

**Los totalitarismos en los libros de texto.
Estudio de caso a través de los manuales
de Historia Moderna y Contemporánea
de acuerdo a los Planes y Programas de
Estudios de 1956 (1956-1979)***

Juan Francisco Fantino **



51-80

Resumen

La "Revolución Libertadora" (1955-1958) buscó "desperonizar" el sistema educativo argentino. En ese contexto, en 1956, fueron introducidos los *Planes y Programas de Estudio* para el nivel medio. Con esta reforma ingresó una nueva generación de manuales de enseñanza de Historia, cuyas principales características fueron el origen docente de sus autores y una política editorial de reedición permanente.

Los *Planes* incluyeron contenidos de la Europa de entreguerras. Dados el proceso de desperonización y la posición argentina junto a los EE.UU. en el conflicto bipolar de la Guerra Fría, cobra fuerza el supuesto de que durante la vigencia de los *Planes*, en la

Abstract

The so-called "Revolución Libertadora" military dictatorship (1955-1958) had the purpose of liberating the Argentine education system from the Peronist ideology. In 1956, *Planes y Programas de Estudio* (curricula) for secondary school level were established. Consequently, a new selection of History textbooks was published. Being written by teachers, these textbooks were permanently re-edited.

The *Planes* included Europe interwar period. Given the process of Peronism ideology liberation and Argentine position towards the US in the bipolar Cold War conflict, it is assumed that, during this period, interwar European issues included in History courses

* Un primer avance de este trabajo se presentó en las *VII Jornadas sobre Identidad Cultural y Política Exterior en la Historia Argentina y Americana*, organizadas por la Facultad de Historia, Geografía y Turismo de la Universidad del Salvador, durante el 9 y 10 de junio.

** USAL - UK - UNGS. Correo electrónico: jf.fantino@gmail.com

asignatura de Historia, la presencia de las temáticas del período de entre-guerras europeo fueron variantes de ataque al peronismo y al comunismo, ambos catalogados de totalitarismos. Hasta 1973, este fue el caso para las disciplinas de Civismo y los manuales destinados a su enseñanza. Sin embargo, en la materia Historia, a través del análisis de sus manuales, no hubo un relato homogéneo respecto a los totalitarismos.

Este trabajo tiene por objeto ilustrar la heterogeneidad de relatos sobre los totalitarismos en los manuales de Historia Moderna y Contemporánea durante la vigencia de los *Planes*, durante un período de una alta inestabilidad en la vida política argentina.

Palabras clave

Educación
Manuales de Historia
Totalitarismos

turned out to be opportunities to attack both Peronism and communism as totalitarian systems. Such was the case of subjects like Civic Education and teachers' training manuals until 1973. However, in History textbooks, there was not a uniform account on totalitarianism.

The aim of this paper is to illustrate the heterogeneity of accounts on totalitarianism in Modern and Contemporary History textbooks during the period of validity of *Los Planes*, when political life in Argentina showed high instability.

Keywords

Education
History textbooks
Totalitarianisms

Fecha de recepción

31 de agosto de 2014

Aceptado para su publicación

5 de marzo de 2015

Introducción

Las disciplinas escolares no deben ser conceptualizadas como meras facetas de divulgación de las disciplinas científico-académicas desarrolladas en centros de investigación y universidades. Siguiendo a Chervel (1991), las disciplinas de enseñanza poseen características *sui generis*, propias, ajenas, hasta cierto punto, a toda realidad externa al ámbito escolar. Por lo tanto, las disciplinas escolares poseen un alto grado de “autonomía (o independencia)” (Chervel, 1991: 63) frente a otros saberes externos a la escuela. Cuesta Fernández (1997) les otorgó la categoría de “código disciplinar”¹. En el caso de la Historia, Carretero (2007) detectó cómo, en ámbitos escolares, la enseñanza de la Historia tiene una finalidad “romántico-emotiva” de leve relación con el paradigma “racional-iluminista” propio de las disciplinas del campo científico (Carretero, 2007: 11-12). Cumpliendo un rol fundamental en la construcción de una memoria identitaria, las acciones de enseñanza de la Historia deben categorizarse como “documentos de identidad” elaborados por los Estados a los efectos de imponer una división entre un “nosotros” y un “los otros” (Carretero, 2007). De Amézola (2008) denominó “esquizohistoria” a esta tensión.

Junto con de las normativas jurídicas, los programas de enseñanza y los diseños curriculares, “el libro de texto” o “manual escolar” es uno de los dispositivos cuyo análisis colabora en el reconocimiento de los modelos pedagógicos con respecto a qué debe enseñarse en la escuela (de Amézola, 2008: 42). De acuerdo a Johnsen (1996), los “manuales escolares” tienen una función específica: “libros escritos, diseñados y producidos para su uso en la enseñanza” (1996: 25). Su importancia radica en la “notoriedad por su amplia difusión, comparable a los medios gráficos de comunicación” (Carbone, 2003: 14). Además, el manual es un “instrumento de socialización” debido a su pretensión de cohesión social (2003: 30). Siguiendo a Valls (2008), los manuales poseen un papel destacado en la difusión de ideologías y contenidos que importantes sectores de la población solamente pueden aprender dentro de la escuela. Respecto a la enseñanza de la Historia, los manuales han sido los “productos historiográficos” más relevantes:

La *socialización* de la ideología y de los valores definidos por las distintas opciones políticas [...] han tenido sus impulsores y, a la vez, su

¹ “Definimos como tal a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. El *código disciplinar* de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. En cierto sentido, el *código disciplinar* de la Historia encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/illegitimidad del saber escolar” (Cuesta Fernández, 1997: 20).

reflejo en los manuales escolares. Igualmente se han manifestado en ellos los distintos avatares y ocasionales avances de la investigación científica (Valls, 2008: 9-10).

Desde la segunda mitad del siglo XX, ante un mundo polarizado por la Guerra Fría², desde el derrocamiento del gobierno peronista (1955) se inauguró en la Argentina un período de inestabilidad político-institucional que finalizó con el golpe de estado de 1976 (De Riz, 2007; Tcach, 2003; Svampa, 2003). Junto a todo el sistema educativo, a través de las políticas que tenían por objetivo borrar todo lo referido al régimen derrocado, se llevó adelante en el nivel medio³ una reforma programática de importante valor, considerando su prolongada vigencia

² Por este término se hace referencia al enfrentamiento entre EE.UU. y la URSS desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial hasta la disolución de la URSS. La particularidad de esta confrontación fue el reparto global de parte de las superpotencias en áreas de influencia. El hemisferio occidental pasaba a ser hegemonizado por EE.UU. Uno de los aspectos más visibles fue la carrera armamentista y una permanente amenaza de enfrentamiento armado directo entre las potencias. El otro aspecto fue el carácter ideológico que adquirió el conflicto entre el mundo capitalista y el mundo comunista (Hobsbawm, 1997: 229-259).

³ Con el objeto de formar cuadros para la administración pública y maestros, mediante la creación de establecimientos educativos para adolescentes (colegios nacionales y escuelas normales), el nivel medio o secundario tuvo su inicio, en el sistema educativo argentino, hacia las décadas de los 60 y 70 del siglo XIX (de Amézola, 2008: 22). En el siglo XX, hasta la década de 1940, junto con la educación universitaria, el nivel medio siguió estando destinado a una minoría. Sin embargo, en las décadas de los 40 y 50, ante el proyecto de industrialización peronista (1946-1955), la política educativa se enfocó en el aumento de la matrícula estudiantil y la formación técnica para la generación de mano de obra calificada (Plotkin, 1994: 154). En consecuencia, hacia la mitad del siglo pasado, junto con la oferta de educación media tradicional, se desarrolló una sección de educación técnica que significó un importante aumento de personas escolarizadas en dicho nivel (Puiggrós, 2003: 136-141). Luego del golpe de estado de 1955, y exceptuando las medidas de “desperonización”, no hubo transformaciones sustanciales con respecto a la organización del sistema y al papel que desempeñaba el nivel medio. Durante la dictadura de Onganía (1966-1970), un intento no implementado de reforma de corte tecnocrático trató de introducir un nivel intermedio entre el primario y el secundario. Hasta la última dictadura militar, autodenominada “Proceso de Reorganización Nacional” (1976-1983), hubo dos fenómenos constantes en el nivel: el aumento de la cantidad de alumnos y la percepción de degradación del sistema (De Luca, 2008: 240-241). A partir del golpe de estado de 1976, el nivel medio sufrió una profunda crisis producto de una política educativa cuyas estrategias fueron la represión de todo elemento innovador y la discriminación que, sometida a las demandas del mercado, tendió a fortalecer un sistema fragmentado de canales de diferenciación social (Pineau, 2006: 25). Una vez retornada la democracia, y bajo las políticas de corte neoliberal de la presidencia de Menem (1989-1999), el Estado nacional adoptó una política de descentralización y transferencia; de este modo, dejó de responsabilizarse por la gestión de los establecimientos secundarios y trasladó dicha responsabilidad a las esferas provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (De Luca, 2008: 60-61).

hasta las modificaciones llevadas a cabo en la reforma del año 1979 (República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior [RA-MEJ-DGE], 1956)⁴. La excepción fue la disciplina referida al civismo⁵. La desperonización fue más evidente en sus cursos. En Educación Democrática se atacó al peronismo, definido bajo las categorías de “régimen totalitario” o “la segunda tiranía” (Romero, 2007: 126). Sin embargo, en el marco de la Guerra Fría, el blanco de ataque contra lo considerado nocivo para la nación pasó del peronismo al comunismo. Y en el caso de sus libros de texto, “la tendencia se acentuó por la proliferación de militantes católicos entre los autores” (Romero, 2007: 126).

