

LA MILITARIZACIÓN DEL
ÁMBITO EDUCATIVO
La última dictadura militar argentina y su vínculo
con la historia escolar, 1976–1983

Nadia Zysman
Freie Universität Berlin

Resumen: En el presente artículo se analizará el modo en que las Fuerzas Armadas de Argentina utilizaron el ámbito educativo durante la última dictadura militar en Argentina a fin de consolidar su visión sobre la coyuntura social y política de ese país a través de la formación de futuras generaciones. Con este objetivo se prestará principal atención a las transformaciones en la enseñanza de la historia nacional y más concretamente, en la enseñanza de la historia reciente. El estudio de las transformaciones impulsadas por el régimen dictatorial en la enseñanza de la historia de Argentina posibilitará la reflexión acerca del modo en que se promovió mediante la enseñanza de la historia nacional una reorganización moral y educativa como parte esencial de las herramientas transformadoras que habilitaron y desplegaron la dictadura militar entre 1976 y 1983.

En la provincia de Santa Fe la Escuela de Enseñanza Media para Adultos, EEMPA N° 1299, funcionó durante la última dictadura militar argentina como un centro clandestino de detención (CCD). Los CCD fueron creados por las Fuerzas Armadas de Argentina (FFAA), quienes emplearon instalaciones militares y civiles en todo la Argentina como espacios para la detención, tortura y desaparición de personas. Estos espacios constituyeron un dispositivo central dentro de la lógica sistemática de persecución y desapariciones político-ideológica: mecanismos de los que se valió la Junta Militar para dismantelar los lazos sociales e infligir un daño en la trama social y económica de la Argentina. Si bien esto mismo constituyó una práctica habitual durante la dictadura, la investigación realizada por la historiadora Carolina Kaufmann (2007) sobre el funcionamiento del CCD en la institución escolar de la ciudad de Rosario da cuenta mediante un ejemplo límite del vínculo intrínseco entre tortura y adoctrinamiento y por lo tanto, entre educación y dictadura. Desde la perspectiva de las FFAA, la llamada lucha contra la subversión supuso no solo un enfrentamiento bélico, sino también ideológico. Así, abocadas a la restauración de los valores perdidos —“Patria, Dios y Familia”—, el gobierno de facto colocaría a la escuela en el centro de su proyecto resocializador.¹

1. El vínculo entre los valores propuestos por la dictadura militar y su relación con Dios y la moral cristiana fue uno de los argumentos más recurrentes que aparecen en los distintos documentos, proclamas y anuncios efectuados por el gobierno militar durante los seis años. A modo de ejemplo, véase su

El propósito de este artículo es analizar cómo las FFAA utilizaron el ámbito educativo, en particular la enseñanza de la historia nacional y más concretamente, en la enseñanza de la historia reciente a fin de consolidar su visión sobre la coyuntura Argentina a través de la educación de futuras generaciones. El análisis de las transformaciones promovidas por el régimen dictatorial en la enseñanza de la historia Argentina posibilitará reflexionar acerca del modo en que la misma promovió en la enseñanza de la historia nacional una reorganización moral y educativa como parte esencial de las herramientas transformadoras que habilitaron y desplegaron la dictadura militar entre 1976 y 1983. El artículo comienza con una breve introducción al último golpe de Estado en Argentina y las implicancias políticas y sociales del mismo para el país. Esta breve exposición permitirá contextualizar el primer eje de análisis; la lenta pero sostenida intervención de las FFAA en el ámbito escolar vía la prohibición y reformulación de contenidos. Finalmente, a partir del análisis de los libros de texto utilizados para la enseñanza de la historia argentina y el programa de historia nacional se expondrán las representaciones históricas construidas contemporáneamente a la dictadura por el gobierno militar.

Aun cuando al interior de las sociedades existen diferentes actores e instituciones que impulsan los procesos de transmisión, entre ellos 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. Su relevancia reside en que potencialmente en las escuelas se construyen y consolidan representaciones del pasado, que a su vez inculcan ciertos sentidos de la historia en las nuevas generaciones. La escuela, como una de las principales instituciones socializadoras de la sociedad, forma cultural y políticamente a los jóvenes, pues a través de ella reciben tanto saberes específicos como valores culturales; constituye, en definitiva, uno de los espacios más importantes donde se construyen las identidades colectivas (Debattista 2004, 41–42).

En relación a la construcción de identidades colectivas, desde su surgimiento la enseñanza de la historia ha ocupado un lugar privilegiado dentro de la institución educativa, acompañando el proceso de consolidación de los Estados-nacionales. Especialmente en la Argentina, donde la alta tasa de inmigración conformaba una población muy heterogénea, el surgimiento de la historia escolar ha estado íntimamente vinculado a la construcción de sentidos del pasado que legitimasen los cimientos de una nación común. Así, desde un comienzo y a lo largo del siglo XX, la historia escolar ha tenido un uso educativo —portadora de saberes específicos— y, en sí mismo, político. Dependiendo de las coyunturas sociopolíticas de los países en mayor o menor medida la historia escolar ha constituido un espacio privilegiado donde diferentes sectores de las sociedades han batallado la hegemonía de los significados del pasado y las memorias de sí. Es decir, las representaciones del pasado sobre las cuales las sociedades sustentan sus identidades en el presente (Carretero, Rosa y González 2006, 14).

primer proclama pública: “Las Fuerzas Armadas y su determinación”, en *La Nación*, 25.03.1976. Véase también Novaro y Palermo (2003, 126–127).

Por lo tanto, si bien las pugnas por el pasado al interior de la escuela han sido una práctica de sistemas democráticos y autoritarios en la Argentina, la particularidad durante este gobierno de facto fue la manera conjunta y organizada con la que intervino niveles escolares no universitarios e intento plasmar una nueva narrativa histórica de las representaciones de ese gobierno militar que deberían ser transmitidas a las nuevas generaciones.

EL ÚLTIMO GOLPE DE ESTADO EN ARGENTINA

El 24 de marzo de 1976 en su primer comunicado público tras haber realizado un golpe de Estado el jefe del Ejército, General Jorge Rafael Videla, daba comienzo a lo que los mismos militares denominarían como Proceso de Reorganización Nacional. Su objetivo fue aniquilar el “enemigo interno” para salvar a la nación argentina del “flagelo subversivo” y restaurar en la sociedad el verdadero “ser nacional” y el “orden” perdido.² Esta lectura militar encontró su lugar en una coyuntura especial signada por la violencia política de los años anteriores, el retorno de Juan Perón y su muerte en 1974, las luchas de poder al interior del peronismo, el fracaso de una concertación, los asesinatos de las fuerzas paramilitares de la Alianza Anticomunista Argentina (Triple A),³ la incapacidad de los partidos políticos para lograr un bloque social y políticamente hegemónico sumado al des-gobierno de Isabel Perón, la radicalización política de la época plasmada en la proliferación de guerrillas urbanas y rurales, una fuerte crisis económica y una clase media complaciente (Quiroga 2005, 35–39).

