

MAESTRÍA EN HISTORIA CONTEMPÓRANA

TESIS

Configuraciones actuales del saber histórico- escolar.

*Un estudio de caso en torno a los “años peronistas (1943-1955)”
en el nivel secundario.*

Maestranda: Prof. María Ximena González Iglesias

Directora: Dra. María Paula González

Diciembre de 2020

RESUMEN	5
ABSTRACT	7
AGRADECIMIENTOS	9
1 INTRODUCCIÓN	11
1.1 PRESENTACIÓN	11
1.2 OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y PREGUNTAS	15
1.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	17
1.4 MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO, FUENTES Y ESTRUCTURA DE LA TESIS	27
2 LOS AÑOS PERONISTAS EN LAS FUENTES NORMATIVAS: UNA FORMULACIÓN POSITIVA.	43
2.1 EL PERONISMO EN LAS PRESCRIPCIONES CURRICULARES NACIONALES	45
2.2 EL PERONISMO EN EL DISEÑO CURRICULAR DE PROVINCIA DE BUENOS AIRES	49
2.3 CONCLUSIONES PARCIALES	55
3 LOS AÑOS PERONISTAS EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS: UNA REFORMULACIÓN HÍBRIDA	59
3.1 UNA MIRADA A LA PROPUESTA DIDÁCTICA “OFICIAL”	61
3.2 UNA MIRADA A LA PROPUESTA DIDÁCTICA “EDITORIAL”	71
3.3 CONCLUSIONES PARCIALES	91
4 LOS AÑOS PERONISTAS EN LAS CARPETAS: UNA VERSIÓN ESTABILIZADA Y REESTRUCTURADA ..	95
4.1 RECORTES Y TRADUCCIONES	97
4.2 ABORDAJES DIDÁCTICOS	119
4.3 CONCLUSIONES PARCIALES	133
5 CONCLUSIONES FINALES. EL SABER HISTÓRICO ESCOLAR SOBRE LOS “AÑOS PERONISTAS (1943-1955)”: UNA AMALGAMA SINGULAR ENTRE FORMULACIONES, REFORMULACIONES, ESTABILIZACIONES Y REESTRUCTURACIONES.	139
6 REFERENCIAS	145
6.1 BIBLIOGRAFÍA	145
6.2 DOCUMENTOS LEGISLATIVOS Y NORMATIVOS CONSULTADOS.....	150
6.3 PROPUESTA DIDÁCTICA OFICIAL CONSULTADA	151
6.4 PROPUESTA DIDÁCTICA EDITORIAL CONSULTADA.....	151

Resumen

Esta tesis se pregunta por las configuraciones del saber histórico escolar tomando particularmente una porción: los “años peronistas (1943-1955)”. A diferencia de otros contenidos de historia argentina, no refiere ni a un tema tradicional del currículo ni a uno que refiera a un pasado cercano en el tiempo. Por el contrario, se trata, por un lado, de un contenido de relativa reciente incorporación y, por otro, de una cuestión de alguna manera abierta ya que es objeto de un permanente debate público y académico aun cuando no es cercana temporalmente.

Así, entonces, ¿cómo se configura actualmente el saber histórico-escolar cuando observamos la temática de los “años peronistas (1943-1955)”? ¿Es resultado de una “transposición”, “producción” o “reestructuración” de saberes? A través de la exploración de fuentes normativas, pedagógico-didácticas y, sobre todo, áulicas, esta tesis mostrará dos rasgos del saber histórico escolar referido a ese período y tema. Por un lado, y especialmente en las definiciones curriculares y en los desarrollos de los materiales didácticos, que se trata de un tema que evidencia una cierta “estabilización interpretativa” asociada a las nociones de “ampliación de la ciudadanía” y de “democratización del bienestar”. Por otro, y especialmente en los desarrollos áulicos, que resulta de una reestructuración didáctica donde tal “estabilización interpretativa” también es visible pero matizada por cuanto aparecen voces disonantes.

Abstract

This thesis researchs the configurations of school historical knowledge, particularly ask for “The Peronist years (1943-1955)”. Unlike other contents of Argentine history, it does not refer to a traditional theme of the curriculum or to one that refers to a recent past. Conversely, it is, on one hand, a content of relative recent incorporation and, on the other, a question that is somewhat open since it is the subject of permanent public and academic debate, even when it is temporarily not close.

