perspectivas de quienes participan en una contienda moral.

1.1. EL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS ESCOLARES

Construimos el *corpus* a partir de la selección de capítulos de un conjunto de textos escolares de Ciencias Sociales e Historia enviados a las escuelas de enseñanza media incluidas en el Plan Social Educativo. Esta decisión se debe a que los textos están destinados a alumnos que cursan el tercer ciclo de la Educación General Básica, último ciclo de la escolaridad obligatoria, y al hecho de que, por haber sido enviados por el Ministerio de Educación de la Nación, se encuentran disponibles en la mayoría de las bibliotecas escolares para uso de docentes y de alumnos.

Los textos analizados comparten la característica señalada por Gonzalo De Amézola [1999]: a diferencia de los textos escolares anteriores a la reforma educativa, los de mediados de los años '90 incorporan con mayor énfasis la historia argentina reciente, debido a que, a partir de la reforma, la historia contemporánea tiene una presencia destacada en el último año de la Educación General Básica y en el Polimodal. También, a diferencia de épocas anteriores, los textos escolares se renuevan con mayor frecuencia y son escritos, en su mayoría, por equipos que provienen del campo académico.

Entre los cambios que Romero, de Privitellio, Quintero y Sabato [2004] atribuyen a los textos escolares de historia editados en la última década, merece destacarse, como un signo positivo, la presencia de la historia social y económica, temas sobre la vida cotidiana y la cultura y nuevos enfoques de la historia política, que apuntan a abordar problemas y procesos y tienden a superar el relato lineal de acontecimientos.

Los textos escolares con los que trabajamos son los siguientes:

- > Alonso, E.; Elisalde, R.; Vázquez, E.; Blanco, J.; Fernández Caso, M.; Gurevich, R. (1998) *Sociedades y territorios en cambio. La Argentina en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Aique.
- > Alonso, E.; Elisalde, R.; Vázquez, E. (1999) *La historia de las sociedades. La Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Aique⁶.

⁶ Alonso, Elisalde y Vázquez son autores de la sección dedicada a historia de Sociedades y territorios en cambio. La Argentina en el mundo contemporáneo, cuya sección geográfica está a cargo de Blanco, Fernández Caso, y Gurevich. La historia de las sociedades. La Argentina contemporánea, cuyos autores son Alonso, Elisalde y Vázquez, retoma y profundiza los planteos de la sección histórica del primer libro.

- > Cibotti, Ema (1998) *Ciencias Sociales. Historia. El siglo XX*. Buenos Aires: AZ Ed.
- > Di Tella, Torcuato (1993) *Historia argentina (1830-1992)*. Buenos Aires: Troquel.
- > Moglia, P.; Sislíán, F.; Alabart, M. (1998) *Pensar la historia. Argentina desde una historia de América Latina*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- > Prislei, L.; Geli, P.; Tobío, O. (1998) *Sociedad, espacio, cultura. La Argentina. América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- > Rins, C. y Winter, M. (1998) *La Argentina. Una historia para pensar (1776-1996)*. Buenos Aires: Kapelusz.
- > Tobío, O.; Pipkin, D.; Sclatritti, M. (1998) *Sociedad, espacio, cultura. Siglo XX. La Argentina en América y el mundo*. Buenos Aires: Kapelusz.

En algunos de ellos, la dictadura militar aparece incluida en una temática más amplia, como, por ejemplo, el proceso político que se abre a partir de 1955; en otros es tratada en el mismo capítulo en que se aborda la redemocratización; y otros abordan ambas temáticas en capítulos independientes.

En la formulación de algunos títulos y subtítulos se puede observar claramente la postura crítica frente a la dictadura al leer: “el proyecto autoritario, terrorismo de Estado”. También es posible inferir que se plantea una distancia implícita con respecto al léxico de las fuerzas armadas al leer “el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional”. Los títulos de los capítulos y/o unidades anticipan ideas que pueden confirmarse o no a medida que avanza la lectura del texto. Así, por ejemplo, un título como el de la unidad 9 del libro de Cibotti, “1976-1983. Argentina sin ley”, asume una marcada valoración negativa frente a uno mucho más neutro como el capítulo 7 del libro de Di Tella, “El régimen militar del Proceso”. Títulos como los del capítulo 7 del libro de Prislei, Geli y Tobío, “De la dictadura a la construcción de la democracia”, y del capítulo 5 del libro de Alonso, Elisalde y Vázquez, “Dictadura militar y reorganización democrática en la sociedad argentina”, sugieren una relación de continuidad.