Durante el tercer gobierno peronista, Estudios de la Realidad Social Argentina (ERSA) fue una excepción respecto a los enfoques de corte liberal y católico que venían produciéndose desde 1956. Bajo la Doctrina de Seguridad Nacional⁶, la

⁴ Dada su mayor extensión con respecto a los contenidos a dictar, se hace la aclaración de que el plan y el programa de Historia corresponden al 2º año del ciclo básico para bachillerato, magisterio, escuelas normales y de comercio a cargo de la Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior dependiente del Ministerio de Educación y Justicia (RA-MEJ-DGE, 1956). Por otro lado, desde 1964, para las escuelas de educación técnica, el Consejo Nacional de Educación Técnica estableció planes con una menor carga horaria de la asignatura historia (de cuatro a dos por año) (República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Consejo Nacional de Educación Técnica, 1969).

⁵ Los cursos de civismo recibieron las siguientes denominaciones: Cultura Ciudadana (1952-1955), Educación Democrática (1956-1973), Estudio de la Realidad Social Argentina (1973-1976), Formación Cívica (1976-1978) y, desde 1978 hasta la finalización de la última dictadura, Formación Moral y Cívica. A diferencia de Historia, las asignaturas de civismo no remitían a una disciplina científica específica (confluyendo temáticas propias del derecho, la sociología, la ciencia política, la economía, la geografía, la filosofía –particularmente la ética–, la doctrina católica e incluso la historia). Estaban destinadas a la instrucción sobre los elementos más destacados del sistema jurídico-institucional del Estado y, fundamentalmente, a hacer de los estudiantes un “argentino ideal”. Debido a este último aspecto, y pese a no otorgarles una carga horaria importante, las autoridades educativas consideraron la relevancia de los cursos de civismo como un ámbito necesario para la socialización de los jóvenes en el conjunto de la nación (de ahí el cambio de denominaciones y contenidos). El poder político se preocupó por el rol de las materias de civismo en la imposición de modelos de socialización en el alumnado (Romero, 2007: 124-125).

⁶ Las administraciones de EE.UU. promovieron el posicionamiento de las fuerzas armadas latinoamericanas como garantes de la hegemonía norteamericana y el *statu quo* en la región, frenando de este modo todo intento de cambio que fuese en contra de dichos intereses. Con sustento teórico francés y norteamericano, la Doctrina de Seguridad Nacional (DSN) se teorizó bajo la idea de una probable tercera guerra mundial marcada por la bipolaridad de capitalismo y comunismo, este último identificado como la peor amenaza posible. Siendo un choque ideológico, el objeto era la contención de la agresión comunista y la defensa del Estado y la nación, cuyos valores estaban sintetizados en la categoría de “civilización cristiana y occidental”. En este nuevo tipo de lucha, las formas de combate iban a ser las tradicionales

última dictadura militar quitó ERSA y estableció Formación Cívica. La existencia de esta última fue efímera: hacia 1979, en el contexto de la reforma programática, se instituyó Formación Moral y Cívica (Kaufmann, 2006). Salvo en el caso de ERSA, los manuales de civismo de este período ubicaron a la Argentina como una sociedad democrática opuesta a los regímenes comunistas catalogados de “marxistas”, “colectivistas”, “ateos”, “imperialistas”, “antidemocráticos” o “totalitarismos” (Romero, 2007: 137). En cuanto a la organización económica, la concepción peronista de un capitalismo regulado por el Estado no desapareció por completo; ante el “individualismo capitalista” y “el colectivismo de partido único”, los manuales de civismo sostenían que la Argentina adoptó una opción mixta, variante más aceptable que las dos previas (Privitellio, Quintero Palacio y Romero, 2001: 38-39). Sin embargo, el énfasis fue poniéndose en la oposición al comunismo y en su carácter de externo a la nación argentina. Aspectos que, durante la última dictadura, fueron ampliadas con el relato de “la agresión marxista” y “el enemigo interno”⁷. En consecuencia, a través de los manuales editados, se asoció la noción de “nación argentina” con el sistema democrático, el cristianismo católico y una organización capitalista en donde no primaba el individualismo. De este modo, las palabras “autoritarismo”, “marxismo”, “comunismo” y “totalitarismo” fueron identificadas como elementos opuestos a la idea de “nación argentina”.

Tomando este último aspecto, en el presente trabajo se va a realizar un análisis de los libros de texto para la enseñanza de la historia contemporánea editados durante la vigencia del Programa de Estudios de 1956 (RA-MEJ-DGE, 1956) con el

y las no convencionales. El enemigo, ahora ideológico, dejaba ser externo para ser interno. A cualquier colectivo o sujeto que fuese identificado como enemigo, es decir, un subversivo del orden “cristiano y occidental” se lo asociaba con la URSS. Para los teóricos de la DSG, este enfrentamiento solo iba a resolverse con la derrota y aniquilación del proyecto más débil. De esta forma, la intervención política de las fuerzas armadas y el establecimiento de dictaduras militares se justifica y promueve bajo las urgencias derivadas de la defensa de la “nación”: “Las categorías y los principios de la DSN dan forma al Estado de seguridad nacional, una forma particular de Estado de excepción sostenido en el principio de la guerra interna permanente. Articulado en torno a la consideración de una confrontación entre dos civilizaciones inconciliables: el mundo libre (como síntesis de la democracia capitalista) y el totalitarismo comunista (vigente en la Unión Soviética y sus satélites)” (Cañón Voirin, 2012: 46).

⁷ “En los manuales publicados durante los años sesenta, los clivajes de la Guerra Fría y la concepción socialcristiana del *hombre* sirven para negar todo carácter humano al sector comunista del globo. Luego de 1976, esa privación del estatus de humanidad se proyecta también sobre un conjunto de actores locales. Los manuales descubren de un modo explícito la extensión del otro comunista en el cuerpo de la Nación [...]. Con excepción de su origen extranjero y externo, no hay ningún tipo de identificación empírica de la *subversión*; su definición sigue manteniendo un alto grado de generalidad, que permite presentarla como un mal omnipresente, capaz de afectar todos los órdenes del *estilo de vida democrático* de los argentinos” (Privitellio, Quintero Palacio y Romero, 2001: 39-40).

objeto de establecer cómo fueron presentados aquellos regímenes que se oponían a las ideas y valores de lo que significaba “la nación argentina”. Por lo tanto, esta labor tendrá su eje en los regímenes de la Europa de entreguerras catalogados como “totalitarios” durante la segunda posguerra: comunismo soviético, fascismo italiano y nazismo alemán⁸. Una serie de elementos⁹ permiten dar por válido el supuesto de que estos contenidos no manifestaron sustanciales variaciones de un manual a otro. Sin embargo, a través de una lectura minuciosa, que permite observar las intenciones ideológicas de los autores, la imagen homogénea sobre los “totalitarismos” es susceptible de ser puesta en entredicho, siendo clara la existencia de miradas divergentes con respecto a los fenómenos en cuestión.

Para tal fin, como paso previo al análisis de los manuales, se procederá a realizar una breve contextualización sobre el lugar ocupado por la historia de la primera mitad del siglo XX europeo en los planes de enseñanza de la disciplina Historia desde su introducción hasta el establecimiento de los *Programas y Planes de Estudio* de 1956.

El papel de la historia contemporánea y la Europa de entreguerras en el nivel medio

En las escuelas argentinas, a partir de la constitución del nivel medio, la asignatura Historia no fue solo una disciplina de saber, sino que se tornó en “un poderoso instrumento para identificar con la comunidad nacional a cada ciudadano que pasaba por sus aulas” (Romero, 2007: 40). De este modo, en 1884 se incorporó a los planes de estudio de enseñanza media la asignatura Historia Argentina. La finalidad última fue la legitimación del Estado, ubicándolo en el centro del relato,

⁸ Por totalitarismo se entiende el régimen comunista soviético (fundamentalmente bajo el estalinismo), el fascista italiano y el nazi. El aspecto que tienen en común es ser la antítesis del Estado de derecho de corte liberal. Siendo una categoría política, un Estado era definido como totalitario si su régimen político disponía de “un partido único que se confunde con el Estado, caracterizado por el ‘dominio total’ de la sociedad civil por un líder personalista seguido por las masas, que recorta [...] las libertades individuales” (Poy y Scheinkman, 2009: 95). Sin embargo, a los efectos de evitar las particularidades de cada régimen, de acuerdo con Traverso, el término no debe utilizarse en singular sino en plural. De este modo, totalitarismos es un concepto más apropiado que totalitarismo: “Sería necesario hablar de *totalitarismos*, en plural, señalando así los orígenes en un proceso histórico bicéfalo, marcado por el enfrentamiento dramático entre la revolución y la contrarrevolución [...] [;] un proceso inscripto en el contexto de una ‘guerra civil europea’ donde el conflicto se instaure y se profundiza [...] entre los regímenes nacidos de la primera (el estalinismo) y aquellos nacidos de la segunda (los fascismos)” (Traverso, 2013: 20).

⁹ Por ejemplo, la larga permanencia del Programa de Estudios (1956-1979), el papel del Estado en el control y aprobación de los manuales, un mercado reducido a pocos sellos editoriales (de propiedad familiar) y una estrategia de mercado consistente en prolongar una edición mediante una cantidad importante de reediciones.

y asociado con lo blanco¹⁰. A través de la mirada liberal de Bartolomé Mitre, la Historia local tuvo su nacimiento en los sucesos de mayo 1810, equiparándolos con las revoluciones norteamericana de 1776 y francesa de 1789. En este sentido, esta reforma programática incorporó, junto con la historia argentina, la historia contemporánea desde 1789 (de Amézola, 2008: 24). Desde inicios del siglo XX, con el objeto de elaborar un relato del pasado que se adecuase a la “educación patriótica” y siguiendo el camino trazado por Mitre, un grupo de jóvenes historiadores¹¹ elaboró una narrativa cuyos eje principales fueron la formación de la nacionalidad y la divulgación de valores relacionados a ella: “La nación era el principio organizativo y estructurador de todo relato explicativo del pasado” (Romero, 2007: 41). El centro de los contenidos del pasado a enseñar fue la primera mitad del siglo XIX argentino (Romero, 2007: 41).