Thus, then, how is historical-school knowledge currently configured when we observe the theme of “The Peronist years (1943-1955)”? Is it the result of a "transposition", "production" or "restructuration of knowledge"? Through the exploration of normative, pedagogical-didactic and, above all, school sources, this thesis will show two features of the historical school knowledge refered to “The Peronist years (1943-1955)”. On one hand, and especially in the curricular definitions and in the development of teaching materials, it is an issue that shows a certain "interpretive stabilization" associated with the notion of "expansion of citizenship” and "Democratization of welfare”. On the other hand, and especially in the classroom developments, it results from a didactic restructuration where such "interpretive stabilization" is also visible but nuanced because of the appearance of dissonant voices.

Agradecimientos

En primer lugar, quisiera realizar una pequeña referencia sobre la importancia de la educación pública, gratuita, inclusiva y de calidad. Esta tesis, en parte, es resultado de mi formación de grado efectuada en la Universidad Nacional de General Sarmiento y de las diversas becas tanto de gestión como académicas que he tenido a lo largo de la carrera de grado y posgrado. En este sentido, fue fundamental la obtención de la beca de formación en docencia e investigación con articulación de posgrado que recibí como graduada para llevar adelante este estudio. Por ello, este trabajo de investigación espera ser una forma de agradecimiento y retribución a la comunidad universitaria por todas las oportunidades académicas brindadas.

En segundo lugar, quiero agradecerle profundamente a mi directora, la Dra. María Paula González. Fue fundamental contar con ella para la concreción de este trabajo de investigación. Su acompañamiento y dedicación han sido tan constantes y significativos como su modo de transmitir y construir saberes.

En tercer lugar, agradezco a todos los colegas que generosamente colaboraron -y continúan haciéndolo- en el proceso de recopilación de carpetas año a año. Cada cierre de ciclo lectivo implica salir a la búsqueda de carpetas de historia de estudiantes del nivel medio. Y, siempre las profesoras y profesores se comprometen con mucho entusiasmo en la recopilación de ejemplares y nos entregan y confían generosamente las producciones de los estudiantes. En este sentido, también extendiendo el agradecimiento a los estudiantes por permitir el acceso al “cotidiano escolar”.

En cuarto lugar, quiero destacar la importancia -en el marco de mi formación- del Programa de Enseñanza de la Historia (PEH) y Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Historia (GRIDEH). Se trata de espacios para la discusión donde se conjugan rigurosidad académica, calidez y respeto. En ese marco y mediante un trabajo sistemático de encuentros mensuales se hace posible la construcción colectiva de saberes. Las lecturas y comentarios de cada uno de sus miembros (Yesica Billán, Sergio Carnevale, Emilce Geoghegan, Sabrina Buletti, María Paula González, Juan Ignacio Gosparini y Valeria Segovia) devienen en incentivos y estímulos para alcanzar producciones potentes.

En quinto lugar, quiero agradecer a los docentes del área de Historia del Instituto de Desarrollo humano por permitirme compartir experiencias enriquecedoras en el marco de los proyectos de investigación de los que formé parte, a Daniel Lvovich, Ernesto Bohoslavsky, Gabriela Gomes, Florencia Osuna, Belén Zapata, Jorge Cernadas, Cesar Mónaco y Sergio Galiana.

En sexto lugar, quiero destacar y agradecer por su trabajo y acompañamiento a los docentes de cada uno de los seminarios de la Maestría en Historia Contemporánea (MHC) (Andrea Andújar, Florencia Parteño, Ernesto Bohoslavsky, Gabriela Gomes, Pablo Buchbinder, Roberto Pittaluga, Adrián Cammarota, Karina Ramacciotti, Silvia

Finocchio, María Paula González, Natalia Fortuny, Cora Gamarnik, Marina Franco, Sergio Galiana, Marisa Pineau, Nora Gluz, Emmanuel Kahan, Florencia Osuna, Yesica Billán, Anny Ocoró Loago, Mariana Pérez, Paula Bontempo, Daniel Lvovich, Santiago Garaño, Jean Moreno y Helenice Rocha) todos ellos muy comprometidos con la realización de los proyectos e ideas de los maestrandos.