Las relaciones que se establecen entre el texto principal y los diversos elementos paratextuales (títulos, subtítulos, textos complementarios, ilustraciones y epígrafes) contribuyen a que el texto se presente de una forma determinada a la vista del lector. Su función consiste en facilitar la lectura y/o propiciar

un tipo de lectura. Las fotografías e ilustraciones hacen hincapié en las distintas formas de represión y en las demandas de los organismos de derechos humanos. Excepto en los libros de Di Tella y de Rins y Winter, en los que las fotos e ilustraciones no cumplen una función destacada, en los demás cuentan con epígrafes que amplían la información del texto principal.

Las principales funciones de los textos complementarios pueden sintetizarse en las siguientes: ampliación de la información; profundización del texto principal; definición de conceptos clave para entender el período, como derechos humanos, terrorismo de Estado, ciudadanía, etc.. Una consideración especial merecen las actividades, que forman parte del carácter instruccional de los textos escolares. En este sentido, como observa Ana Atorresi [1996], el discurso didáctico es un ejemplo de la formulación por parte del emisor de las preguntas que supone se están planteando los otros.

Los textos complementarios, a partir de los cuales se elaboran las actividades para el alumno, constituyen un caso de polifonía⁷. Visualizamos: documentos, artículos de prensa y fragmentos de textos de otros autores cuya función es servir de refuerzo al texto principal; letras de canciones, poesías, filmes, viñetas, e indicaciones para la realización de entrevistas, lo que remite a diversas voces sociales y a registros situacionales diferentes.

A partir de la lectura de los capítulos seleccionados hemos identificado conjuntos de palabras que poseen rasgos de significado semejantes y conforman campos semánticos: **terrorismo de Estado, Estado de derecho, modelo estatal intervencionista, apertura económica**. Cada uno de estos términos que rige su respectivo campo semántico puede funcionar como hiperónimo de otros, es decir, supone otros términos incluidos en ese campo y relacionados entre sí⁸.

⁷ "El término polifonía recubre las variadas formas que adopta la interacción de voces dentro de una secuencia discursiva o de un enunciado. La situación de diálogo que toda producción verbal supone, su orientación hacia el otro, aparece siempre con mayor o menor grado de explicitación en el tejido textual. Pero también en éste, y de múltiples maneras, está presente lo ya dicho, los otros textos, así como las diversas voces sociales con sus peculiares registros". [Marafioti, 2001: 149]

⁸ "Establecer los campos semánticos de un texto es un instrumento que resulta muy útil para el análisis de las significaciones textuales, puesto que la agrupación del léxico por campos semánticos, y la posterior comparación de éstos evidencia el tema o los temas implícitos, no manifiestos. (...) A su vez, dentro de un texto, los distintos campos semánticos se interrelacionan entre sí (...) de modo que confluyen hacia un sentido global". [Marín, 1997: 25-26]

terrorismo de Estado	violación de derechos humanos, tortura, desaparición de personas, censura, listas negras, secuestro de niños, centros clandestinos de detención.
Estado de derecho	límites al poder del Estado, división de poderes, régimen político democrático.
modelo estatal intervencionista	industria sustitutiva, proteccionismo económico.
apertura económica	desregulación, concentración económica, desindustrialización, suspensión de las subvenciones a exportaciones industriales, especulación financiera, empleo precario, expulsión del mercado de trabajo.

Entre los campos semánticos se dan relaciones de oposición, en el sentido de que los hiperónimos *terrorismo de Estado* y *Estado de derecho* se excluyen entre sí; lo mismo sucede con los hiperónimos *modelo estatal intervencionista* y *apertura económica*. También advertimos una relación de correspondencia entre los hiperónimos *terrorismo de Estado* y *apertura económica*. Citamos a modo de ejemplo:

En 1976, asumió el cargo de ministro de Economía José Alfredo Martínez de Hoz. Durante su gestión, siguió las directivas de los centros de poder internacional y comenzó el desmantelamiento del denominado modelo estatal. Este modelo, originado en 1930 para enfrentar la crisis económica a través de políticas de reactivación, se había consolidado durante el primer gobierno peronista. El gobierno militar aplicó, sin considerar la realidad argentina, la receta creada por economistas de la Escuela de Chicago (Estados Unidos). Era la vuelta a la doctrina liberal aplicada en nuestro país antes de 1930, montado sobre un gigantesco aparato represivo que impidió toda manifestación de protesta. [Cibotti, 1998: 182]

Su idea [de Martínez de Hoz] era que las nuevas condiciones de seguridad, dadas por un control político que eliminara la subversión y disciplinara la fuerza de trabajo, atraerían la inversión genuina. [Di Tella, 1993: 326]

A partir de la relación de correspondencia entre los hiperónimos *terrorismo de Estado* y *apertura económica*, el lector puede interpretar que la especificidad de la dictadura de 1976 está dada por la transformación económica y política de la sociedad argentina. Las relaciones de correspondencia y de oposición entre los campos semánticos ordenan la narración y, al mismo tiempo, otorgan coherencia a la construcción de una interpretación del pasado reciente.

También puede observarse la relación de oposición que se construye, en algunos textos, entre los años '60-'70 y los años '80. Así, mientras los primeros se caracterizaron por la presencia de *lazos de solidaridad social, empleo industrial, ideales de transformación*, los '80 pusieron en evidencia *pragmatismo, individualismo, cuentapropismo y despolitización*.

1.2. REQUERIMIENTOS INTERPRETATIVOS DE LOS TEXTOS

Como sostienen Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo [1983], la relación entre el texto y el lector es asimétrica y constituye un pre-requisito del carácter activo de la lectura. Esto supone que el lector no sólo reconstruye el sentido a partir de lo que el texto proporciona sino que debe “producir” aquellos tramos que el texto deja en blanco, es decir, todo aquello que funciona como implícito, como sobreentendido e incluso es omitido. Y esto es así porque, como señala Umberto Eco [1981: 73-74], el texto “(...) representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar (...), [y para ello] (...) requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes por parte del lector”. El texto es más complejo que otros tipos de expresiones, en tanto que está plagado de elementos no dichos en la superficie, que el lector debe actualizar. Basándonos en Eco, hemos considerado válido plantearnos en qué radica la iniciativa interpretativa del lector y cuál es el margen de univocidad que postulan los textos escolares en relación con la temática de la dictadura militar.

Los textos que son objeto de nuestro análisis requieren que el lector efectúe retrosecciones y selecciones contextuales para reconstruir el sentido. Nos referimos al problema de las crisis políticas que desembocaron en los golpes de Estado, cuestión aludida a través de expresiones como *hombres fuertes*, *democracia débil*, *difícil construcción de la democracia*, *inestabilidad política*. El lector deberá realizar, además, selecciones vinculadas con el mundo bipolar, las políticas keynesianas y de bienestar y la reestructuración del capitalismo a partir de los años '70. Para otorgarle significación a la temática de la dictadura, el lector deberá realizar estos movimientos de modo de actualizar una idea implícita, compartida por todos los textos: la última dictadura militar implicó una profunda transformación política, socioeconómica y cultural de la sociedad argentina, cuyos efectos desintegradores se extienden al presente.

Un análisis pormenorizado indica que los textos que son objeto de nuestro análisis requieren que ciertas modalidades enunciativas sean interpretadas en relación con el cotexto⁹. Así, por ejemplo, expresiones tales como *clima de*

⁹ Se trata de “ (...) un regulador de la polisemia del lenguaje. (...) sólo el cotexto en que la palabra aparece enunciada permitirá interpretar su significación y sortear la ambigüedad.” [Marín, 1997: 52]

euforia, aventura militar, aventura de Malvinas, ilusión de la victoria, el lector las interpretará en tanto que tome en cuenta cómo se describe la situación política que desembocó en la guerra y su posterior desarrollo. Otro ejemplo de interpretación por el cotexto lo constituyen las palabras que aluden a la represión ilegal: *capucha, grupos de tareas, vuelos de la muerte, traslados, guerra sucia*.