El proyecto refundacional de las FFAA se proponía terminar con la conflictividad social y modificar principalmente la estructura socioeconómica del país. En efecto, generar profundos cambios en las relaciones sociales, políticas y productivas definidas a partir de la segunda mitad del siglo XX. Establecer el fin de una sociedad movilizadora y una economía del tipo productiva y más inclusiva, por una economía financiera y regresiva (Nochteff 1999, 15).⁴ Durante su gobierno de facto se valieron de argumentos referidos al orden y al caos. Los mismos les permitieron legitimar su autoridad e intervención frente a la sociedad así como su práctica de desaparición forzada de personas. Una forma sistemática e ilegal de secuestrar, torturar y asesinar a aquellas personas consideradas desde la perspectiva militar como “subversivas”.⁵

Con su llegada al poder los militares estaban dispuestos a instaurarse no solo como “custodios” del Estado y sus instituciones como en tiempos pasados, sino como los creadores de una nueva nación (Cheresky 1998, 86).⁶ Esto mismo explica la diferencia con dictaduras anteriores en ese país y la necesidad de eliminar no

2. “Las Fuerzas Armadas y su determinación”.

3. Sobre el origen y el desarrollo de las fuerzas paramilitares, véase Larraquy (2007).

4. Sobre la economía centralizadora y excluyente de los militares, véase Nochteff (1999); Schorr (1999); Azpiazu, Basualdo y Khavisse (2004, 53–75).

5. Sobre la figura del desaparecido, véase Schindel (2003, 16–23, 51–80); Gatti (2008).

6. El rol de las FFAA en la política se venía gestando desde 1930 en función de los intereses de los distintos proyectos políticos de la clase dominante. Sin embargo, y a diferencia de los golpes anteriores,

solo a quienes representaban un determinado ideal, sino al ideal mismo. Para esto las FFAA operaron en distintos niveles; político, cultural, social y económico. Desde su perspectiva, todos ellos suponían campos de acción e influencia del enemigo. De ahí que fuese necesario disciplinar a la sociedad reintroduciendo las instituciones de la familia y la Iglesia Católica. Reforzar estos vínculos facilitaría la remoralización de las costumbres (Vezzetti 2002, 39).

En efecto, no bastaban los campos de concentración ni las patotas de secuestro para “destruir un Estado de conciencia colectivo” (Duhalde 1999, 64). Para esto había que operar en el orden simbólico social desarticulando las estructuras de participación política y social consolidadas en la Argentina. Modificar los patrones que conformaban el conjunto del sistema cultural argentino, constituía una pieza fundamental del proyecto militar. Así, la represión física fue acompañada por un aparato de inteligencia abocado a la resocialización. Esto explica el funcionamiento del Estado como policía, como un aparato y dispositivo de control incluso una vez liquidadas militarmente las guerrillas.

LAS FFAA Y LA LUCHA CONTRA LA “SUBVERSIÓN” EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Desde la perspectiva de las FFAA, la llamada lucha contra la “subversión” no se limitaba exclusivamente a un enfrentamiento militar, sino también y con la misma tenacidad una lucha ideológica. El exterminio físico y cultural constituyeron así dos mecanismos de una misma empresa, “dos infraestructuras complementarias e inseparables desde su misma concepción” (Invernizzi y Gociol 2002, 23). En este proyecto militar el ámbito educativo funcionó como uno de los espacios privilegiados dentro del esquema de represión y persecución ideológica. La novedad de esta última experiencia dictatorial fue la centralidad de los niveles iniciales en el foco normativo del nuevo proyecto nacional educativo a diferencia de pasadas experiencias dictatoriales en Argentina las cuales se habían concentrado en la intervención universitaria principalmente. Tal es el caso del gobierno de facto de Onganía (1966–1970).

La centralidad de la escuela en el proyecto militar sería anunciada en el primer comunicado público de las FFAA una vez efectuado el golpe de Estado. Con el propósito de “asegurar la normal actividad educacional en todo el país”, decretaron asueto administrativo y educativo del nivel primario y secundario hasta pudieran lograr una “normalización” de la situación social y política.⁷ Bajo “normalización” entendían la reincorporación de los valores morales de la religión cristiana. El ejercicio de la fe católica, el amor a la patria y a la familia posibilitarían la reconstrucción de la dignidad del “ser argentino”.⁸ Para esto las FFAA se valdrían de mecanismos de exclusión y control en el ámbito escolar.

Parte de la estrategia discriminadora supuso la inclusión de exámenes de ingreso para el nivel secundario y la reducción de la cantidad de establecimientos

en 1976 asumieron el poder para disciplinar a la sociedad, “para modelarla a su imagen y semejanza” (Calveiro 2005, 53–54).

7. “Las Fuerzas Armadas y su determinación”.

8. Ministerio de Educación (1977), *Subversión en el ámbito educativo*, 1.

educativos en el país.⁹ Asimismo, se decretó en 1977 la transferencia de las escuelas primarias de jurisdicción nacional a la provincial, sin los mecanismos necesarios que pudieran garantizar el financiamiento de la educación según los diversos presupuestos provinciales. El resultado de la transferencia fue la desfinanciación indirecta de la educación,¹⁰ y la progresiva desarticulación de los mecanismos que habían garantizado la democratización del sistema educativo, generando aún mayores diferencias entre los diferentes sectores sociales. La creación de estos y otros dispositivos aseguraron el inicio de un proceso restrictivo que dio por terminado lo que se llamó el “pacto democrático”, en el que la expansión de la educación y el acceso a la misma habían funcionado como garantías en el ascenso social de las clases más bajas (Puiggrós 2001, 48).¹¹

Este proceso de exclusión fue acompañado por un proceso de control. En 1977 Juan José Catalán, el ministro de educación y cultura, expidió un documento de lectura obligatoria en las escuelas y distribución nacional titulado *Subversión en el ámbito educativo: Conozcamos a nuestro enemigo*. Compuesto por cuatro partes, el documento debía funcionar como una guía conceptual para el docente, quien en base al mismo debía identificar y denunciar al enemigo sea este alumno o docente par. El primer apartado contaba con una lista de “conceptos generales” utilizados por la “subversión” y una lista de las agrupaciones que debían ser eliminadas así como una introducción a los supuestos sustentos teóricos de la mismas.¹² El segundo apartado, “Organizaciones subversivas que operan en el ámbito educativo”,¹³ giraba en torno a los lazos entre las distintas organizaciones armadas y las agrupaciones estudiantiles y sindicatos vinculados a la educación. En el tercer apartado figuraban las estrategias particulares de la “subversión” en el ámbito educativo. Entre ellas, “captar ideológicamente a la juventud”.¹⁴ El último apartado, “convertir el futuro”, se dedicaría a las prácticas docentes quienes figuran como un actor central en los procesos de transmisión de los verdaderos valores morales.¹⁵