De igual modo, ha sido muy lindo y enriquecedor el tiempo compartido con el grupo de compañeros y compañeras de la maestría cohorte 2017-2019. Siempre atentos y solidarios para transitar la cursada del mejor modo posible. De mates y conversaciones, lecturas y discusiones, comentarios y sugerencias se nutrió también la escritura de este trabajo de investigación. Mi profundo agradecimiento a todos y todas.

En séptimo lugar, fue muy importante contar con el apoyo de mi familia, el amor y la contención de mi compañero Juan y de nuestra hija Emma fueron elementos claves para la elaboración de esta tesis. Además, fue fundamental la presencia y ayuda de mi mamá María Adela, mi hermana Mariu, de Yaro, Charly y Papeba, siempre dispuestos a colaborar en el cuidado de Emma.

En octavo lugar, les agradezco mucho todo el apoyo brindado a mis vecinos y colegas Marina y Daniel, ellos han alentado y acompañado constantemente la escritura de este trabajo de investigación. Inclusive Daniel estuvo hasta último momento colaborando conmigo en el armado del resumen en inglés.

Por último, quisiera destacar el acompañamiento de colegas y estudiantes que han seguido de cerca el proceso de escritura y estimularon -y lo siguen haciendo- mi trabajo cotidiano.

1 INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación

Esta tesis se pregunta por las configuraciones del saber histórico escolar tomando particularmente una porción: los “años peronistas (1943-1955)”. Este simple enunciado nos conduce a dos aclaraciones en torno al recorte y al modo de nombrarlo.

En efecto, hablar de “los años peronistas” es un modo posible de denominar el período y no el único ya que existen otras formas tales como “primer peronismo” o “peronismo clásico”. La nominación seleccionada pertenece a Juan Carlos Torre (2002) y consideramos que resulta pertinente por dos motivos. Por un lado, porque permite atender a los años previos a la llegada de Perón a la presidencia. Por otro, y como desarrollaré más adelante, porque la propuesta de este autor es una de las más utilizadas en el ámbito escolar.

En relación con la opción de tomar los “años peronistas (1943-1955)” en tanto contenido escolar, resulta menester indicar que -a diferencia de otros contenidos de historia argentina- no se vincula ni a un tema tradicional del currículo ni a uno que refiera a un pasado cercano en el tiempo. Por el contrario, se trata, por un lado, de un contenido de relativa reciente incorporación y, por otro, de una cuestión de alguna manera abierta ya que es objeto de un permanente debate público y académico aun cuando no es cercana temporalmente. Sobre estas cuestiones, volveremos luego.

Considerando entonces este recorte, una serie de interrogantes han orientado este trabajo: ¿cómo se configura actualmente el saber histórico-escolar cuando observamos la temática de “los años peronistas”? ¿Es resultado de una “transposición”, “producción” o “reestructuración” de saberes?

Para dar respuesta nos enfocamos en la exploración de fuentes normativas, pedagógico-didácticas y, sobre todo, áulicas. Por ello nos situamos desde la perspectiva teórica de la “cultura escolar” (Julia, 2001), puesto que permite leer conjuntamente las interacciones entre las subculturas que la constituyen: la normativa, la pedagógico-didáctica y la empírico-práctica (Escolano, 1999).

Por saber histórico escolar entendemos a aquella producción que conjuga elementos provenientes de esas subculturas. Dicho en otras palabras, el saber escolar no solo es aquel prescrito en el currículo, ni el narrado en los materiales didácticos o el desarrollado en las aulas. En esta tesis sostengo que el saber escolar es producto de la concurrencia

de todas esas dimensiones. Por lo mismo, lo que se propone es, por un lado, examinar los contenidos prescriptos en los documentos oficiales; por otro, explorar las narrativas pedagógicas-didácticas contenidas en libros de textos y de otros materiales didácticos disponibles en Internet que conforman respectivamente la “propuesta editorial” y la “propuesta didáctica oficial”¹, y, por último, analizar un conjunto de carpetas de historia de estudiantes de secundaria.

En conjunto, esta tesis mostrará dos rasgos del saber histórico escolar referido a los “años peronistas (1943-1955)”. Por un lado, y especialmente en las definiciones curriculares y en los desarrollos de los materiales didácticos, que se trata de un tema que evidencia una cierta “estabilización interpretativa” asociada a las nociones de “democratización del bienestar” que propusieron Juan Carlos Torre y Elisa Pastoriza (2002) y la de “ampliación de la ciudadanía” indicada por Daniel James (1990). Por otro, y especialmente en los desarrollos áulicos -que aquí se examinan a través del análisis de carpetas de estudiantes-, que resulta de una reestructuración de saberes disciplinares –no solo historiográficos- que recorta y pondera ciertos temas y contenidos y los operacionaliza a través de diversos abordajes didácticos, donde tal “estabilización interpretativa” también es visible pero más matizada por cuanto aparecen más voces disonantes.