Con la crisis ideológica generada por la primera posguerra, las repercusiones del *crack* bursátil de Wall Street (1929) y el golpe de estado de 1930, comenzó a cobrar fuerza la versión de un relato nacionalista y anticospopolita opuesto al oficial. Este nuevo grupo de historiadores, autodenominados “revisiónistas”, postulaban

reafirmar la nacionalidad a partir de rasgos de la herencia hispánica que consideraban exclusivos (religión católica, unidad étnica y lingüística), despreciaban la democracia “formal” respetuosa del parlamentarismo y la división de poderes, y exaltaban un democracia “sustancial” que entendía la nación como unidad homogénea y monolítica (de Amézola, 2008: 28).

También rescataban las figuras de los caudillos, especialmente a Juan Manuel de Rosas (Romero, 2007: 42). A lo largo de la década del 30, ante gobiernos fraudulentos de corte conservador, el aumento de la presencia eclesiástica en la sociedad y el papel cada vez más protagónico de las fuerzas armadas favorecieron una mirada autoritaria sobre el pasado. Sin embargo, a excepción de la pequeña respetabilidad obtenida hacia la figura de Rosas, el relato “revisiónista” no reemplazó al “liberal-mitrista” (de Amézola, 2008: 30).

Con el establecimiento del gobierno peronista (1946), pese a la adhesión de varios de sus integrantes al régimen, el “revisiónismo” tampoco logró convertirse en el relato oficial (Romero, 2007: 43). El peronismo fue muy consciente con respecto a

¹⁰ “La historia priorizaba [...] al Estado nacional como principal actor de la realidad argentina, al tiempo que mantenía un criterio de jerarquización social que preservaba la superioridad blanca frente a los indígenas y afrodescendientes” (Finocchio, 2007: 258).

¹¹ Este grupo estaba integrado por historiadores que formaron lo que luego se llamó la Nueva Escuela Histórica Argentina: Emilio Ravignani, Ricardo Levene, Rómulo Carbia y Diego Luis Molinari (Romero, 2007: 41; y de Amézola, 2008: 26-27).

la utilización política del sistema educativo como espacio de socialización política. Desde este punto de vista, la mirada peronista de la sociedad y de su historia fue una combinación entre tradición y modernidad, producto de los límites de su doctrina¹². Representado asimismo como el próximo estadio del desarrollo histórico nacional, el peronismo buscó legitimidad en la tradición liberal (2007: 43).

Esta última faceta es observable en la reforma programática de 1950. En la denominada "Formación histórico-social y de la conciencia nacional" (a la que pertenecía el curso de Historia para el 2º año del nivel medio) fueron incorporados contenidos propios de la primera posguerra. Dentro del marco de la Guerra Fría, la finalidad fue establecer, en la confrontación de capitalismo y comunismo, el nuevo posicionamiento internacional del Estado argentino: "la tercera posición argentina" (República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, 1953: 95)¹³.

El golpe de estado de 1955 inauguró una etapa política de mucha complejidad. Los intentos de establecer un sistema democrático fracasaron debido a la proscripción del peronismo y al papel de las fuerzas armadas que, ante la supuesta amenaza al orden, actuaba a través de reiterados golpes militares. El resultado de esta situación fue descrita como

‘empate’ porque cada uno de los actores tenía capacidad para bloquear los proyectos de sus adversarios pero era incapaz de reali-

¹² De acuerdo con Plotkin, "el régimen peronista intentó reemplazar en los libros de texto la visión de la sociedad vinculada con la tradición liberal por otra basada en la doctrina peronista. Sin embargo, debido a las limitaciones de la propia doctrina peronista [...] [,] el producto final terminó siendo la extraña combinación de tradición y modernidad que permeó también otras áreas del discurso peronista y que parecería ser una de las características definitorias de los discursos populistas en general [...]. Por un lado, el peronismo inició una tendencia hacia la modernización de los contenidos presentados en programas y escolares. Los libros de texto [del nivel primario] de la época de Perón fueron los primeros en enfatizar la importancia del desarrollo económico e industrial, así como también los primeros en introducir la noción de modernización rural y urbana. Estos textos también presentaban una visión de la sociedad que era en el fondo [...] más realista y menos estática que la presentada por los textos previos al peronismo. Pero al mismo tiempo, el peronismo también introdujo o a veces reintrodujo elementos más tradicionales en la visión de la sociedad vinculados con temas tales como la religión, el principio de autoridad y la importancia de la disciplina" (Plotkin, 1994: 144).

¹³ "El gobierno peronista buscó definir una nueva inserción internacional del país en ese mundo bipolar [entre un bloque capitalista liderado por EE.UU. y otro comunista bajo mandato de URSS]. Lo hizo a través de la llamada 'tercera posición', por la cual se pretendía balancear el peso considerable de EE.UU. procurando un mayor protagonismo de América Latina, apoyándose en la tradicional conexión con Europa y estableciendo vínculos diplomáticos con el bloque socialista, aunque sin que esto último significase abandonar la pertenencia a Occidente" (Rapoport y Spiguel, 2005: 36-37).

zar los suyos o 'juego imposible' dadas las dificultades de ganar las elecciones sin contar con el voto peronista y de conservarse en el gobierno sin el apoyo del Ejército que proscibía al peronismo (Tcach, 2003: 19).

Esta situación derivó en una pérdida de legitimidad de parte de los partidos políticos y favoreció la consolidación de la violencia política como modo de actuación. Por otro lado, a las tensiones políticas deben sumarse los descontentos por los cambios en el modelo económico, el peso político que fue ganando la juventud y el impacto de la Revolución Cubana (1959) y de los procesos de liberación nacional en África y Asia. Desde fines de los 60 comenzó a registrarse un aumento de la movilización social. El proyecto autoritario de la "Revolución Argentina" entró en una etapa de desgaste que hacia 1973 buscó un retorno al régimen democrático con la participación del peronismo. El período del tercer gobierno peronista (1973-1976) se inició con una sociedad movilizada y con una fuerte voluntad de cambio. Sin embargo, en esos pocos años, se transformó en "una sociedad desarticulada, sumergida en una crisis plural, a la vez social y política" (Svampa, 2003: 384)¹⁴. El 24 de marzo de 1976, con los argumentos de la Doctrina de Seguridad Nacional, las fuerzas armadas se hacen del poder. El "Proceso de Reorganización Nacional" impuso una etapa de terrorismo estatal¹⁵.

En estos dramáticos años, desde el golpe del 55 hasta el golpe del 76, a diferencia de las asignaturas sobre civismo, el plan de estudios de Historia, implementado en 1956, se mantuvo sin modificaciones hasta la reforma programática de 1979. Al igual que en el programa peronista, los contenidos de Historia Moderna y Contemporánea se ubicaban en el 2º año del nivel secundario. En cuanto al siglo XX, le correspondió un lugar marginal. Únicamente las dos últimas unidades del

¹⁴ Para De Riz, "[a] partir de 1973 [...] la envergadura de los enfrentamientos que representaron los conflictos sociales y políticos, teñidos como lo estaban por el descontrol de la violencia, no tenían reglas definidas para su resolución. El poder [de Perón] fue puesto a prueba y no logró arbitrar los conflictos como lo había hecho en el pasado [...]. Si Perón no había podido gobernar los conflictos que habían estallado en el seno de su movimiento [...] ¿cómo gobernar al peronismo, convertido en gobierno y oposición a la vez, después de su muerte? En 1976, el experimento democrático terminó en una intervención militar" (2007: 188).

¹⁵ De acuerdo con De Riz, el terrorismo estatal de la última dictadura "buscó justificación en la evocación de los crímenes de la guerrilla para hacer desaparecer a la persona y apropiarse de sus bienes e hijos. Recibidos con la aquiescencia de quienes eran conscientes de que no habían sabido encontrar solución a los dilemas en los que se debatía la sociedad argentina, los militares que tomaron el poder en 1976 se dispusieron una vez más a aniquilar la Argentina peronista. Convencidos de que el terror habría de poner fin a una lucha cada vez más salvaje, ellos mismos se convirtieron inmediatamente después de asumir el gobierno, en los protagonistas de una lucha feroz por el control del poder" (2007: 188-189).

programa estaban abocadas a desarrollar lo acontecido en los primeros cincuenta años del siglo pasado. La unidad XIV enumeraba los contenidos a enseñar referidos a las consecuencias de la primera guerra mundial: “La segunda guerra mundial” Transformaciones políticas europeas que siguieron a la primera guerra mundial. Rusia, Italia, Alemania, España. Síntesis del desarrollo de la segunda guerra. Transformaciones del mapa europeo. Repercusiones americanas” (RA-MEJ-DGE, 1956: 88; énfasis del original). La divergencia con respecto al programa anterior radicó en la quita de contenidos alusivos a la tradición peronista¹⁶. Esta última, expulsada del relato oficial, adquirió el carácter de contrahistoria¹⁷.

Aspectos a tener en cuenta sobre los manuales analizados

Tosi (2012) ubica el origen del libro de texto para el nivel secundario en Argentina entre 1930 y 1950, vinculado a un proyecto político de homogenización cultural y lingüística que tuvo presente la creación de establecimientos para el nivel medio, la formulación de diseños curriculares, el establecimiento de mecanismos de control por parte del Estado y fomento de la industria editorial. Es así cómo entre 1960 y 1982 la política editorial consolidó un tipo de edición definida como “canon pedagógico”: “un conjunto de obras escolares de determinados autores, que formaron un saber sólido, consensuado y monolítico, vigente durante varias décadas” (Tosi, 2012: 542). El manual era una obra canónica, un objeto de valor simbólico, un producto de enseñanza controlado por el Estado, y su saber era indiscutible. El saber era cerrado, sólido e invariable. Dicho paradigma se observó en la política editorial de reeditar un mismo manual durante más de 20 años. Debido a cambios de orden político¹⁸ y del mercado editorial¹⁹, poco a poco, comenzarán a manifestarse nuevas pautas de edición que van a producir ediciones sustancialmente diferentes a las editadas en los 50, 60 y 70. En consecuencia, bajo el término “mercantilización pedagógica”, hubo un cambio de paradigma en la edición de los manuales que se extiende hasta los primeros años del actual siglo.