Los docentes debían adoptar el papel de “custodios” de la “soberanía ideológica”.¹⁶ Sin embargo, este tipo de reglamentación no trataba de pautar la práctica docente únicamente, sino de establecer nuevos patrones en la relaciones entre

9. A modo de ejemplo, de 1.181 escuelas técnicas en 1976 quedarían tan solo 797 en 1981 (Pineau 1997, 392).

10. Este decreto modificó la Ley N° 4.874, conocida como Ley Láinez, sancionada durante el gobierno de Manuel Quintana (1904–1906). Por medio de esa ley se garantizaba a las provincias que así lo solicitaran al Estado nacional, la instalación de escuelas rurales y elementales en su jurisdicción facilitándole a las provincias de escasos recursos una infraestructura educativa, así comenzaría de forma gradual un ciclo educativo expansivo. El nuevo decreto terminaría con esta lógica. Decreto N° 1.230, en BO N° 23.931, 08.06.1978.

11. La idea de “pacto democrático” fue utilizado por la autora con el objeto de referirse a los incipientes países latinoamericanos que construyeron sus sistemas educativos de forma inclusiva e integradora favoreciendo el imaginario social de ascenso e inclusión de los sectores marginales de la sociedad (Puiggrós 2001, 48–49).

12. Ministerio de Educación (1977), *Subversión en el ámbito educativo*, 8–26.

13. *Ibíd.*, 27–44.

14. *Ibíd.*, 46.

15. *Ibíd.*, 59–75.

16. *Ibíd.*, 6.

alumnos y docentes. El “exceso” de confianza entre docente y alumno era visto como falta de disciplina y autoridad. En 1976 el ministro de educación Ricardo Bruera señaló en la Primer Conferencia de Gobernadores su preocupación concerniente al “trastocamiento de todos los valores dentro del sistema educativo” en una “realidad escolar donde se ha fracturado la relación docente-alumno” (citado en Avellaneda 1986, 139). Un año más tarde, la circular N° 137 expedida por la Dirección Nacional de Enseñanza Media reglamentaba prescindir del trato familiar o de las excesivas muestras de confianza entre alumnos y docentes, trato que podía afectar el esencial principio de autoridad (Novaro y Palermo 2003, 67). Consecuentemente se establecieron las formas en que se debía vestir o llevar el pelo, con el objetivo de atacar desde la mirada de las FFAA las formas más visibles de rebeldía. Con el propósito de terminar con el “exceso” de participación del alumnado prohibieron los centros estudiantiles —propios de los secundarios— y censuraron las reuniones grupales para limitar e impedir formas de participación política al interior de la escuela (Pineau y Mariño 2006, 45).¹⁷

La censura en su más amplia forma funcionó como un método de control extremadamente efectivo tanto en el ámbito educativo como en el cultural; censuraron materiales, intervinieron y cerraron instituciones, despidieron y desaparecieron miembros de la planta docente, no docente e incluso alumnos (Kaufmann y Doval 2007, 57–58). La prohibición de libros, películas, obras de teatro, confección de listas negras, atentados, extorsiones y/o “recomendaciones” a artistas, productores, editores, autores, directivos y docentes se encontraban a la orden del día.¹⁸ Aún en 1978 las FFAA continuaban con proyectos de carácter secreto e ilegal en la escuela. Uno de ellos misma fue denominada Operación Claridad. Los militares parte de este proyecto tenían instrucciones de detectar y secuestrar aquella bibliografía que pudiera ser “subversiva” así como denunciar a los docentes que no utilizaran la bibliografía recomendada (Kaufmann y Doval 2007, 61).

Sin embargo, no toda censura se realizaba de forma secreta o provenía del Estado. En efecto, el sistema de represión también se sustentaba en base a denuncias cruzadas. Entre los materiales escolares censurados, la prohibición del libro de texto de historia de Juan Bustinza y Gabriel Rojas *Las edades contemporáneas* de la editorial Kapelusz fue emblemática. La revista *Gente* publicó el 4 de abril de 1978 un artículo dirigido al entonces ministro de educación con el título “Doctor Catalán: Esto tiene que preocuparlo”.¹⁹ En la nota se analizaba el vocabulario utilizado por el mencionado libro de texto advirtiendo la presencia de conceptos propios de la guerrilla.²⁰ La denuncia publicada en una revista semanal de actualidad había

17. Sobre la disciplina cotidiana en clase, véase Pineau y Mariño (2006, 69–74). Asimismo se recomienda la lectura de la novela *Ciencias morales* de Martín Kohan (2007).

18. Dentro del campo cultural, la industria editorial sería una de las más perjudicadas por las políticas de censura y las políticas económicas restrictivas. Así, en 1976 cerraron la editorial Siglo XXI, en 1977 intervinieron la editorial EUDEBA y los directores de Ediciones la Flor se encuentran actualmente desaparecidos (de Diego 2007, 43–44).

19. La revista *Gente* de la Editorial Atlántida es una revista semanal de actualidad y de corte superficial dirigida a clases medias y sectores populares.

20. “Doctor Catalán: Esto tiene que preocuparlo”, en *Revista Gente*, 04.04.1978.

sido condición suficiente para que el ministro de educación prohibiera en forma directa la utilización del libro. A su vez la editorial retiró de circulación todos los libros publicados por los mismos autores con anterioridad a pesar de que éstos no hubieran sido cuestionados. Con el propósito de resguardar sus niveles de ventas de otros libros de historia y también debido al miedo, la limitación en la circulación de ideas e información se fue agudizando como parte de los efectos deseados del terror infundido por las FFAA. En efecto, este tipo de situaciones llevaron a las editoriales a autocontrolar lo publicado alineando sus contenidos con la perspectiva militar sin necesidad de intervenciones directas por parte de ese gobierno de facto.²¹ En este sentido, las censuras también funcionaban como dispositivos ejemplares.