¿Por qué seleccione este recorte temático para indagar el saber histórico escolar?

Por un lado, en lo que respecta a la importancia de la exploración del saber histórico-escolar cabe destacar que, generalmente, las aproximaciones al mundo educativo se producen a partir del estudio y análisis de documentos oficiales. En menor medida se examinan y visibilizan dimensiones y aspectos que refieren al cotidiano escolar y áulico. Por ello, este trabajo articula ambas perspectivas, dado que, si bien se analizan prescripciones normativas, sobre todo, se exploran carpetas de estudiantes al tiempo que se indaga la propuesta didáctica “oficial” y “editorial”. De esta manera, consideramos que la tesis podría aportar al campo de la enseñanza de la historia, especialmente en lo que respecta al área de los saberes y prácticas escolares. Asimismo, se propone considerar los diálogos establecidos entre el saber escolar y el saber académico.

¹ El concepto de “propuesta editorial” lo tomamos de Lanza (1993). El concepto de “propuesta didáctica oficial” fue construido en oportunidad de elaborar el libro “Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente” compilado por González, M.P (en prensa)

Por otro, con relación a la selección del recorte temático encontramos al menos cuatro dimensiones que lo vuelven un tema interesante. En primer lugar, tal como sugieren algunos autores, la historia argentina contemporánea y reciente tiene corta vida en el currículo de secundaria (Devoto, 1993; De Amézola, 1999; Finocchio, 1999 y 2009), tanto que podríamos decir que el peronismo es un tema de reciente incorporación. Hasta los años '80 era frecuente que el estudio de la historia nacional culminara en los años treinta y sólo algunos planes de estudio (como se verá en el capítulo uno) y textos abarcaban el peronismo. En efecto, a pesar de haber estado formalmente incluido en los programas de 1979, es recién con la Ley Federal de Educación de 1993 que este tema ingresa con fuerza entre los contenidos escolares. En segundo lugar, el peronismo es un contenido considerado como ineludible por los docentes de historia.² En tercer lugar, porque desde el campo de la historiografía es un tema que no cesa de expandirse y revisarse, tal como veremos en el apartado “Referencias al saber académico en el saber histórico-escolar” desarrollado en esta introducción. Por último, no puede soslayarse que se trata de un fenómeno que posee una gran injerencia en la vida política, social y cultural de la sociedad argentina.

² En el marco del proyecto de investigación: “Enseñanza de la historia en secundaria hoy” desarrollado en el IDH de la UNGS entre 2011 y 2012 se realizaron 100 encuestas a profesores de historia de la región IX. En esa encuesta, entre otras cosas, se solicitaba a los docentes que indicaran cuáles eran los tres temas de historia argentina que consideran imprescindibles para enseñar a los alumnos en secundaria. En esa ocasión, el peronismo fue uno de los indicados con mayor frecuencia.

1.2 Objetivos, hipótesis y preguntas

Objetivos generales

El proyecto se propone como objetivo general contribuir al análisis de la historia en su faz escolar y particularmente al estudio del saber histórico escolar tomando como estudio de caso el tratamiento de los “años peronistas” (1943-1955). Para ello, se examinará la dimensión normativa, las narrativas pedagógico didáctica y se explorarán carpetas de estudiantes. Un elemento central y transversal en este trabajo es la indagación por el vínculo entre el saber escolar (en su faz normativa, pedagógico-didáctica y escolar) y su relación con el campo académico.