Ciertas modalidades caracterizan la actitud del sujeto de la enunciación con respecto a su propio enunciado, en tanto que se posiciona acerca de la verdad, la probabilidad, la certidumbre de lo que enuncia y también expresa distintos tipos de valoraciones. Los ejemplos que siguen ilustran modalidades apreciativas: *terrible figura del desaparecido, sociedad paralizada, desaparecidos, perverso eufemismo, brutal y sistemática represión, de una magnitud nunca antes vista en el país*.

Al referirse a la implementación de políticas de apertura económica, que los autores de uno de los libros de Aique identifican como neoliberales, se puede leer una clara valoración acerca de los efectos sociales de este tipo de política económica:

La aplicación de esta política económica en una sociedad deja libradas a una lucha desigual las posibilidades y las condiciones de sobrevivencia de los sectores mayoritarios de la población. [Alonso y otros, 1998: 164]

En otros casos, el uso del “se” y el discurso impersonal ocultan o evitan la manifestación del agente y esto puede contribuir a la ambigüedad, cuando no a la confusión por parte del lector.

La ironía es otra modalidad cuyo significado sobreentendido se interpreta por el cotexto. En uno de los libros, al hacer referencia a la situación política luego de la derrota de Malvinas, se lee:

La derecha económica y social, que había sido el principal baluarte del régimen, redescubrió las virtudes de la democracia, que impide estos súbitos cambios de dirección. [Di Tella, 1993: 303]

Cabe aclarar que para que haya ironía no es suficiente la intención del emisor porque la interpretación de la misma requiere una actividad interpretativa

por parte del lector para reconstruir la intención implícita en el enunciado. Por lo tanto, si el significado sobreentendido no es advertido por el lector, la ironía deja de existir.

Los enunciados referidos constituyen una forma compleja cuya interpretación es una condición para la reconstrucción del sentido por parte del lector¹⁰. En los capítulos seleccionados, en el texto principal predomina el discurso indirecto, es decir que el enunciado citado pierde su autonomía y se subordina al citante, lo que supone una interpretación del discurso del otro. Esto ocurre, fundamentalmente con el discurso de las fuerzas armadas, lo que no significa que el enunciadador se apropie o haga suyo este discurso, sino que por el contexto puede inferirse que no comparte los argumentos o las apreciaciones de los militares. En un fragmento que hace referencia a los desaparecidos, se lee:

(...) con este eufemismo sus ideólogos sostuvieron que en lugar de víctimas había gente que se esfumaba por propia voluntad. [Cibotti, 1998: 180]

Con la utilización de los términos *eufemismo*, *sostuvieron* y *esfumaba*, el enunciado transmite la idea que los militares no justificaban públicamente las violaciones de derechos humanos que cometían, sino que las ocultaban, quitándose toda responsabilidad al sostener que quienes desaparecían lo habrían hecho por su voluntad. Lo implícito en este enunciado es que el Estado, controlado por las fuerzas armadas, era el victimario; por lo tanto, el mismo enunciado referido incorpora la visión contrapuesta.

Este fragmento constituye un buen ejemplo de la utilización que los autores hacen del discurso de las fuerzas armadas:

De acuerdo con lo establecido por la Doctrina de la Seguridad Nacional, los numerosos conflictos sociales y la acción de los movimientos guerrilleros en los países latinoamericanos, y en el resto del mundo capitalista subdesarrollado, no se debía a

¹⁰ "El discurso referido es el fenómeno polifónico que permite la incorporación de un enunciado dentro de otro enunciado. Los enunciados referidos tienen la capacidad de introducirse en otro discurso conservando, en mayor o en menor medida, o perdiendo por completo su autonomía semántica y sintáctica. [Atorresi, 1996: 282]

las desigualdades económicas y sociales que colocaban a la mayoría de la población en la miseria y la injusticia, sino a la acción de comunistas al servicio de la URSS. De este modo, la citada Doctrina sostenía que quienes se oponían o enfrentaban las desigualdades sociales o las injusticias del orden social capitalista (...) no eran más que "agentes" de los comunistas, que buscaban destruir el capitalismo atacando los valores que lo sustentaban en América latina, esto es, la familia, la propiedad privada, la tradición y la religión católica. Todos los medios eran considerados válidos para desarrollar esta verdadera "misión" que habían asumido las Fuerzas Armadas del continente. El resultado fue la violencia indiscriminada, la tortura de opositores, la desaparición de personas, el asesinato, el robo de menores, etc. [Moglia, Sislián y Alabart, 1998: 374]

A partir de este fragmento podemos observar cómo es citado el discurso de otro y, al mismo tiempo, es puesto en cuestión. La aclaración acerca de las desigualdades económicas y sociales pone en entredicho la justificación de la Doctrina de la Seguridad Nacional. Los términos *agente* y *misión*, que aparecen entre comillas, son propios de la definición de la situación realizada por los militares, no por el enunciado que nosotros leemos. Finalmente, lo que es señalado como resultado invalida los supuestos objetivos de la Doctrina de la Seguridad Nacional.