LA HISTORIA COMO GENDARME EN UNA ESCUELA AUTORITARIA

Como parte de la reestructuración de los procesos educativos, la intervención del currículum en el nivel primario y secundario constituyó uno de los cambios más significativos. A modo de ejemplo, aspirando a la aprehensión de los valores más tradicionales que aseguraran la continuidad del orden y disciplina impuesto en la sociedad, se decretó el remplazó de la asignatura Estudios de la Realidad Social Argentina (ERSA) del secundario —integrada a plan de estudios en 1973— por Formación Moral y Cívica. Como su mismo nombre lo indica la intención era replantear la enseñanza moral en la escuela.²² En el marco de este tipo de reforma de contenido, la Dirección Nacional de Enseñanza Media, dependiente del Ministerio de Justicia y Educación de la Nación, elaboró en 1979 un nuevo programa de historia argentina para la escuela secundaria. La organización temática en base a una secuencia cronológica en primer, segundo y tercer año, año donde recién se veía la historia argentina, así como la carga horaria semanal asignada a la enseñanza de la historia argentina permaneció intacta. Estas características en el programa constituyeron líneas de continuidad con lo dispuesto en la última reforma educativa efectuada en 1956 (Ministerio de Justicia y Educación de la Nación Argentina 1979).²³

Con respecto a los contenidos la introducción de la historia reciente sería el cambio más significativo. Si el último contenido pautado en el programa de his-

21. Durante este periodo se consolidaron ciertos medios de comunicación funcionales a la dictadura militar como portavoces y anunciadores de las prohibiciones del gobierno. La poca claridad y el entrecruzamiento de información funcionó como parte de una estrategia de prohibición cuyas consecuencias forjarían las estructuras de la autocensura. Sobre la prohibición de libros, véase Gociol (2001); Pineau y Mariño (2006), 57–65; Kaufmann y Doval (2007, 45–70).

22. El texto que acompaña el decreto establece lo siguiente: “Que la formación integral de la persona humana constituye el objetivo del área cultural y educativa en las Bases Políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional. Que la vida personal y social debe regirse por una concepción ética individual y comunitaria fundada en la ley natural. Que es deber del Superior Gobierno de la Nación asegurar a la sociedad argentina su continuidad histórica y velar por la vigencia de los valores sustentados por nuestra nacionalidad”. Decreto N° 2.620, en BO N° 24.575, 30.12.1980.

23. Para establecimientos dependientes de la Dirección Nacional de enseñanza Media del Ministerio de Justicia y Educación de la Nación Argentina del Tercer año, Ciclo básico.

toria de 1956 terminaba en la "Presidencia de Roque Sáenz Peña: La ley electoral. Los partidos políticos. Primera presidencia de Irigoyen. Presidencia de Alvear. Segunda presidencia de Irigoyen" (Ministerio de Educación y Justicia 1956, 90), el nuevo programa de historia argentina abarcaría un período más extenso incorporando nuevos acontecimientos a la recta histórica. Sin embargo, la renovación del programa de historia no tenía como fin la actualización de la historia en el aula acorde con los avances historiográficos de la disciplina científica o un cambio de método en la enseñanza. Más bien se trataba de articular una nueva narrativa histórica que reflejara y enseñara ante todo la postura oficial-militar sobre los conflictos sociales y políticos de la Argentina. Del siguiente modo se fijarían los contenidos:

5. La Argentina a partir de 1930.

a. Los gobiernos desde 1930 hasta la Revolución de 1943. Génesis y desarrollo del peronismo. La Revolución Libertadora. Evolución posterior. La agresión y derrota de la "subversión" marxista. La Argentina en el mundo.

b. La Italia fascista y la Alemania nazi. La era de Stalin. Estados Unidos y el "New Deal". Las relaciones internacionales. La Guerra Civil Española. La Segunda Guerra Mundial. Las Naciones Unidas. La "Guerra Fría". La descolonización y la agresión mundial comunista. Las grandes potencias occidentales. Japón. El Concilio Vaticano. Los grandes cambios científicos, técnicos y culturales contemporáneos (Ministerio de Justicia y Educación 1979, 200).

Mediante la inclusión de la historia contemporánea y los procesos internacionales en la enseñanza de la historia argentina las FFAA condicionaron las representaciones posteriores de sí mismas. Por un lado, la introducción de la historia reciente en el programa supuso como señala la cita anterior argumentos explicativos sobre la intervención de las FFAA en la política. Así términos utilizados como el de "agresión", "derrota" y "subversión marxista" en el programa de historia les permitió reproducir su propia interpretación sobre la coyuntura política y social la cual entendía la intervención militar como una legítima defensa a la sociedad. Esta lectura de la realidad debía quedar plasmada y configurar la historia argentina escolar ante las generaciones futuras. Asimismo poder ubicar la historia nacional en relación a los procesos de la historia contemporánea mundial le permitió a las FFAA ordenar las significaciones de la dictadura argentina en función de la Guerra Fría, y así poder justificar el lugar de la Argentina a partir de un esquema internacional.

Dentro de las líneas pautadas para el estudiante en el programa, la apelación a los sentimientos de lealtad y amor al pasado nacional reforzó una disyuntiva histórica en la enseñanza de la historia como asignatura escolar. La disyuntiva entre una formación moral en desmedro de una formación de pretensiones científicas.²⁴ Así se pretendía que mediante esta asignatura el estudiante: "Desarrolle el sentimiento de nacionalidad a través del conocimiento y de la valoración del pasado histórico apreciando las tradiciones sociales, políticas y culturales e

24. Sobre el uso de las FFAA de la fe para inculcar valores en el ámbito educativo, véase Kaufmann y Doval (2007, 133–139).

interpretando estos elementos como constitutivos del ser nacional, suscitando hacia ellos sentimientos de lealtad y amor" (Ministerio de Justicia y Educación 1979, 198).

Dentro de un diagrama sentimentalista, también utilizado por las FFAA en la retórica pública, la redefinición del modelo social encontraría su sostén en base a la valoración de mitos y próceres: "Valore la Historia nacional y la obra de los hombres próceres como arquetipos en la orientación de las conductas personales y sociales y especialmente como paradigmas de la afirmación de nuestra soberanía, nuestra identidad política y cultural" ((Ministerio de Justicia y Educación 1979, 198).

La concepción de la historia que subyace en los contenidos refleja la continuidad de una tradición conservadora de finales del siglo XIX. Si a comienzos de siglo la disciplina histórica y la historia escolar coincidían en la reconstrucción de la historia a partir de héroes y grandes narrativas orientadoras, a finales del mismo siglo la reforma curricular no actualizó la enseñanza de historia de acuerdo a los notables avances de la historiografía académica en función de la historia social propia de los años 60 y 70 en los ámbitos universitarios (Romero 2004, 44). Por el contrario, la complejidad de los procesos históricos y la multiplicidad de los actores quedaban fuera del programa de historia. Así, la historia escolar, reproducía su autoritarismo histórico, esta vez con un nuevo sesgo político propio del régimen y su afán por restablecer los valores perdidos de una "cultura cristiana" y "occidental" (Ministerio de Justicia y Educación 1979, 198).