En las década de los 50 y 60, ante un discurso que resaltaba las necesidades de renovación histórico-pedagógica, se generó una mayor producción de manuales

¹⁶ En el caso de la Historia Argentina, dictada en el 3º año, el programa finalizaba con la segunda presidencia radical de Yrigoyen en 1930 (RA-MEJ-DGE, 1956: 90).

¹⁷ En este punto Werz concluyó: “El hecho de que la posición peronista y antiimperialista nacional fuera excluida de los libros de texto otorgó al peronismo el carácter de contrahistoria, que fue representada sobre todo en los libros populares, en los que se diferenciaba entre una Argentina dependiente y colonizada y una Argentina autónoma y liberada” (1993: 6).

¹⁸ El retorno del régimen democrático en 1983.

¹⁹ El establecimiento de compañías editoriales de carácter multinacional.

que, salvo por cuestiones de forma, no escapaban de las narrativas del pasado de la Nueva Escuela Histórica y del revisionismo; muy poco se adoptó de la historia social (Romero, 2007: 45). En palabras de Ossanna: “La ‘modernización’ en muchos de ellos [en referencia a los manuales] no ha pasado más allá de su diagramación atractiva, presentación cuidada, mapas en colores, agregados de documentos, actividades generalmente desconectadas del resto del texto” (1993: 32). Por otro lado, a partir de 1955, se produjo un hiato entre la formación académica y la investigación científica frente a las inquietudes y prácticas educativas. Traducido al ámbito de los manuales de Historia, ello significó que sus autores no provenían del campo científico-académico sino del terreno de la docencia; fundamentalmente, de los Institutos de Profesorado (Finocchio, 2007: 262). Desde la mirada científica, “[s]e produce [...] una particular y empobrecida circulación de saberes, que empobrecerían consecuentemente la producción destinada a la escuela media” (Ossanna, 1993: 34). Es así que

[a] mediados del siglo XX se había conformado una versión consistente y ampliamente aceptada del pasado, que en algunos aspectos recogió aportes del nacionalismo militar y católico, muy presente en el ritual patriótico de las efemérides. Esta versión fue confrontada por el revisionismo histórico, pero conservó su entereza, y hasta logró incorporar, de manera subordinada, parte de los puntos de vista controversiales. Su larga hegemonía sobre la gran mayoría de los textos de enseñanza de la historia es fácil de percibir (Romero, 2007: 21).

En este “interjuego” no solo debe tenerse presente la tensa relación entre investigación científica y aspectos didácticos sino también las intenciones ideológicas de los sectores dominantes que hegemonizan el aparato del Estado. Por otro lado, deben tenerse en cuenta los intereses de las editoriales, que responden a las necesidades del mercado y a las de tipo ideológico (Ossanna, 1993: 29-30). Es así que, en la historia desarrollada por los manuales, se construyó una imagen solida tanto sobre la Argentina (Romero, 2007: 78) y su pasado, como también sobre las experiencias políticas de las sociedades europeas del período de entreguerras.

Para el análisis se han seleccionado nueve manuales. Estos corresponden a un grupo reducido de editoriales familiares orientadas a la producción de textos escolares: Ángel Estrada, Cesarini, Kapelus, Stella y Troquel. Sin embargo, a diferencia de las ediciones actuales, los manuales analizados eran reconocidos por sus autores: Astolfi, (1959, 1964), Bustinza y Ribas (1973), Cosmelli Ibáñez (1970), Etchart, Douzon y Rabini (1962), Drago (1979), Haber (1976), Pisano (1966) y Secco Ellauri (1958). Todas las ediciones se ajustaron a las disposiciones del programa de

estudios de 1956 (RA-MEJ-DGE, 1956). Los manuales en cuestión fueron editados y reeditados durante el período de vigencia del programa de estudios de 1956²⁰.

Los totalitarismos en los manuales

Para el análisis de los tres totalitarismos en los manuales, se tuvieron en cuenta los siguientes elementos: *a)* causas de emergencia de los regímenes, *b)* sus características políticas, *c)* políticas económicas, *d)* fundamentos ideológicos, *e)* sectores sociales que promovieron y acompañaron a los regímenes, *f)* en caso de registrarse, postulados ideológicos e historiográficos de los autores, y *g)* en caso de registrarse, expresiones y juicios de valor de los autores sobre los tres regímenes. De este modo, debe aclararse que no fue abordada la totalidad de los contenidos vertidos sobre la Europa de entreguerras. Por lo tanto, en función de los siete elementos considerados, y a modo de adelanto, los manuales pueden ser ubicados dentro de las siguientes categorías: *a)* descriptivo, *b)* interpretativo, homogeneizando los totalitarismos a través del nacionalismo y el imperialismo, *c)* interpretativo, homogeneizando los totalitarismos a partir de su oposición al liberalismo, y *d)* interpretativo, a partir de los fundamentos ideológicos y las características socioeconómicas que ponen de relieve las especificidades de cada totalitarismo en contraste con los otros.

a) Un sencillo relato descriptivo de los fenómenos

Astolfi (1959) es una reedición de un manual publicado originalmente en 1940, la cual incorporó los contenidos prescriptos en los *Planes y Programas* (RA-MEJ-DGE, 1956). En 1964 se publicó una nueva edición, sin modificaciones sustanciales con respecto a la de 1959 (Astolfi, 1964). El relato desprendido de

²⁰ Dentro de este grupo seleccionado, la edición de Bustinza y Ribas (1973) se destacó por una serie de innovaciones que anteceden al cambio de paradigma en la edición de manuales que tuvo lugar en los años 80. Su manual introdujo fuentes documentales (o testimonios de la época), imágenes –cuya utilización no se limitaban a lo meramente ilustrativo–, actividades para trabajar con documentos e imágenes, incorporación de esquemas, división del índice por temas y actividades, especificación de la bibliografía utilizada (permitiendo una construcción mucho más sencilla de las líneas historiográficas de adhesión de los autores); por otro lado, el contenido temático excede sobremanera lo solicitado por el programa (ya se incluyen los recientes sucesos de Vietnam y Medio Oriente) (Bustinza y Ribas, 1973). Este manual fue calificado de “subversivo”, por su tipo de lenguaje, a partir de un artículo publicado en la revista *Gente* en abril de 1978 (Invernizzi y Gociol, 2007: 129). Como consecuencia, dicho manual fue censurado por la última dictadura. Sin embargo, sus autores no fueron sancionados, y con un importante apoyo de sus colegas docentes, digno de mención como una de las diversas formas de resistencia frente al último régimen autoritario, pudieron seguir desarrollando sus tareas docentes (2007: 130-132).

la lectura del manual es de tipo descriptivo. La revolución rusa es únicamente una aventura de los bolcheviques, carece de narración explicativa (Astolfi, 1959: 404). Aunque se recurre a causas inmediatas, solo para el ascenso del fascismo italiano se apela a un relato de tipo explicativo, cuando se describe la situación posterior a la primera guerra mundial:

Sucedíéndose huelgas, asesinatos y atentados terroristas en el curso de los cuales, muchas fábricas sobre todo en Turín y en Milán fueron ocupados por los obreros. La anarquía fue rápida y duramente dominada por un partido que se formó bajo la dirección de Benito Mussolini: el fascista [...] [,] que en 1922 ocupó Roma (Astolfi, 1959: 404-405).

Argumentos similares explican la consolidación en el poder del partido nazi (Astolfi, 1964: 311). Sin embargo, en el relato de las medidas adoptadas no se precisan las formas y motivaciones de cómo tales acciones podían permitir la recuperación alemana. Los fundamentos ideológicos del nazismo tampoco están presentes en el relato del manual (1959: 410).

A cada régimen se le otorgó una definición diferente. Dado el papel predominante del Estado, el fascismo italiano recibió la calificación de totalitarismo: “El estado fue considerado como la suprema entidad, a la que había que someterse las personas, simples células de su organismo (totalitarismo)” (Astolfi, 1964: 310). En cambio, para el caso soviético, los regímenes bajo el mando de Lenin, y luego de Stalin, son calificados con la palabra poco precisa de “dictadura” (Astolfi, 1959: 404-410). El nazismo también fue comprendido dentro de la categoría de dictadura, ya que a Hitler se rigió como “dictador” (1959: 410).

Sin embargo, la falta de precisiones en la utilización de los términos, la no mención de las características sociales y económicas y –a excepción de un leve juicio de valor respecto a cómo desaparecía el individuo a favor de la masa– la ausencia de juicios de valor, no colaboran a construir una interpretación de hechos: de su lectura solo es posible concluir que los totalitarismos simplemente sucedieron.

b) La interpretación homogeneizadora de los totalitarismos a través del nacionalismo y el imperialismo

El manual escrito por Secco Ellauri (1958) solo recurre a las acciones deficitarias de las “grandes personalidades” (no figuran los conflictos sectoriales relacionados con el tipo de estructura socioeconómica de la Rusia zarista); sin embargo en él se observa un intento de ejercicio explicativo sobre las causas de la revolución rusa:

La guerra había revelado la corrupción del gobierno Zarista y su incapacidad para dirigirla y para hacer frente a las necesidades del

ejército y pueblo. Al llegar 1917 estallaron disturbios en varias ciudades. En Petrogrado [...] el ejército se negó a reprimirlos, y el zar abdicó (Secco Ellauri, 1958: 250).

Para revelar la emergencia del fascismo y el nazismo, Secco Ellauri recurre a una interpretación a partir de los términos “nacionalismo”, “democracia”, y “imperialismo”. Y propone que la problemática de los nacionalismos es una de las consecuencias no buscadas de la primera guerra mundial:

El *nacionalismo* se vivió de base para el trazado del nuevo mapa de Europa, pues los vencedores habían proclamado con insistencia el derecho de los pueblos a disponer de sí mismos y formar Estados Nacionales. No fue fácil esto, especialmente en las comarcas del este, donde las mezclas étnicas eran muy grandes y resultaba difícil delimitar las divisiones nacionales. El triunfo del nacionalismo exaltó peligrosamente los sentimientos de oposición entre los Estados (Secco Ellauri, 1958: 304).