En el ejemplo siguiente también podemos observar cómo son puestas en cuestión las pretensiones de validez implícitas en los enunciados referidos.

Al iniciarse el nuevo régimen militar la mayor parte de la opinión conservadora, de los círculos empresarios y aun de la clase media del país, le dieron su apoyo, al menos pasivo. En general consideraban que el terrorismo de Estado era necesario para evitar una alternativa revolucionaria que hubiera tomado, de llegar al poder, medidas radicalmente expropiatorias. [Di Tella, 1993: 322]

Por el contexto es posible interpretar que el enunciador no comparte el argumento del apoyo al golpe, pues el párrafo forma parte de un apartado que lleva como título *La magnitud de la amenaza subversiva o el mundo que no fue*, en el que argumenta en contra de la idea de la *amenaza subversiva*.

En otros casos se introduce el discurso directo, es decir que la frontera entre el discurso citante y el citado resulta nítida, lo que produce un efecto de realidad o la ilusión de reproducir el discurso del otro.

En 1976, el general Luciano B. Menéndez ordenó una quema colectiva de libros por "constituir un veneno para el alma de la nacionalidad argentina". Entre ellos se incluían obras de Gabriel García Márquez, Julio Cortázar, Pablo Neruda, Mario Vargas Llosa, Antoine de Saint-Exupéry, Eduardo Galeano, etc.. [Tobío, Pipkin y Scaltritti, 1998: 174]

Esta reproducción de los términos de Menéndez adquiere una connotación negativa por el cotexto ya que se incluye en un apartado sobre el terrorismo de Estado y, dentro de él, en un párrafo sobre la censura.

En algunos libros se observa una intención manifiesta por parte del enunciadador de diferenciarse del léxico de los militares, de tal forma que términos como *depuración ideológica, izquierdista, activista, zurdo, chupadero* los escriben entre comillas para indicar que provienen del léxico de los servicios de inteligencia. Lo mismo ocurre con términos como *cáncer, cirugía y subversión*, que forman parte del discurso ideológico de las fuerzas armadas.

Por el contrario, en la mayoría de los casos, cuando los autores se refieren a las víctimas de la represión, hacen suyo, se apropian del discurso de los organismos de derechos humanos. En estos casos se da una conjunción discursiva o hibridación¹¹, en virtud de la cual el discurso citado queda integrado al discurso citante, tal como podemos observar a continuación:

No obstante, un grupo de madres, y demás familiares de desaparecidos y de presos políticos levantó su voz para denunciar, tanto en el país como en el extranjero, los crímenes de la dictadura. [Mogliá, Sislíán y Alabart, 1998: 379]

¹¹ Con estos términos "(...)" se designan las distintas formas que adopta la contaminación de voces dentro de una secuencia discursiva. La ausencia de signos gráficos o de las marcas de subordinación habituales permite un contacto fluido entre el discurso citado y el citante, llegando incluso a integrarlos dentro de un mismo enunciado". [Marafioti, 2001: 155]

Los grupos de derechos humanos (asociaciones de individuos que defienden derechos elementales para el desarrollo de la vida humana) lucharon por la recuperación del valor de la ley como base para regir la convivencia humana. [Prislei, Geli y Tobío, 1998: 209]

La firmeza y la persistencia de los reclamos de los organismos de derechos humanos fueron una barrera que impidió que los militares lograran negociar con los partidos políticos una salida concertada que incluyera la no revisión de la política represiva. [Alonso, Elisalde y Vázquez, 1999: 205]

A nuestro criterio, los textos analizados no abordan suficientemente el problema de la violencia política¹². Esta aparece como “el telón de fondo” del golpe de 1976 (a lo que se le suma, en algunos casos, la debilidad del gobierno de Isabel Perón y el insuficiente apoyo de los sectores políticos y empresarios). Incluso, en algunos textos aparecen equiparados violencia política y terrorismo de Estado:

Los extremismos de signos ideológicos opuestos coincidieron en un punto fundamental: el uso de la violencia armada como metodología política. La guerrilla y el terrorismo de Estado sumergieron al país en un oscuro período. [Rins - Winter, 1998: 472]

Si bien en la progresión textual se establece una diferenciación entre la violencia política de las organizaciones guerrilleras y de los grupos de ultraderecha, como la Triple A, y el terrorismo de Estado y, en el libro citado se explicita que los medios utilizados por el terrorismo de Estado no tenían antecedentes en la Argentina, la equiparación entre violencia política y terrorismo de Estado que aparece al inicio de estos textos puede condicionar la interpretación del lector.

También es importante señalar que la palabra *desaparecido* se observa una sola vez en el libro de Di Tella, en referencia al secuestro del dirigente sindical Oscar Smith, por lo cual podría interpretarse que se trató de un caso aislado y no de uno de los mecanismos propios del terrorismo de Estado.

¹² A excepción del libro de Alonso, Elisalde y Vázquez (Aique), que dedica parte del capítulo 3 a esta cuestión.

En los textos analizados, las acciones se definen por su expresión como realizaciones públicas. Así, la atribución de intenciones o motivaciones forma parte del proceso de interpretación [Lozano, Peña-Marín, Abril, 1993] Las acciones del Estado terrorista –representado por la Junta de Comandantes– son las que le otorgan excepcionalidad a la dictadura: violación de derechos humanos, desmantelamiento del modelo estatal, prohibición de actividades políticas y sindicales, concentración de la economía en unas pocas empresas, aumento de la deuda externa.

Los organismos de derechos humanos, más que los partidos políticos, son los que denuncian la represión ilegal. Un tercer actor, al que los textos identifican como *la sociedad, la población, la gente, la ciudadanía*, adopta posiciones opuestas durante la dictadura: pasividad y apoyo, por un lado, y conocimiento del horror, movilización y oposición, por el otro. A modo de ejemplo transcribimos un fragmento:

Poco a poco, ante el resquebrajamiento del poder militar, la sociedad empezó a movilizarse. [Prislei, Geli y Tobío, 1998: 213]

El lector deberá interpretar por el cotexto cuáles son los sectores que apoyan y se oponen a la dictadura en distintos momentos. Cabe aclarar que no todos los textos posibilitan estos movimientos interpretativos del lector, ya que en la mayoría de ellos la cuestión no es tratada en su complejidad. Constituyen una excepción los libros de Alonso, Elisalde y Vázquez y el de Di Tella, ya que plantean la heterogeneidad de posiciones, incluso en la Junta de Comandantes.

El énfasis en el terrorismo de Estado es lo que le otorga el carácter de excepcionalidad a la dictadura de 1976, en comparación con otros gobiernos *de facto*. La mayoría de los textos analizados plantea que el terrorismo de Estado (plan de persecución y exterminio ejercido desde el propio aparato estatal a través de procedimientos ilegales) no sólo afectó a las organizaciones guerrilleras sino a todos aquellos a quienes las autoridades militares consideraban opositores políticos. Queda de manifiesto que la dictadura militar se instaló en un escenario de violencia política, entendida como el *reemplazo del diálogo y la discusión, como formas de resolver los conflictos, por el uso de la fuerza* [Moglia, Sislíán y Alabart, 1998: 368] y la utilizó como pretexto para imponer el terror a la población civil.

1.3. EL "PESO" DE LA DICTADURA MILITAR EN LOS DESARROLLOS ACERCA DE LA REDEMOCRATIZACIÓN

Como ya señaláramos, los textos analizados abordan la cuestión de la redemocratización en el mismo capítulo o unidad en que tratan la dictadura militar o en forma independiente. La derrota argentina en la guerra de Malvinas, el juicio a las juntas y el debate abierto acerca del terrorismo de Estado funcionan como los enlaces que permiten abordar la nueva etapa política a partir de 1983. No es nuestro interés analizar cómo los textos escolares abordan esta etapa, sino observar cómo se vincula la dictadura con la recuperación de la democracia. En algunos libros, más claramente que en otros, la redemocratización se plantea condicionada por la **herencia del "Proceso"** y como una etapa de **nuevos desafíos**.

herencia del "Proceso"	desindustrialización, aumento de la deuda externa, concentración económica, reducción de la estructura del Estado, reforma económica neoliberal.
nuevos desafíos	desocupación, profundización de las desigualdades sociales, despolitización.