Las transformaciones curriculares en el programa de historia tuvieron su correlato en la edición de libros de texto de historia argentina. La editorial Kapelusz, dedicada desde 1905 a la producción de textos escolares, lanzó en 1982 la segunda edición del texto escolar *Historia 3: La organización y desarrollo de la Nación Argentina y el Mundo Contemporáneo*, editado por primera vez en 1971 por las autoras María Miretzky, Susana Royo y Elvira Salluzi. Si bien en cuanto a la historia argentina previa a la dictadura militar, la edición de 1982 no presentó modificaciones respecto a la de 1971, esta nueva publicación incluyó dos cuestiones características de las modificaciones curriculares del programa de historia estipulado por las FFAA. La primera fue la introducción de la historia internacional y su relación con la historia argentina en las narrativas; la segunda, la introducción de la historia reciente. El apartado que antes llegaba hasta 1930 se extendería conformando un nuevo apartado denominado "La República Argentina desde 1930", que incluiría el primer golpe militar en la historia argentina, los gobiernos de Perón y finalmente el gobierno de la Junta Militar en ese momento en el poder (Miretzky, Royo y Salluzi 1984, 2). Asimismo, la misma editorial publicó por primera vez en 1981 el libro de José C. Astolfi, *Historia 3: La Argentina y el mundo hasta nuestros días*. Vuelto a editar en 1982, a diferencia de la primera edición que llegaba hasta los años 60, esta edición incluyó una perspectiva internacional de la historia y la historia reciente del gobierno militar, por medio de la introducción del apartado "La Argentina a partir de 1930" (Astolfi 1982, 157). Según la entrevista realizada a la editora y jefa del departamento de ciencias sociales de primaria y secundaria de Kapelusz, Graciela Valle, este libro obtuvo una gran aceptación por parte de

las instituciones escolares, convirtiéndose en uno de los libros más utilizados en clase y por ello en un referente también en la década de los 80.²⁵

La editorial AZ, fundada en octubre de 1976, publicó en febrero de 1983 —aún en plena dictadura— su primer libro de Historia argentina escrito por el colectivo autoral de Juan B. Lladó, Alicia Grieco y Bravio, Alejandra Lugones-Sessarego y Patricia Rossi, *Historia: Tercer Curso. La Edad Contemporánea. La Argentina de 1831 a 1982*. Este mismo libro incluía la Historia reciente y la relación con la Historia universal y su último apartado fue denominado “La Argentina 1930–1982” (Lladó et al. 1990, 313). La misma editorial lanzó en 1982 una primera edición del libro de historia de Alfredo Rampa, *Historia quinto curso: Instituciones políticas y sociales de la Argentina y de América a partir de 1810* con la misma estructura que al libro de historia anteriormente mencionado.

Por su parte, la editorial Troquel, fundada en 1953, editó por primera vez en 1982 el libro de José Ibáñez, *Historia 3: La Argentina en la evolución del mundo contemporáneo*. Otra de las casas editoriales características del mercado editorial de los años 70 y 80 por su línea más bien católica y conservadora fue la editorial Stella fundada en 1941 (García 2000, 38). La misma publicó el libro de Alfredo Drago, *Historia 3: Tercer año del ciclo básico y comercial*, editado por primera vez en 1981. La misma editorial publicó *Historia institucional de Argentina y América* de Santos Fernández Arlaud (1985). Por último, en 1981 la editorial Cesarini Hnos. publicó *Historia 3*, escrito por Martha Etchart, Martha Douzon y María Rabini.

Los libros mencionados comparten tanto las estructuras como las concepciones de la historia presentando ante todo una narrativa casi unificada sobre el período dictatorial. En cuanto a la estructura, la cantidad de páginas dedicadas al último golpe militar marca la inequidad del tratamiento del mismo en comparación con otros sucesos de la Historia argentina, siendo esta una característica que se repite en todos los libros.²⁶ Respecto a la concepción historiográfica en los libros de historia argentina prima una línea positivista de la historia. La misma se sustenta sobre una cadena de causa y efecto. Las narrativas se estructuran en función de la recta histórica cronológica y lineal, en detrimento de la acción y/o interacción de los distintos actores sociales de la historia. De este modo, prima la historia política desde su dimensión institucional como la sucesión de gobiernos y el funcionamiento de las instituciones. Si bien los libros presentan actores sociales y/o políticos, los mismos carecen de un desarrollo elaborado, acotando su aparición a la mera enunciación. Son solo los gobiernos los que cuentan con una descripción más exhaustiva. Las transformaciones sociales se atribuyen directamente a la figura presidencial y es esta mirada presidencialista la que marginaliza

25. Entrevista con Graciela Valle (editora del departamento de sociales Kapelusz, primaria y secundaria, y ex editora de Santillana, Aique, Tinta Fresca y AZ), Buenos Aires, 06.01.2009.

26. A modo de ejemplo, el libro de la editorial Kapelusz *Historia 3* cuenta con un total de 339 páginas, de las cuales se dedican 18 a la historia contemporánea, en “La República Argentina desde 1930”. De las 18 páginas dedicadas a más de cincuenta años de historia, tan solo 4 páginas —diseñadas de forma tal que solo se utilizaba la mitad de la hoja— desarrollan el golpe de Estado de 1976. Asimismo, el libro publicado por la editorial AZ coloca el período estudiado bajo el título de “La Argentina (1930–1982)”, y le dedican dos páginas de un total de 323. Este formato se repite y en ningún caso se le ha dedicado más de 4 páginas al último gobierno dictatorial, y más de 20 a la historia desde 1930 en adelante.

a los distintos sectores sociales, los cuales no figuran como agentes activos y movilizadores del cambio.

Al ser la figura presidencial el principal agente de cambio, la estructura cronológica de la historia se ordena según los periodos presidenciales de forma exclusiva. La legitimación del presidente se sustenta a partir de que es el quien detenta el poder, cercando de este modo el significado del aspecto de lo político en la historia. Como el poder aparece como sinónimo de presidencia el mismo no es considerado como un atributo inherente a las relaciones sociales. El poder es una cosa, un objeto que posee el presidente y ni si quiera el gobierno, por lo que el mismo se detenta, se pierde o se abusa, según el contexto sociopolítico en cuestión.

Estas concepciones generales sobre la historia utilizadas para contar la historia argentina también se encuentran en los apartados sobre la última dictadura militar de los libros de texto. Por lo tanto, algunas características exceden las particularidades de las interpretaciones de editores y escritores sobre el golpe de Estado en sí mismo y responden más bien a determinadas concepciones generales de la historia. Una historia positivista y tradicional que señala una línea de continuidad en la concepción de la enseñanza de la historia argentina desde sus comienzos aún en periodos democráticos.

Por lo tanto, la novedad en las ediciones de los libros de texto posteriores a los cambios en el programa de historia radica fundamentalmente en la inclusión de la historia reciente a sus narrativas. De la lectura de las mismas se desprende la intención de las FFAA de ordenar el gobierno militar en función de su propia lectura de aquella actualidad social y política. A modo de ejemplo, entre los títulos utilizados en los libros para el apartado dedicado al Proceso de Reorganización Nacional se encuentran "La agresión y derrota de la subversión marxista" (Asolfi 1982, 173), "La derrota militar de la subversión" (Miretzky, Royo y Salluzi 1984, 333), "El Proceso de Reorganización Nacional: La agresión y derrota de la subversión terrorista" (Lladó et al. 1990, 323), "Proceso de Reorganización Nacional" (Drago 1991, 381) y "La agresión y derrota de la subversión marxista" (Ibañez 1982, 333).