Junto a las tensiones producidas por los nacionalismos, este autor enfatiza los valores democrático-liberales, y entiende que las sociedades de Europa todavía no estaban preparadas para la gestación de este tipo de regímenes políticos. Ante dichas circunstancias, por medio de promesas demagógicas, este electorado sería potencial elector de ciertos personajes aventureros que los arrastrarían a la implantación de “sistemas dictatoriales de violencia y oprobio” (1958: 250)²¹. Estos regímenes solo son caracterizados como no democráticos. Y, sin definirlos, les aplica de forma indistinta las categorías de dictadura o totalitarismo.

De acuerdo con el relato de Secco Ellauri, los sistemas dictatoriales, sin importar sus fundamentos político-ideológicos, se nutrieron de un discurso nacionalista vertebrado en un expansionismo territorial de carácter “imperialista” (1958: 306), lo cual se propone como una conclusión normal del discurso nacionalista de sus dirigentes que se han hecho con el poder dentro de sociedades con poca tradición democrática (1958: 306). En la narración del manual, rearmes, establecimientos de alianzas y malos resultados en las opciones diplomáticas van amalgamándose en una nueva situación de tensión de un alto grado de incertidumbre respecto a la paz global:

²¹ Dado el año edición, 1958, período de finalización del gobierno de facto cuyo líderes derrocaron a Perón en 1955 y antes las elecciones que llevaron al radical intransigente Arturo Frondizi a la presidencia, el juicio emitido sobre la “demagogia” y el establecimiento de “regímenes dictatoriales” puede, a modo de conjetura, interpretarse como una crítica al régimen peronista y una justificación de la política de proscripción.

El fracaso de la Conferencia del Desarme y el comienzo del rearme alemán fueron la señal de un *nuevo despertar armamentista*. Al llegar el año de 1938, existían de nuevo en Europa millones de soldados, equipados con las más perfectas armas, listos para iniciar la más sangrienta lucha de la historia, al menor pretexto [...]. El fracaso del sistema de seguridad colectiva agrupó de nuevo a las grandes potencias en *bandos antagónicos* (Secco Ellauri, 1958: 306-307).

La Segunda Guerra Mundial tiene un desarrollo bastante extenso, a ella se dedican varias páginas, y el contenido temático está reducido a un relato descriptivo de los episodios bélicos (1958: 307-314). Pasado el conflicto, Rusia se representa como una potencia beneficiada por la guerra, pero todavía con pretensiones de expansión imperialista (1958: 315). Por otro lado, junto a la influencia en el este europeo, también se destaca el papel hegemónico soviético en otras partes del planeta (1958: 315). De esta forma, para Secco Ellauri, la Guerra Fría es pasible de ser interpretada como un conflicto desarrollado a partir de las ambiciones de expansión imperialista de los nacionalismos dictatoriales europeos (sobre todo el ruso), producto de sociedades que todavía no han internalizado principios asociados con el liberalismo democrático. Fruto de ello, prevalece una sensación de conflicto latente. Y, desde el desarrollo tecnológico, solo permite pensarse otro desenlace trágico (1958: 315). Escrito en un contexto de conflicto ideológico entre capitalismo y comunismo, los miedos por el posible avance de este último son presentados mediante relatos sobre proyectos de grandeza nacional (en este caso la rusa) y consecuentes intenciones imperialistas. Por otro lado, aunque no esté expresado abiertamente en el manual, queda abierta la posibilidad de interpretación sobre el peligro que corren las sociedades democráticas en caso de que permitan el avance ruso (o el comunismo marxista): el establecimiento de dictaduras que no se corresponden con los valores de Occidente.

c) La interpretación homogeneizadora de los totalitarismos a partir de su oposición al liberalismo

El tercer grupo de manuales –cuyas primeras ediciones fueron publicadas en 1956 (Pisano, 1966), 1958 (Cosmelli Ibáñez, 1970), 1962 (Etchart, Douzon y Rabini, 1962) y 1967 (Drago, 1979), contemplan explícitas valoraciones que giran en torno a la adopción de los principios liberales como valores absolutos y primordiales²². Respecto a los logros económicos de los regímenes “totalitarios”, sin importar el fundamento ideológico, se sostiene que

²² Sin embargo, es necesario efectuar una aclaración sobre el manual de Pisano (1966): su posicionamiento ideológico, asociado al cristianismo católico, se ubica a medio camino entre el liberalismo y el socialismo, lo que le permite efectuar ciertas observaciones favora-

esta prosperidad, típica de todos los países totalitarios [...] fue obtenida en general a costa de la supresión de las libertades personales y de la limitación de la iniciativa privada, valores humanos muy superiores a la riqueza y al bienestar material (Drago, 1979: 528).

Es así que las transformaciones políticas del período de entreguerras son fracasos del liberalismo (Cosmelli Ibáñez, 1970: 532-533).

De acuerdo a Pisano (1966: 383-386), la Primera Guerra Mundial, con sus consecuencias económicas, es la única causa relevante para la emergencia de estos regímenes. De todos modos, en los otros manuales, la crisis de la primera posguerra no fue la única causa que permitió el ascenso del comunismo soviético, el fascismo y el nazismo. La crisis económica del 30, junto con las medidas de intervencionismo estatal, son componentes resaltados:

Pero la industrialización crecientemente ocasionó graves crisis que repercutieron en el ámbito internacional, como la soportada por los Estados Unidos en 1929. Fue creciente la inflación monetaria y la concentración de las empresas con el objeto de equilibrar la producción con la demanda hizo necesaria la intervención del estado, lográndose mediante la planificación un tipo de economía dirigida, aplicada tanto a los regímenes dictatoriales como en los democráticos (Etchart, Douzon y Rabini, 1962: 431).

La crisis económica generó una situación de cuestionamiento al régimen democrático: “[L]a miseria general hizo que las masas populares renegaran de la DEMOCRACIA y se inclinaron hacia los partidos TOTALITARIOS que prometían orden y prosperidad” (Drago, 1979: 508)²³. La historia reciente del pasado europeo se representó en estos manuales como un enfrentamiento entre tres bloques: democracia, comunismo y nacionalismo (1979: 509). Sin efectuar una distinción demasiado profunda, comunismo, fascismo y nazismo terminan siendo colocados dentro del grupo de los “totalitarismos” o “dictaduras” por

bles a la intervención estatal en la actividad económica (Pisano, 1966: 344-345). También destaca el papel de la Iglesia Católica en la adopción de una posición que tendió a tener presente los reclamos obreros: “La Iglesia [...] sostenía la necesidad de que los patronos atendieran al bienestar y a la dignidad de los obreros. Ello suponía mejoras de salarios y condiciones de trabajo, sin que importara, como lo hacían los socialistas, condenar las ganancias que obtenía el capital” (1966: 345).

²³ A modo de hipótesis, estos comentarios son posibles de ser interpretados como críticas (solapadas) al peronismo por su discurso demagógico: se estaría sugiriendo que desde las promesas de bienestar material puede incurrirse en el peligro de que amplios sectores de la sociedad acompañen fuerzas políticas de corte autoritario.

sus componentes de: “autoritario”, antiindividualista” y “antiliberal” (Etchart, Douzon y Rabini, 1962: 440)²⁴. Poco importan la estructura económica y los sectores sociales que sostienen a cada uno de los regímenes; las diferenciaciones no son razón suficiente para no categorizarlos de dictaduras estatales:

Su movimiento se basaba en la teoría del *Estado Totalitario*, dueños de *todos* los derechos, y al que *todo* tiene que estar sometido. De esta manera, al igual que el Comunismo y posteriormente el Nazismo, el Partido Fascista propiciaba para Italia la implantación de la DICTADURA ESTATAL, pero ejercida por la *Burguesía* agrupada en las Corporaciones. En Rusia, en cambio, la fuente de la autoridad residía en el *Proletariado*, y en Alemania, en la *Raza Germánica* (Drago, 1979: 520).

Régimen de partido único (Etchart, Douzon y Rabini, 1962: 435, 437, 439), organización por parte del Estado de las instituciones obreras (Cosmelli Ibáñez, 1970: 536, 541-542, 546), persecución (y aniquilamiento) de los opositores mediante la policía política (Drago, 1979: 516, 521, 528) u oposición a la Iglesia (Cosmelli Ibáñez, 1970: 536, 546; Etchart, Douzon y Rabini, 1962: 438-439, 546) son solo algunos ejemplos que evidencian el carácter totalitario de los tres regímenes. Presentados como los enemigos del liberalismo democrático, pocas explicitaciones se efectuaron sobre el carácter capitalista del fascismo y el nazismo²⁵.

La expansión territorial es una característica que atraviesa a los tres sistemas, aunque las motivaciones son diferentes: el deseo de expandir la influencia comunista a escala internacional (Pisano, 1966: 384)²⁶, la constitución un imperio colonial italiano en África (1966: 385), y –junto con la recuperación

²⁴ Aunque Pisano diferenció al comunismo, frente al fascismo y nazismo, por su política (sustentada en el marxismo) de abolición de la propiedad privada, los tres regímenes tienen en común el intervencionismo estatal en la actividad económica y la imposición de gobiernos con una férrea dirección personal que no permiten la disidencia política (Pisano, 1966: 383-387).

²⁵ Desde los postulados de la doctrina social de la Iglesia Católica (tendientes a buscar una armonía entre capital y trabajo sin poner en entredicho el sistema capitalista), solamente Pisano estableció de forma precisa el carácter capitalista del fascismo y el nazismo (Pisano, 1966: 383-387). Las omisiones relativas a este aspecto permiten el ingreso de interpretaciones que tienden a disociar los totalitarismos del sistema capitalista. En otras palabras, los totalitarismos son procesos solo asociables con el socialismo; por ende, poco tienen que ver con el sistema capitalista y la civilización “occidental y cristiana”.