La identificación de las personas gramaticales que predominan permite identificar modalidades de exclusión e inclusión. Prevalecen los enunciados regidos por la tercera persona, que remiten a una situación de apariencia objetiva, y sólo se utiliza la segunda persona del plural para hacer referencia a la etapa de la redemocratización. El "nosotros" funciona como inclusivo y, de esta manera, la democracia adquiere una connotación positiva, que contrasta fuertemente con los años de la dictadura, caracterizados no sólo por la exclusión, sino por el aniquilamiento del otro.

Por otra parte, diversos fragmentos ponen de manifiesto que, a través de las connotaciones positivas que asumen los enunciados acerca del orden democrático, se hallan implícitas valoraciones negativas acerca de la dictadura militar:

Los partidos políticos comenzaron a reorganizarse en un clima de alta participación popular. Después de tantos años de horror y violencia, la democracia, el respeto por las leyes y la libre expresión de las ideas habían cobrado un nuevo valor para los argentinos. [Tobío, Pipkin y Scaltritti, 1998: 177]

Entre 1983 y 1995 se sucedieron los gobiernos constitucionales del radical Raúl Alfonsín (1983-1989) y del justicialista Carlos Menem (1989-1995). (...) Hacia 1996, el Estado de derecho y la democracia como régimen político se encuentran consolidados. En el plano económico y social, en cambio, los resultados alcanzados no fueron exitosos. Muchos de los problemas que la sociedad argentina enfrentaba hacia fines de 1983 todavía no han sido resueltos y, en muchos casos, se han agravado. [Alonso, Elisaide y Vázquez, 1999: 218]

Tres de los campos semánticos identificados, con sus respectivos hiperónimos, siguen estando presentes en el abordaje de la redemocratización, aunque de otra manera. Prevalece el hiperónimo *Estado de derecho*, sin que desaparezca totalmente el hiperónimo *terrorismo de Estado*, que permanece implícito en las referencias acerca de la herencia del Proceso y los desafíos de la democracia. Por su parte, el hiperónimo *apertura económica*, también permanece implícito y ahora, además, actualizado a través de las referencias a la reforma económica neoliberal de la década del '90.

Más que marcar un quiebre entre el presente y el pasado reciente, los textos escolares incorporan la dictadura militar como el principal condicionante de la etapa de redemocratización. Con estas observaciones queremos hacer notar que los desarrollos de los textos escolares acerca de la redemocratización suponen la dictadura y contribuyen a la producción del sentido según las pautas que hemos señalado. Ponen en evidencia, asimismo, como plantea Hugo Vezetti [2000], que es la etapa que se abre en 1983 lo que permite la significación del pasado reciente.

1.4. CONCLUSIÓN

El análisis que hemos realizado acerca del tratamiento de la última dictadura militar en los textos escolares de historia para el tercer ciclo de la EGB da cuenta de la configuración de un consenso básico acerca del pasado reciente, en el que el rechazo al terrorismo de Estado de los años '70 se constituye en una instancia clave para refundar una comunidad política basada en la institucionalidad democrática.

Si atendemos a los requerimientos interpretativos de los textos escolares analizados, observamos que los mismos postulan un lector capaz de poner en práctica una serie de competencias para actualizar, al decir de Umberto Eco, las intenciones que el enunciado contiene virtualmente. Sin embargo, no podemos pasar por alto el hecho de que los lectores "empíricos" no siempre coincidirán con el lector "modelo". En este sentido, es preciso tener en cuenta que la significación de los textos se halla condicionada por la procedencia social, los procesos de escolaridad, los lugares de residencia, el capital cultural familiar, entre otras variables.