Uno de los términos principales que figura en los libros es el de la "subversión marxista", figura que constituyó una construcción social e ideológica del enemigo elaborada y empleada por las FFAA con el propósito de definir públicamente al adversario. Al carecer de una explicación acerca de quiénes conformaban este supuesto sujeto, se anula la representación de la extrema heterogeneidad propia de las experiencias de los años 70, asimilando todas las prácticas sociales y políticas a un mismo grupo de sospechosos. Velando la imposibilidad de reducir todo lo que los militares habían considerado como enemigo, y finalmente habían perseguido, a una misma unidad, esta reducción oculta a la noción del conflicto y construye la figura de un enemigo incuestionable. Desde la perspectiva de las FFAA la participación en el centro de estudiantes y la militancia en una organización armada representaban el mismo peligro, idea que los libros repiten y refuerzan al no explicar ni realizar ninguna diferenciación.

Las representaciones de la acción "subversiva" se encuentran vinculadas de forma exclusiva a distintas acciones que giran en torno al término *ataque*, en una primera instancia ligado al uso de la violencia. Así, figura en el libro de Lladó y

colegas (1990, 324): “Se desató, entonces, una escalada terrorista que alcanzó todas sus formas: ataques a unidades militares, atentados explosivos, copamiento de localidades, asesinatos, secuestros, extorsiones, sabotajes, robos de armas y asaltos a bancos y otras entidades”. O en el libro de Miretzky, Royo y Salluzi (1984, 334): “Los atentados terroristas mediante explosivos fueron otro de sus recursos para sembrar el caos produciendo víctimas indiscriminadamente”; o en el de Astolfi (1982, 174), “Los terroristas consiguieron efímeramente el dominio de poblaciones, efectuaron ataques a guarniciones y otros actos para demostrar su fuerza y poder”; en incluso finalmente en el de Ibañez (1982, 334).

Términos como *ataques*, *secuestros* y *asesinatos* son utilizados únicamente para describir las prácticas de este actor político construyendo simbólicamente la figura de principal y único agresor. Esto implica de forma categórica que la iniciativa por parte de los distintos grupos sociales y/o políticos, cualquiera fuera su accionar, es catalogada dentro del orden de lo sedicioso. Estas narrativas se ordenan en función de la visión de las FFAA. Todo, cualquier grupo organizado social o políticamente es percibido como una ofensa a las formas tradicionales de entender la sociedad proporcionando implícitamente el justificativo de las FFAA para combatirlos.

Al igual que en el programa de historia y a fin de establecer la relación de causa y efecto, los libros establecen en sus narrativas un claro orden: la agresión por parte de la “subversión” y la consiguiente reacción de las FFAA. Esta secuencia sugiere que los militares reaccionaron por lo que su accionar —la violencia estatal— no es percibida como tal. Primero, la agresión y después la defensa como una acción no deseada. Las distintas narrativas coinciden en señalar como punto de partida el secuestro y asesinato del General Aramburu en 1970, por la organización armada Montoneros, grupo al cual no se nombra y en su lugar se refiere a “extremistas de izquierda”. La muerte de Aramburu es presentada, así, como el acontecimiento disparador de la violencia en la sociedad: “El año 1970 señala en la Argentina el comienzo de la violencia en todas sus formas con el secuestro, cautiverio y asesinato del ex presidente de la Nación, Tte Gral. Pedro E. Aramburu (29 de mayo). A partir de ese momento comenzó una coordinada y sangrienta escalada terrorista” (Ibañez 1992, 333).

Este hecho disparador no constituye un acto de violencia estatal, como podrían haber sido las represiones estatales de fines de los años 60 comienzos de los 70, dentro de las cuales se encuentra, por ejemplo, el Cordobazo en 1969,²⁷ sino una acción de violencia realizada por las organizaciones armadas. Así, en los libros, el inicio de esta etapa de violencia queda marcada por un hecho puntual, lo cual ejemplifica la concepción de la historia utilizada: hechos por sobre procesos. Asimismo este hecho es anterior a la dictadura, lo que facilita el argumento de la existencia de un único culpable como causa primera del desencadenamiento posterior. Lejos de constituir un descuido, los libros consolidaron de esta forma el

27. El Cordobazo fue una protesta obrero estudiantil realizada el 29 de mayo de 1969 en la provincia de Córdoba bajo la dictadura militar del General Juan C. Onganía. A la misma le siguieron una ola de manifestaciones y brutales represiones en toda la Argentina. Sobre el Cordobazo, véase Cena (2000); Verbitsky (2009).

argumento sostenido por las FFAA en la dictadura sobre la causalidad del origen de la violencia en el país.

Casi de forma inalterada el argumento del caos utilizado por las FFAA para intervenir con urgencia el país, también figura en los libros. Tal es el caso del libro Lladó y colegas (1990, 323): “la nueva presidenta resultó incapaz para resolver el cúmulo de problemas que asolaban al país, pues al deterioro económico se sumaron los planteos sociales y violentos atentados de la subversión terrorista”. Es esta misma lectura del caos la que motivará la “intervención militar”, así lo señala entre otros el libro de Ibañez (1992, 333): “La falta de una autoridad que controlara las crecientes dificultades, tanto políticas como económicas, sumadas a la acción de los extremistas, motivaron que las Fuerzas Armadas tomaran el gobierno”. Esta misma idea puede encontrarse en el libro de Miretzky, Royo y Salluzi (1984, 335) y en el de Astolfi (1982, 174). Con el pretexto de la necesidad de restablecer el orden se exaltan ciertos rasgos característicos de los años 70. El “desorden” constituye el argumento utilizado para consolidar la idea de que un golpe de Estado era preferible al desgobierno. En este sentido, el golpe militar no es percibido como un gobierno ilegítimo o de facto, ya que en las narrativas escolares los militares siempre “asumen el gobierno” o “toman el poder”.

Asimismo, de todos los problemas que asedian al país terminar con la “subversión” figura como la causa fundamental que origina la intervención de las FFAA. Debido a su aparato militar, serían los únicos capaces de controlar el terror: terror que precede la toma del poder y la justifica. Dentro de los objetivos militares, el libro de Drago (1991, 381) señala las prioridades: “[las FFAA] tras clarificar a la revolución como *Proceso de Reconstrucción Nacional*, fijaron su meta en tres objetivos principales: Erradicación del terrorismo, Defensa de la Soberanía y Dignidad nacional, Normalización de la situación económica y social del país”. En este sentido, el final de la “subversión” se convierte en la piedra fundamental e “imprescindible para poder encarar la reorganización del país” (Astolfi 1982, 174; Miretzky, Royo y Salluzi 1984, 345). Etchart, Douzon y Rabini (1992, 345–346) indicará: “A pesar de la acción gubernamental la acción subversiva continuó, pero cedió sensiblemente a fines de 1979, y en 1980 puede decirse que el país quedó nuevamente pacificado”.