²⁶ Concebido el marxismo como una ideología que atenta contra los fundamentos ideológicos de una “nación católica” como la Argentina, el temor al avance y la agresión marxistas es una representación que fue cobrando mucha fuerza en el mundo católico local desde las crisis del liberalismo en la primera posguerra (Zanatta, 2005).

del orgullo perdido tras lo acordado en Versalles– la reconstrucción económica mediante el aumento de producción de las industrias del sector bélico alemán (1966: 387, 389).

La derrota del fascismo y el nazismo –“dos ensayos que conmovieron al mundo” (1966: 381)– fue consecuencia de sus debilidades ante las democracias occidentales. El comunismo soviético, presentado como un aliado pasajero, vuelve a convertirse en el gran enemigo a vencer tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial (Etchart, Douzon y Rabini, 1962: 431).

d) Las interpretaciones a partir de los fundamentos ideológicos y las características socioeconómicas que ponen de relieve las especificidades de cada totalitarismo en contraste con los otros

El último grupo de manuales estudiados tiene la singularidad de haber sido editados todos ellos en la década de los 70 (Bustinza y Ribas, 1973; Haber, 1976). La mención no solo se refiere a un cambio de década; el contexto político local era de una alta efervescencia. Desde el Cordobazo en adelante, se vivió un clima de rebelión popular. Las acciones de la guerrilla eran cada vez más audaces. La opinión de que solo el levantamiento de la proscripción al peronismo podría brindar una salida política del atolladero en el que se encontraba el gobierno autoritario de la “Revolución Argentina” fue cobrando fuerza. Por otro lado, el retorno del peronismo al poder no pudo poner freno a las tensiones desenvueltas hacia el interior del movimiento (De Riz, 2007; Svampa, 2003). Por otro lado, en un momento en el que las discusiones de importantes sectores de la opinión pública pasaban por la dicotomía “liberación o dependencia”, los temas planteados por el revisionismo (ahora con una impronta popular) fueron adquiriendo mayor visibilidad. Junto a ello, en el campo de la producción científica de la historia comenzaron a percibirse los resultados de una serie de innovaciones que habían sido promovidas desde los 50. En este terreno se evidenciaron nuevas miradas teóricas, nuevas metodologías de análisis y, entre otras cosas, nuevos temas de investigación²⁷.

Es en este contexto que se editan los manuales de Haber (1976) y Bustinza y Ribas (1973). En el caso de los contenidos referidos a los totalitarismos, se observan ciertas aproximaciones a los nuevos enfoques teóricos de la historia científica (atendiendo a los aspectos económicos y sociales); además, estos autores prestan

²⁷ Los modelos que más impactaron fueron el económico marxista, el modelo francés de *Annales* (que intenta establecer una síntesis entre todas las ciencias sociales) y los métodos de medición cuantitativa o cliométricos de origen norteamericano (de Amezóla, 2008: 36-37). Tulio Halperín Donghi, José Luis Romero y el sociólogo de origen italiano Gino Germani fueron los exponentes más reconocidos de lo que en Argentina se llamó Historia Social (Spinelli, 2006).

atención a los elementos filosóficos que dieron sustento a cada régimen. En el caso del manual redactado por Abraham Haber, los regímenes soviético, fascista y nazi reciben la denominación de “dictaduras” y “regímenes autoritarios”:

El período entre guerras mundiales se caracteriza por el brote de dictaduras y de regímenes autoritarios. En Rusia se instala la ‘dictadura del proletariado’ cuyas figuras principales fueron Lenin y Stalin. En Italia surge el fascismo con Benito Mussolini y en Alemania el nazismo con Adolfo Hitler (Haber, 1976: 220).

Sin embargo, cada régimen tiene su especificidad, y Haber lo demuestra a través de sus respectivos fundamentos ideológicos. Mediante la incorporación de un fragmento del *Manifiesto Comunista* de Karl Marx y Friedrich Engels (Marx y Engels, 2008), Haber enfatiza las motivaciones ideológicas de los revolucionarios bolcheviques (1976: 219-220). El comunismo es presentado como un régimen revolucionario que, desde la doctrina filosófica marxista, impone una dictadura del proletariado –el sector más perjudicado por el sistema capitalista, pero también el agente escatológico encargado de destruirlo–, cuyo objetivo es la socialización de los bienes y medios de producción, medida que va a derivar en la eliminación de las formas de explotación y desigualdad social²⁸.

Ante la dictadura del “proletariado bolchevique” se confecciona un relato sobre el nazismo; el fascismo italiano es mencionado pero no caracterizado. El régimen nazi es entendido no solo como autoritario sino también como totalitario –el individuo desaparece como tal, quedando (como una parte más) supeditado a los objetivos del Estado– y su base ideológica la constituyen la supremacía de la raza aria (o alemana) y el antisemitismo. La raza aria, teniendo al Estado como su máxima expresión, conducido por un líder carismático y fuerte, debe alcanzar un desarrollo pleno. Este, en definitiva, solo se puede obtener mediante el uso de la fuerza, la expansión territorial, la dominación de razas consideradas más débiles –como la población judía europea–, entendidas como enemigas, y su eliminación. La explicación de la ideología nazi, sus objetivos políticos, las características totalitarias del régimen y su imposición sobre la sociedad alemana tienen una base interpretativa

²⁸ Las escasas referencias a las características políticas del régimen soviético y el acento en su carácter de régimen sustentado en un filosofía que apela a la revolución de los oprimidos son susceptibles de vincularse, si bien solo en el terreno conjetural, con la apertura hacia la URSS y los países de su área de influencia por parte del Estado argentino durante las presidencias peronistas de Cámpora y Perón, entre el 73 y el 74 –acercamientos que, dadas la postura de “tercera posición” peronista y el clima de época experimentado por amplios sectores de la sociedad (sobre todo la juventud) como revolucionario, favorecieron miradas más afines con el socialismo– (Gilbert, 1994: 279-302).

que parte de la Escuela de Frankfurt²⁹. En la narración, Haber va incorporando paráfrasis de la obra *Mi lucha* de Hitler tomadas de *El miedo a la libertad* de Erich Fromm (1961), uno de los intelectuales referentes de dicha Escuela. Además, la proposición de la temática nazi sigue el orden de desarrollo de los intelectuales frankfurtianos (Haber, 1976: 220-221). La Segunda Guerra Mundial es el producto de la contraposición de dichos factores “ideológicos” y “espirituales”. Las intenciones expansivas de la Alemania nazi produjeron el conflicto; quedaba en las democracias la labor de enfrentarlo: “Las democracias decidieron luchar para defenderse del envilecimiento y la indignidad del régimen que ambicionaba someter al mundo” (1976: 221). Haber instala el nuevo conflicto ideológico entre capitalismo y comunismo con la derrota de las dictaduras fascista y nazi (1976: 228).

Por otro lado, en el manual de Bustinza y Ribas se sostiene: “los años transcurridos entre 1919 y 1939 constituyeron un período de *crisis*, tanto en el orden económico como en el político y social” (Bustinza y Ribas, 1973: 303). Es así que las características económicas y sociales de Rusia, Italia y Alemania son los elementos fundamentales para explicar la emergencia de los regímenes comunista, fascista y nazi. Afirman los autores: “El enfrentamiento ideológico entre los principios de las democracias liberales, el fascismo y el marxismo adquirieron gran importancia en las relaciones internacionales” (1973: 303). Este enfrentamiento es interpretado a partir de las situaciones características económicas y sociales. En el caso ruso, los autores hacen hincapié en la situación de explotación del campesinado ruso (sector mayoritario de la población), el rol explotador de la aristocracia terrateniente y el carácter autocrático del zarismo: “grupos opositores de diversas tendencias, algunos de los cuales emplearon la acción terrorista contra funcionarios del gobierno” (1973: 292). La Primera Guerra Mundial profundizaría dichas tensiones hasta producir la revolución:

²⁹ Este grupo de intelectuales alemanes interpretó el régimen mediante una conjunción de marxismo y psicoanálisis, entendiendo fundamentalmente que “la contracara del encumbramiento de las prácticas autoritarias era el persistente repliegue que venían sufriendo las doctrinas, instituciones y formas de vida liberales, a tono con la erosión del sujeto económico que las había sustentado y con el hundimiento de la alternativa socialista que podía haber constituido su superación progresista y humanizadora [...] la declinación del individuo autónomo, con sus posibilidades de elección, de independencia de juicio y de autodeterminación –sobre lo que una vez se había cimentado la ideología liberal– y la emergencia avasallante de aparatos de poder y de gestión que manipulaban con éxitos la voluntad personal, sometiénola a sus propios operativos funcionales: la aprensión, en definitiva, por el ‘ocaso del individuo’, llegó a ser un tema característico de la Escuela [...]. Ese diagnóstico fue articulado y aplicado en sus distintos planos de incidencia y a propósito de diferentes formas de dominación: desde el impiadoso esclavizamiento de los hombres al que se asistía en los Estados fascistas hasta las más complejas estructuras y mecanismos de reproducción de la ‘sociedad administrada’ que había hecho surgir la democracia del capitalismo tardío” (Di Tella et. al., 2006: 291-292).

El estallido de la Primera Guerra Mundial sirvió para demostrar la inoperancia del zar, su corte y la aristocracia para hacer frente a la crisis [...]. Durante la guerra la economía rusa se derrumbó. Los especuladores hicieron entonces grandes ganancias mientras la población sufrió tremendas penurias. Los soldados –mal conducidos y peor armados– perecieron en gran número [...] en los frentes de combate, en una guerra en la no tenían nada que ganar [...]. El movimiento obrero reaccionó a través de numerosas huelgas, y entre las tropas empezó a cundir la desobediencia y la desertión. A su vez, los sectores políticos opositores se organizaron para la lucha (1973: 293).