En otro orden, destacamos que los textos escolares analizados se sitúan en la frontera entre historia y memoria¹³. Por eso, desde la representación de ese pasado reciente, los textos escolares, en tanto que instrumentos para la internalización de valores y actitudes, interpelan al alumno como futuro ciudadano. Esto se hace evidente al leer:¹⁴

En la actualidad los argentinos, así como muchos otros latinoamericanos, estamos viendo la consolidación de la democracia como forma de convivencia. Será importante, entonces, conocer cómo llegamos a tenerla entre nosotros, y valorarla porque garantiza nuestra libertad de expresión y pensamiento. (Prisleri, Geli y Tobío, 1998: 203)

¹³ Las relaciones entre ambos han sido y continúan siendo objeto de debate entre los historiadores. Esta cuestión es retomada en el trabajo que se desarrolla a continuación.

¹⁴ Transcribimos tres párrafos a modo de ejemplo. Expresiones similares se encuentran en la apertura o el cierre de los capítulos analizados.

Es interesante detenerse en el concepto de ORDEN, debate tácito subyacente en la cultura del periodo. El autoritarismo percibe el orden como: I. uniforme, absoluto (...); II. vertical: se impone "desde arriba" hacia "abajo"; III. fijo, inamovible: no cabe el debate ni el disenso; IV. compulsivo: el uso de la fuerza es lícito para imponer la opinión gubernamental.

La democracia percibe el orden como: I. horizontal: se respeta la libertad de pensamiento y opinión (...); consensuado: se busca el acuerdo social y el respeto de "reglas de juego"; III: dinámico y perfectible: se reformula permanentemente; (...) [Rins y Winter, 1998: 524]

En la década de 1980, se inicia en América latina el retorno a las formas democráticas de gobierno, a pesar de la profundización de las desigualdades y de los nuevos problemas sociales dejados por las últimas dictaduras. La recuperación de la libertad política abre la posibilidad de participar en la construcción de una ciudadanía plena en las sociedades latinoamericanas. [Moglia, Sislíán y Alabart, 1998: 384]

Justamente, los textos escolares, al estar dirigidos a quienes no tuvieron una experiencia pasada propia, pueden constituirse en vehículos de transmisión de la memoria. No obstante, consideramos necesario puntualizar que, si bien el sistema educativo se presenta como uno de los ámbitos donde deberían darse estrategias de incorporación del pasado reciente, el texto escolar de historia necesita, para no ser una versión más, como tantas otras que pueden coexistir en el espacio social, transformar "(...) la memoria en inteligibilidad cognoscitiva" [Godoy, 2001: 65]. Para ello, no puede dejar de apelar a discursos científicos –de la historiografía y también de la sociología y la ciencia política– para configurar un discurso que interpele críticamente a la memoria. En este sentido, el texto escolar de historia recupera uno de los propósitos de la investigación histórica que, en palabras de Hilda Sabato [2000: 16], radica en "(...) actuar contra las cristalizaciones de la memoria intelectual y colectiva, abrirlas a la interrogación, cuestionar el conformismo, luchar contra la complaciente memoria-hábito".

Si, como decíamos al comienzo de este trabajo, el texto escolar de historia supone la recontextualización de los discursos expertos y es vehículo de valores socialmente relevantes, cabe atender a los planteos de Jürgen Habermas [1997: 47-48], en el marco del debate sostenido, en los años '80, con un grupo de historiadores alemanes por él denominados neohistoricistas, quienes propusieron la normalización histórica del pasado nazi: "La historia puede en todo caso ser una *magistra vitae* de tipo crítico que nos dice qué ruta *no* podemos emprender. Pero como tal, sólo pide la palabra cuando llegamos a *confesarnos* que efectivamente hemos fracasado. (...) Cuando nos ponemos a aprender de tales desengaños, con lo que nos topamos siempre es con un trasfondo de expectativas defraudadas, con un trasfondo que se ha vuelto cuestionable. Y tal trasfondo se compone siempre de tradiciones, de formas de vida que compartimos como miembros de una nación, de un Estado, o de una cultura, de tradiciones a las que los problemas no resueltos han privado de su obviedad y han puesto en cuestión".

Este planteo nos habilita a pensar que, en relación con la temática de la dictadura militar, una de las principales funciones del texto escolar estaría dada por la de contribuir a que en los ámbitos educativos puedan revisarse críticamente las tradiciones que fracasaron. Cuestión ésta no menor, habida cuenta de que la escuela es una institución cuya función, además de la transmisión de los saberes, es la de socializar a los futuros ciudadanos.