Que la derrota final de la “subversión” vino de la mano de la llegada de las FFAA al poder, constituye un argumento que comparten todos los libros de texto sin excepciones. En el libro de Astolfi (1982, 174) figura del siguiente modo: “Las Fuerzas Armadas, al precio de sensibles bajas, hicieron fracasar la operación de copar al gobierno; pero fragmentos dispersos continuaron sus atentados y agresiones, hasta ser finalmente anulados”. En el libro de Lladó y colegas (1990, 324): “A partir de 1976, el movimiento guerrillero entró en una rápida declinación; el retroceso del terrorismo hizo que algunos de sus dirigentes huyeran al exterior. Posteriormente la subversión quedó duramente derrotada”, o “A partir del año 1976 en que las Fuerzas Armadas asumieron el gobierno se inició una declinación de las acciones guerrilleras”, en el libro de Ibañez (1992, 334).

Si bien como se mencionó anteriormente, el objetivo principal de los militares aparece como terminar con la “subversión”, el objetivo a largo plazo, con la misma intención mesiánica, es salvar a la nación y restablecer el orden. Por lo tanto, el

uso de términos como moral y valores es reiterado en las narrativas escolares, a pesar de que no se encuentran verdaderamente definidos. Referido a este tema en particular, los libros de Lladó, de Miretzky y de Ibañez citan fuentes oficiales de los militares, en concreto el estatuto militar, en el que se habla de “reconstruir la imagen de la nación” (Ibañez 1992, 333; Miretzky, Royo y Salluzi 1984, 336; Lladó et al. 1990, 323). Asimismo, el libro de Etchart, Douzon y Rabini (1992), cita como fuente el documento de *Subversión en el ámbito educativo: Conozcamos a nuestros enemigos* (1979) y el libro *El terrorismo en Argentina del Poder Ejecutivo* (1978).

Finalmente las FFAA figuran en los libros como un actor por fuera de intereses corporativos, políticos y/o económicos. Por lo tanto, no se mencionan medidas económicas dentro del diagrama militar, sino tan solo su esfuerzo por cumplir el rol de garantes apolíticos del orden social. Las FFAA son así más bien representadas como un ente neutral cuyo objetivo principal, como actor social y no político, es cumplimentar su deber y estabilizar nuevamente la sociedad argentina. Para reforzar esta perspectivas en las narrativas lo que priman son los procedimientos institucionales, quién sucedió a quién y cuándo, alineándose con el resto de las narrativas sobre otros episodios y períodos de la historia argentina (Etchart, Douzon y Rabini 1992, 344; Astolfi 1982, 170; Rampa 1982, 368; Miretzky, Royo y Salluzi 1984, 338).²⁸ En una lectura más amplia, las FFAA y los golpes de Estado son presentados siempre dentro de una misma dinámica: la sociedad se encuentra en peligro y los militares llegan para salvarla. La inestabilidad política es el motivo para la intervención militar, y no al revés. Es decir, no es la intervención militar la que origina la inestabilidad política. Esta misma lógica también será aplicada a toda la historia argentina.

Las semejanzas de las diferentes narrativas sobre los distintos períodos de la historia pueden explicarse por distintos procesos como la prescripción curricular y la utilización común de fuentes oficiales no citadas (con algunas excepciones) de las cuales los autores solían obtener la información histórica. Sin embargo, llama la atención la similitud de las narrativas —vocabulario y la sintaxis— en el apartado de la última dictadura militar. La nula disparidad y diferencias entre los libros escolares de las distintas editoriales, pone de manifiesto la fuerte impronta con que las FFAA tendieron a homogenizar la historia con el objetivo de resignificar contemporáneamente la historia de la última dictadura militar. En efecto, el traspaso del uso del lenguaje de las FFAA utilizado de forma pública al ámbito educativo construyó y aseguró la continuidad de las simbologías que forjarían el nuevo “ser nacional”.

REFLEXIONES FINALES

La criminalización del aparato estatal durante la última dictadura militar en Argentina produjo la desintegración de un cierto diagrama de las relaciones sociales, para lo cual fue necesario ir más allá de un objetivo acotado como el de derrotar militarmente a la insurgencia armada. Desarticular el espacio público,

28. Esta misma idea también figura en Drago (1991, 381) y Lladó et al. (1990, 323).

entendido como un espacio de participación política y social, y articular un nuevo proyecto político y económico, solo era posible en función de terminar con cualquier tipo de disidencia ideológica. Esto explica que el aspecto cultural y educativo haya desempeñado un rol fundamental en la recuperación del “ser nacional” y que la escuela haya constituido el requisito indispensable para fundar la “nueva nación” transformándola en gendarme (Southwell 2004, 57). Desde la perspectiva de las FFAA la institución escolar constituía un potencial espacio permeable a la instrumentalización del enemigo para transmitir y hacer propaganda de su ideología subversiva.²⁹ Como señaló Puiggrós (2009, 127), en esta ocasión las FFAA supieron “establecer una profunda coherencia entre la política económico-social, la represión y la educación”.

Si bien desde un comienzo la historia escolar se ha encontrado en una disyuntiva histórica entre una enseñanza de la historia que pretendía más bien una formación moral de sus alumnos en desmedro de una formación científica, las FFAA centralizaron sus esfuerzos en la educación, la escuela y la historia enseñada más concretamente, con el fin de devolverle a la sociedad argentina la moral perdida. Si bien el vínculo entre las FFAA y la educación no ha sido una excepción a lo largo de la historia argentina, el análisis de su intervención ha presentado características propias. La misma se ha constituido en un intento articulado —intervino todos los niveles escolares—, con más herramientas —como la censura— y por lo tanto más profunda y visiblemente autoritaria. Las FFAA vieron en la historia escolar una trinchera donde batallar al supuesto enemigo. En la misma pretendían reformular nociones de principio de siglo sobre enfrentamientos entre “amigos y enemigos” en las FFAA y los “subversivos, a la vez que intentarían establecer las representaciones de ese gobierno militar con posterioridad al mismo, es decir las próximas narrativas históricas acerca de lo sucedido durante el golpe militar en un futuro cercano.