De acuerdo con el manual, producida la abdicación del zar, se instaló un gobierno provisional sostenido por sectores de la burguesía. Sin embargo, no fue aplacado el descontento social, debido a los enfrentamientos hacia el interior del gobierno y a la decisión de seguir en la Primera Guerra Mundial (1973: 293). Los autores entienden la revolución de octubre como una acción liderada por el bando bolchevique, pero apoyada por los obreros organizados de las fábricas y por importantes sectores de las guarniciones militares de Petrogrado (1973: 296). De esta forma, el éxito del proyecto político bolchevique es la consecuencia de un proceso de resistencia ante la opresión producida por las estructuras sociales, económicas y políticas de la Rusia zarista. La opción marxista es presentada como superadora:

La revolución tuvo éxito: derrocó al gobierno de Kerensky e implantó el poder de los *soviets*, dirigidos por el partido *bolchevique*, llamado desde entonces *comunista*. El nuevo gobierno, encabezado por *Lenin* [...] [,] encaró una serie de radicales reformas, basadas en su ideario marxista y ejecutadas a través de la *dictadura soviética* [...]. Sus objetivos no se limitaron a derribar el gobierno provisional, sino que intentaron crear una nueva sociedad, sobre la base del socialismo; se confiscaron las tierras de los aristócratas y de la Iglesia, se abolió la propiedad privada de las fuentes de producción (tierras, minas, fábricas), y se implantó el control estatal sobre la banca y el comercio exterior (1973: 296).

Los regímenes fascista y nazi comparten una serie de características: “totalitarismo”, “mesianismo”, “aristocratizante”, y tendencias “nacionalista” e “imperialista” (1973: 306). La situación económica de la primera posguerra es un primer factor explicativo de la emergencia de los fascismos (1973: 304).

Sin embargo, la crisis económica mundial del 30 es central para Bustinza y Ribas, quienes enfatizan el papel de aquellos sectores económico-sociales que promovieron la consolidación de estos regímenes. Los fascistas italianos, debido

a sus acciones violentas contra sindicalistas y militantes de izquierda, recibieron el apoyo político y económico de sectores financieros conservadores (1973: 04). Y, como producto del crack de *Wall Street*, se sumó el interés de la pequeña burguesía, principal sostén del régimen: “El *partido fascista*, que se proclamó ‘revolucionario’, no alteró en absoluto la estructura social y económica, aunque aumentó el papel del Estado y destruyó el sistema parlamentario y democrático” (1973: 304, 306).

En el caso alemán, además del descontento que toda la sociedad expresó hacia las imposiciones del Tratado de Versalles, los autores destacaron el impacto de la crisis económica. Ante un generalizado descontento social, el nazismo se consideró la opción más efectiva para, en el caso de los sectores medios, recuperar los niveles de vida previos al 29 y, en el caso del gran capital teutón, frenar y revertir los logros políticos de los sectores de izquierda, principalmente el partido comunista alemán. Hitler es considerado como un instrumento:

Desocupados, ex combatientes y centenares de miles de personas de la clase media arruinadas por la crisis se enrolaron en el partido nazi, atraídos por una hábil propaganda que rechazaba las cláusulas de Versalles –mal vistas por todos los alemanes– y postulaba el restablecimiento del período nacional [...]. Hitler logró apoyo de poderosos grupos de industriales alemanes, que veían en el nazismo un medio para frenar el creciente avance de los marxistas [...]. El ascenso de Hitler fue fruto de un acuerdo con los sectores dirigentes que rodeaban a Hindenburg –industriales, aristócratas y militares–, quienes pensaban emplear al caudillo nazi como instrumento de sus propios intereses (1973: 309).

Los tres regímenes, sobre todo en la etapa estalinista para el caso soviético, desarrollaron sistemas de partido único, fuertes dictaduras personales y sangrientas acciones represivas con todos aquellos sectores catalogados de opositores (1973: 306, 308, 313). Sin embargo, la defensa de un sistema económico determinado muestra una sustancial diferenciación y matización de cada uno. Estableciendo el carácter capitalista de los regímenes fascistas, Bustinza y Ribas afirman respecto al nazismo:

El nazismo fue una doctrina sumamente contradictoria: [...] su denominación partidaria incluía el término “socialista”. No obstante, el pensamiento de Hitler estaba muy lejos del marxismo, y los postulados anticapitalistas que lanzó el caudillo “nacional-socialista” eran solo un recurso más de propaganda (1973: 308).

Las acciones de política económica evidencian el carácter capitalista del fascismo y nazismo:

[E]l fascismo apoyó la iniciativa privada y la inversión de capitales extranjeros, para facilitar la expansión material del país [...]. La economía mantuvo los beneficios de los grandes capitales y se reorganizó con miras a una futura guerra, a través de la cual se concretarían los planes de expansión nazi [...]. Una rápida carrera armamentista [...] y un vasto plan de obras públicas disminuyeron la desocupación y crearon una imagen de abundancia y crecimiento (1973: 307, 312).

Durante el estalinismo, el proceso de socialización de los medios de producción, fundamentado en las categorías marxistas de la dictadura del proletariado y la colectivización de los bienes, establece una diferenciación frente a los otros dos regímenes: “En el orden económico [...] se desarrolló una poderosa industria que puso a la URSS a la altura de las principales potencias. Paulatinamente, toda la producción fabril o agrícola-ganadera quedó en manos del Estado o de cooperativas” (1973: 313). Para este manual, el régimen soviético presenta, pese a sus caracteres autoritario y represivo, un horizonte de expectativas de tipo racional-iluminista de progreso material: “El régimen soviético se preocupó por difundir la enseñanza –bajo control estatal– para formar a los técnicos y profesionales que requería el desarrollo económico estructurado a través de una serie de *planes quinquenales*” (p. 313). En el fascismo italiano, la opción por el capitalismo se sustenta en el “corporativismo”:

Se opone a la concepción marxista de la “lucha de clases” y pretende unir a patronos y obreros bajo la dirección del Estado [intentando] reemplazar el sistema parlamentario por una representación no igualitaria basada en las profesiones o actividades de cada sector (1973: 306).

Respecto al nacionalsocialismo alemán, para los autores, en última instancia, la justificación del capitalismo se sustenta en los elementos racistas, antisemitas e imperialistas de la ideología nazi (1973: 308). La expansión imperialista, gracias al rearme, iba a favorecer al gran capital alemán; solapando los conflictos de clases propios del sistema capitalista, el discurso racista exacerbado promovía la unidad de la sociedad alemana y el antisemitismo colocaba a las comunidades judías como chivos emisarios de todos los males padecidos por Alemania. El régimen de partido único, el control absoluto por parte del partido nazi de la vida política alemana y una durísima persecución a la oposición garantizaron un orden social que resultó muy provechoso para importantes grupos empresariales alemanes. La dictadura de Hitler, pese a un discurso irracional de superioridad racial y ante un contexto político sumamente represivo, fue un producto del sistema capitalista, un freno frente al comunismo soviético (1973: 308).

Por otro lado, de un modo no muy explicitado, las explicaciones no solo establecen diferenciaciones respecto a los sistemas económicos; también permiten pensar los vínculos de cada uno de los regímenes con diversos aspectos de la modernidad. En el caso soviético, la instrumentalización de la violencia y el autoritarismo cumplían un objetivo de máxima que era el progreso material colectivo. El fascismo, aunque se presentó como revolucionario, fue una expresión antiliberal, nacionalista y contrarrevolucionaria de corte totalitario frente a la crisis del sistema capitalista, que no propuso una superación sino un sostenimiento de este. El nazismo comparte las características del fascismo. Sin embargo, la incorporación de los elementos racistas y antisemitas junto con un alto desarrollo técnico –sintetizado en los campos de concentración y exterminio– permiten entender a dicho régimen no solo como la última fase del capitalismo frente a su crisis inminente, sino también como una reacción a los valores racionales de la modernidad, sin que dicha reacción signifique una proposición de vuelta al pasado. Es en este aspecto que los autores establecen, además de una diferenciación, una oposición entre comunismo soviético y nazismo.

Reflexiones finales

A partir de finales del siglo XIX, junto con la historia argentina, la historia contemporánea fue incorporada a los cursos de Historia del nivel medio. A los efectos de legitimar la consolidación del Estado argentino, la historia contemporánea tuvo una directa asociación con el pasado local: los sucesos de mayo fueron la cara local de las revoluciones liberales de fines del siglo XVIII y la primera mitad del XIX. Bajo el primer gobierno peronista fueron establecidos los contenidos de la primera mitad del siglo XX. En un contexto mundial polarizado por la Guerra Fría, el objetivo peronista giró en torno a inculcar su especificidad a través de “la tercera posición”.

Con el golpe de estado de 1955 se inició un proceso de desperonización que, entre tantos otros aspectos, afectó a los planes de enseñanza. Al siguiente año, para el nivel secundario, se aplicaron los *Planes y Programas de Estudio* (RA-MEJ-DGE, 1956). Su principal característica fue presentar contenidos de enseñanza totalmente limpios de contenidos peronistas. Para el caso de Historia, a diferencia de las asignaturas sobre civismo, su permanencia estuvo vigente hasta el año 1979. Con estos *Planes* se desarrolló toda una generación de manuales para la enseñanza de la historia. Sus características más relevantes fueron el no haber sido confeccionados por historiadores profesionales, su cantidad de reediciones y su prolongada utilización. Su contenido adquirió una impronta de saber incuestionable.

A partir de los *Planes y Programas de Estudio* y de los manuales ajustados a estos quedaron definitivamente establecidos los contenidos relativos a la Europa de

entreguerras para el 2º año del nivel medio en la asignatura Historia Moderna y Contemporánea. Sin embargo, los denominados “totalitarismos” no fueron temas exclusivos de Historia. En el caso de los cursos y manuales de civismo, ante el deseo de parte de las autoridades gubernamentales de reforzar el paradigma democrático-liberal reinstaurado tras la caída del peronismo, los “totalitarismos” quedaron establecidos a modo de denuncia de los regímenes que no se ajustaban al liberalismo, como lo fue el peronismo. Pero en un mundo bajo la Guerra Fría, los “totalitarismos” también fueron utilizados para rechazar ideologías y modos de vida considerados foráneos y agresores de lo que, poco a poco, se denominó “la civilización occidental y cristiana”. En consecuencia, la Argentina no solo era presentada como una sociedad que disfrutaba de un modo de vida democrático y que, además, formaba parte de la tradición cultural de Occidente y de la cultura católica. Bajo la “Revolución Argentina” y el “Proceso de Reorganización Nacional”, con la argumentación de defensa de dichos valores, buscó legitimarse el autoritarismo. Por otro lado, en el caso del segundo, también se justificó el terrorismo de estado.