REFERENCIAS

- Astolfi, José
1982 *Historia 3: La Argentina y el mundo hasta nuestros días*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Avellaneda, Andrés
1986 *Censura, autoritarismo y cultura: Argentina, 1960–1983*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Azpiazu, Daniel, Eduardo Basualdo y Miguel Khavisse
2004 *El nuevo poder económico en la Argentina de los años 80*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Calveiro, Pilar
2005 *Política y/o violencia: Una aproximación a la guerrilla de los años 70*. Buenos Aires: Grupo Norma.
- Carretero, Mario, Alberto Rosa y María Fernanda Gonzáles
2006 “Introducción: Enseñar Historia en tiempos de memoria”. En *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, editado por Mario Carretero, 13–40. Buenos Aires: Paidós.

29. El General Ramón G. Díaz Bessone, Comandante del Cuerpo II, Ministro de Planeamiento y director de un CCD en Rosario, y además conocido como el “teórico” de la dictadura por sus publicaciones, señaló que “erradicar el marxismo del ámbito educacional” constituía “la prioridad nacional”. Véase el ministro de planeamiento R. G. Díaz Bessone, conferencia en la Cámara Argentina de la Construcción, en Avellaneda (1986, 160).

- Cena, Juan Carlos
2000 *El Cordobazo, una rebelión popular*. Buenos Aires: La Rosa Blindada.
- Cheresky, Isidoro
1998 "Régimen estatal de desaparición". *Nueva Sociedad* 12–13:81–102.
- Debattista, Susana
2004 "Los caminos del recuerdo y el olvido: La escuela media neuquina, 1984–1998". En *Educación y memoria*, editado por Elizabeth Jelin, 41–64. Madrid: Siglo XXI.
- De Diego, José Luis
2006 *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880–2000*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Drago, Alfredo
1991 *Historia 3: tercer año del ciclo básico y comercial*. Buenos Aires: Stella.
- Duhalde, Eduardo Luis
1999 *El Estado terrorista argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.
2006 "Dictadura y democracia, la crisis de la industria editorial". En *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880–2000*, editado por José Luis de Diego, 163–206. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Etchart, Martha, Martha Douzon y María Rabini
1992 *Historia 3: Argentina desde 1832 y el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Cesarini Hnos.
- Fernández Arlaud, Santos
1985 *Historia institucional de Argentina y América*. Buenos Aires: Stella.
- García, Eustasio
2000 "Historia de la empresa editorial en Argentina: Siglo XX". En *Historia de las empresas editoriales de América latina: siglo XX*, editado por Juan Cobo Borda, 178–192. Bogotá: CERLALC.
- Gatti, Gabriel
2008 *El detenido-desaparecido: Narrativas posibles para una catástrofe de la identidad*. Montevideo: Trilce.
- Gociol, Judith
2001 "Una página de oscuridad". *Puentes* 3:48–51.
- Ibañez, José
1982 *Historia 3: La Argentina en la evolución del mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Troquel.
- Invernizzi, Hernán
2005 *Los libros son tuyos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Invernizzi, Hernán, y Judith Gociol
2002 *Un golpe a los libros*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Kaufmann, Carolina
2001 *Universidad y grupos académicos argentinos (1976–1983)*. Tomo 1 de *Dictadura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
2003 *Depuraciones y vigilancia en las Universidades nacionales Argentinas*. Tomo 2 de *Dictadura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
2007 *El fuego, el agua y la historia: La dictadura en los escenarios educativos, memorias y desmemorias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaufmann, Carolina, y Delfina Doval
2007 *Paternalismos pedagógicos: Las políticas educativas y los libros durante la dictadura*. Buenos Aires: Laborde Editor.
- Kohan, Martín
2007 *Ciencias morales*. Buenos Aires: Anagrama.
- Larraquy, Marcelo
2007 *López Rega, el peronismo y la Triple A*. Buenos Aires: Aguilar.
- Lladó, Juan B., Alicia Grieco y Bravio, Alejandra Lugones-Sessarego y Patricia Rossi
1990 *Historia, la edad contemporánea, la Argentina de 1831 a 1982: Para tercer año del ciclo básico, escuelas de comercio y de educación técnica*. Buenos Aires: AZ Stella.
- Ministerio de Educación y Justicia y Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior
1956 *Planes y programas de estudio*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Educación.

- Ministerio de Justicia y Educación de la Nación Argentina
1979 *Planes y programas de estudio*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Educación.
- Miretzky, María, Susana Royo y Elvira Salluzi
1984 *Historia 3: La organización y desarrollo de la Nación Argentina y el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nochteff, Hugo
1999 "La política económica en la Argentina de los noventa: Una mirada de conjunto". *Época: Revista Argentina de Economía Política* 1 (1): 15–32.
- Novaro, Marcos, y Vicente Palermo
2003 *La dictadura militar, 1976–1983: Del golpe de Estado a la restauración democrática*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, Pablo
1997 "La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser, los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983". En *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955–1983)*, editado por Adriana Puiggrós, 379–401. Buenos Aires: Galerna.
- Pineau, Pablo, y Marcelo Mariño
2006 *El principio del fin, políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976–1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, Adriana
2001 "Cuando la dictadura entró en la escuela: La educación en la última dictadura". *Puentes* 4:48–49.
2009 *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la Conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Quiroga, Hugo
2005 "El tiempo del 'proceso'". En *Nueva historia argentina: Dictadura y democracia (1976–2001)*, editado por Juan Suriano, 10:33–84. Buenos Aires: Sudamericana.
- Rampa, Alfredo
1982 *Historia quinto curso: Instituciones políticas y sociales de la Argentina y de América a partir de 1810*. Buenos Aires: AZ.
- Salimovich, Sofia, Elizabeth Lira y Eugenia Weinstein
1992 "Victims of Fear: The Social Psychology of Repression". En *Fear at the Edge: State Terror and Resistance in Latin America*, editado por Manuel Garretón, Antonio Corradi y Patricia Weiss Fagen, 72–88. Berkeley: University of California Press.
- Schindel, Estela
2003 "Desaparición y sociedad, una lectura de la prensa gráfica argentina (1975–1978)". http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/.../FU DISS.../00_Portada.pdf.
- Schorr, Martín
1999 "El sector manufacturero argentino en la década del noventa, desindustrialización, concentración de la producción y regresividad distributiva: Una aproximación a través del desempeño de las grandes firmas". *Época: Revista Argentina de Economía Política* 1:161–182.
- Southwell, Myriam
2004 "La escuela como gendarme". *Puentes* 12:56–62.
- Verbitsky, Horacio
2009 *Vigilia de armas, del Cordobazo 1969 al 23 de marzo de 1976*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Vezzetti, Hugo
2002 *Pasado y presente: Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Weiss Fagen, Patricia
1992 "Repression and State Security". En *Fear at the Edge: State Terror and Resistance in Latin America*, editado por Manuel Garretón, Antonio Corradi y Patricia Weiss Fagen, 39–70. Berkeley: University of California Press.