En el caso de la historia, la ambigua oración “Transformaciones políticas europeas que siguieron a la primera guerra mundial. Rusia, Italia, Alemania” (RA-MEJ-DGE, 1956: 88), abre opciones de interpretación que igualan a los tres regímenes y, de este modo, fortalecen la postura del bloque capitalista liberal, debido a la identificación de la URSS con los fascismos. Por otro lado, de manera indirecta, también habilita a vincularlos con el peronismo. La invariabilidad de los contenidos fue su principal característica. Respecto a los manuales, ello se tornó evidente en las prolongadas reediciones. Sin embargo, respecto a los “totalitarismos”, los manuales de Historia Moderna y Contemporánea no presentan un relato homogéneo. En uno de ellos, la variedad de interpretaciones permitió establecer una simple descripción. En otro, se observa una homogeneización desde el nacionalismo y el peligro expansivo. El grupo mayoritario de los manuales propusieron homogeneizaciones de acuerdo al carácter no liberal de los regímenes. Y por último, ante las transformaciones producidas en el terreno de las ciencias históricas y sociales, y en resonancia con el momento político en que se publicaron, los dos manuales de Historia Moderna y Contemporánea editados en los años 70 contrastan las especificidades de cada régimen. Uno mediante los fundamentos ideológicos, y el otro recurriendo a los aspectos socioeconómicos de cada uno de los totalitarismos. Por lo tanto, para el caso de los totalitarismos, ante una primera lectura que puede darse a entender como estática (e inclusive homogénea), el análisis de los manuales demuestra un panorama más complejo entre ediciones sincrónicas y ediciones diacrónicas.

Fuentes

Astolfi, José Carlos (1959), *Síntesis de Historia media, moderna y contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz, [1940].

---- (1964), *Historia moderna y contemporánea. De acuerdo con los programas de segundo año del ciclo básico y de las escuelas de comercio*, Buenos Aires, Kapelusz, [14^o edición].

Bustinza, Juan Antonio y Ribas, Gabriel (1973), *Las edades modernas y contemporáneas. Texto y actividades*, Buenos Aires, Kapelusz.

Cosmelli Ibáñez, José (1970), *Historia moderna y contemporánea. De acuerdo con el programa oficial de la asignatura correspondiente al 2do. año del Bachillerato, Escuelas Normales y de Comercio*, 18^a ed., Buenos Aires, Troquel, [1958].

Drago, Alfredo (1979), *Historia moderna y contemporánea. Segundo año del ciclo básico y del comercial*, 9^a ed., Buenos Aires, Stella, [1967].

Etchart, Martha B., Douzon, Martha C. y Rabini, María (1962), *Edad moderna y contemporánea. De acuerdo con el programa oficial de segundo año del Ciclo Básico, Bachillerato, Magisterio, Escuelas de Comercio e Industriales*, Buenos Aires, Cesarini Hnos., [5^a ed.].

Haber, Abraham (1976), *Historia moderna y contemporánea. Texto adoptado a los programas vigentes en el segundo año de las escuelas industriales y técnicas*, Buenos Aires, Cesarini Hnos., [6^o edición].

Pisano, Natalio J. (1966), *Historia moderna y contemporánea. Para el segundo año del ciclo básico*, Buenos Aires, Ángel Estrada, [1956].

Secco Ellauri, Oscar (1958), *Los tiempos modernos y contemporáneos. De acuerdo con el programa de segundo año del ciclo básico y de las escuelas de comercio*, Buenos Aires, Kapelusz.

República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior (1953), *Planes y Programas de Estudio. Ciclo Básico. Segundo Ciclo del Bachillerato. Ciclo Superior del Magisterio. Escuelas Normales Regionales. Escuelas Nacionales de Comercio*, Buenos Aires, editado por el autor, [1950].

República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Consejo Nacional de Educación Técnica (1969). *Planes de Estudio. Escuelas Nacionales de Educación Técnica*. Buenos Aires, editado por el autor, [1964].

República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior (1956), *Planes y Programas de Estudio. Ciclo Básico. Segundo Ciclo del Bachillerato. Ciclo del Magisterio. Escuelas Normales Regionales. Escuelas Nacionales de Comercio*. Buenos Aires, editado por el autor.

Bibliografía referida

Cañón Voirin, Julio Lisandro (2012), *Terrorismo de Estado y política educativa. Argentina (1976-1983)*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.

Carbone, Graciela (2003), *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Carretero, Mario (2007), *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós.

Chervel, André (1991), "Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación", *Revista de educación*, n° 295, pp. 59-111.

Cuesta Fernández, Raimundo (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

De Amézola, Gonzalo (2008), *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

De Luca, Romina (2008), *Brutos y Baratos. Descentralización y privatización en la educación argentina (1955-2001)*, Buenos Aires, CEICS - Ediciones RyR.

Privitellio, Luciano de, Quintero Palacio, Silvina y Romero, Luis Alberto (2001), "La identidad nacional en los manuales de historia y civismo entre 1960 y la reforma educativa", en Rodríguez, Martha y Dobaño Fernández, Palmira, *Los libros de texto como objeto de estudio. Una apreciación desde la historia*, Buenos Aires, La Colmena, pp. 33-54.

De Riz, Liliana (2007), *Historia argentina 8. La política en suspenso 1966/1976*, Buenos Aires, Paidós.

Di Tella, Torcuato S.; Gajardo, Paz; Gamba, Susana y Chumbita, Hugo (2006), *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*, Buenos Aires, Ariel, [2° edición].

Fantino, Juan Francisco (2014), "Los regímenes autoritarios de la Europa de entreguerras a través de los manuales de historia para el segundo año del nivel medio de acuerdo al Programa de Estudios de 1956 (1956-1980)", en *VII Jornadas*

sobre *Identidad Cultural y Política Exterior en la Historia Argentina y Americana*, Universidad del Salvador, 9 y 10 de junio de 2014, Buenos Aires, Facultad de Historia, Geografía y Turismo de la Universidad del Salvador.

Finocchio, Silvia (2007), "Cap. 9: Entradas educativas en los lugares de la memoria", en Franco, Marina y Levín, Florencia (comp.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós, pp. 253-277.

Fromm, Erich (1961), *El miedo de la libertad*, Buenos Aires, Paidós, [6º edición].

Gilbert, Isidoro (1994), *El oro de Moscú. Historia secreta de la diplomacia, el comercio y la Inteligencia soviética en la Argentina*, Buenos Aires, Planeta.

Hobsbawm, Eric (1997), *Historia del siglo XX. 1914-1991*, Barcelona, Crítica.

Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith (2007), *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*, Buenos Aires, Eudeba, [2º edición].

Johnsen, Egil Borre (1996), *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Kaufmann, Carolina (2006), "Capítulo IV: Los manuales de civismo en la historia reciente: huellas y señales", en Kaufmann, Carolina (dir.), *Dictadura y Educación*, tomo 3, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, pp. 148-201.

Marx, Carlos y Engels, Federico (2008), *Manifiesto Comunista. Estudio Preliminar: José Fernández Vega*, Buenos Aires, Prometeo Libros, [2º edición].

Ossanna, Edgardo (1993), "Los libros de texto para la enseñanza de la Historia entre la cientificidad y las demandas político-ideológicas", *Propuesta Educativa*, año 5, nº 8, pp. 29-35.

Pineau, Pablo (2006), "Impacto de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)", en Pineau, Pablo, Mariño, Marcelo, Arata, Nicolás y Mercado, Belén, *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires, Colihue, pp. 13-118.

Plotkin, Mariano (1994), *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*, Buenos Aires, Ariel, [1993].

Poy, Lucas y Scheinkman, Ludmila (2009), "El espejo del siglo. La Revolución Rusa en la historiografía contemporánea: una guía de lectura", en Rieznik, Pablo (ed.), *Un mundo maravilloso. Capitalismo y socialismo en la escena contemporánea*, Buenos Aires, Editorial Biblos, pp. 81-110.

Puiggrós, Adriana (2003), *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna, [edición ampliada y corregida].

Rapoport, Mario y Spiguel, Claudio (2005), *Política exterior argentina. Poder y conflictos (1880-2001)*, Buenos Aires, Capital Intelectual.

Romero, Luis A. (coord.) (2007), *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

Spinelli, María Estela (2006), "La renovación historiográfica en la Argentina y el análisis de la política del siglo XX, 1955-1966", en Devoto, Fernando (comp.), *La historiografía argentina en el siglo XX*, Buenos Aires, Editores de América Latina, pp. 221-244.

Svampa, Maristella (2003), "Capítulo IX. El populismo imposible y sus actores, 1973-1976", en James, Daniel (dir.), *Nueva Historia Argentina*, tomo 9, Buenos Aires, Sudamericana, pp. 381-438.

Tcach, César (2003), "Capítulo I. Golpes, proscripciones y partidos políticos", en James, Daniel (dir.), *Nueva Historia Argentina*, tomo 9, Buenos Aires, Sudamericana, pp. 17-62

Tosi, Carolina L. (2012), "XVI. El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960-2005)", en Cucuzza, Héctor R. y Spregelburd, Roberta (dir.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a los netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón, pp. 507-545.

Traverso, Enzo (2013), *El totalitarismo. Historia de un debate*, Buenos Aires, Eudeba.

Valls, Rafael (2008), *La enseñanza de la Historia y textos escolares*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Werz, Nikolauz (1993), "Educación cívica e histórica en los libros de texto. La presentación de las relaciones entre países industrializados y sociedades en desarrollo en los libros de textos argentinos", *Propuesta Educativa*, año 5, nº 8, pp. 5-12.

Zanatta, Loris (2005), *Del estado liberal a la nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.