Objetivos específicos

- Examinar la configuración curricular de la historia escolar en lo que respecta a los contenidos vinculados al peronismo, advertir los diálogos que entabla con el campo disciplinar de la historia y las interpretaciones historiográficas que pondera.
- Indagar la propuesta didáctica “editorial” y “oficial” en torno al tratamiento de los “años peronistas (1943-1955)”, atendiendo tanto a sus sentidos y contenidos como a los lenguajes que predominan. Asimismo, resulta central analizar el vínculo con el campo académico y las interpretaciones historiográficas que le otorgan sentido a las narrativas escolares que condensan.
- Explorar en las carpetas de estudiantes las características del saber histórico escolar en torno al tratamiento de los “años peronistas (1943-1955)” para identificar tanto los vínculos con la cultura normativa y pedagógica como con el saber académico. Asimismo, se trata de advertir las reelaboraciones e invenciones docentes que se evidencian en los saberes plasmados en las carpetas a través de diversas estrategias didácticas.

Hipótesis

El saber histórico escolar resulta una *amalgama singular* en la cual se advierten las influencias de los saberes historiográficos académicos a la vez que resultan evidentes otros factores e influjos (políticos, ideológicos, didácticos) que le otorgan cierto grado de autonomía. En lo concerniente al recorte aquí ponderado -esto es los “años peronistas

(1943-1955)”, la hipótesis que orienta la tesis es que esa *amalgama singular* demuestra cierta “estabilización interpretativa” sobre todo en relación con el mejoramiento de la calidad de vida y del acceso al consumo de una notable porción de la sociedad durante ese período. Y decimos “cierta”, porque la hipótesis secundaria es que este tema no presenta una única interpretación en las fuentes didácticas y a la vez incluye incluso más matices en las de origen áulico.

Preguntas

1. ¿Cuál es la configuración que adquiere el saber histórico escolar en torno a los “años peronistas” en la propuestas curricular? ¿De qué perspectivas historiográficas se nutre? ¿Se posiciona en torno de alguna interpretación propuesta por el campo académico?
2. ¿Qué contenidos temas y procesos son recurrentes en la propuesta didáctica “oficial” y “editorial” respecto al tratamiento de “los años peronistas”? ¿Qué narrativa escolar proponen? ¿De qué interpretaciones provistas por el campo académico se nutre?
3. ¿Cuáles son las lecturas, traducciones y apropiaciones que los docentes producen en el proceso de enseñanza del peronismo en el cotidiano áulico que se evidencian en las carpetas? ¿Qué característica adquiere el saber histórico escolar en torno a los “años peronistas” en las carpetas de estudiantes? ¿Qué interpretaciones historiográficas otorgan sentido a las narrativas escolares presentes en las carpetas de estudiantes?

1.3 Estado de la cuestión

Saberes y prácticas escolares

Los saberes escolares han sido analizados y definidos desde diversos conceptos. Por un lado, desde la noción de “transposición didáctica” elaborada por Yves Chevallard (1997). Por otro lado, en términos de producción en la cultura escolar propuesto por André Chervel (1991) Finalmente, como producto de una reestructuración de saberes académicos a las lógicas escolares, donde hay tanto de transposición como de producción (Forquin, 1992).

En relación con los saberes escolares de historia, los trabajos de Ana María Monteiro (2007 y 2012) contribuyen a problematizar la relación entre el conocimiento científico y la enseñanza de los contenidos seleccionados para ser transmitidos en las escuelas. Esta autora sostiene que el saber escolar es un campo de frontera que se constituye en diálogo entre el saber académico y las decisiones de los profesores en el acto de enseñar. Se destaca, de este modo, el papel productivo y creador de la escuela y de los docentes que, si bien actúan en un ámbito con normas y delimitaciones muy específicas, tienen la capacidad y la autonomía para a partir de dicho marco realizar y desarrollar algo distinto: el saber escolar. En esa misma dirección, Lautier (2011) ha subrayado el status específico de los saberes escolares al analizar los procesos cognitivos puestos en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por su parte Gabriel (2017), en su estudio sobre la epistemología social escolar, indica que reconocer la especificidad de los saberes escolares, es decir, considerarlo como un saber distinto del saber académico, del saber del sentido común, del saber docente, etc., contribuye a la desnaturalización y problematización de estos. Asimismo, y como indica la autora se trata entonces de comprender la dimensión histórica y el carácter político -como elementos constitutivos de la propia noción de saber- y del reconocimiento de los saberes como fuente de conflicto y disputa. También González (2017 y 2018), se ha adentrado en la caracterización de los saberes históricos escolares, específicamente para el tratamiento de la historia reciente y particularmente de la última dictadura. Así, la autora ha sostenido que se trata de un saber que se configura –especialmente en el espacio áulico- en la confluencia de factores tales como: su intencionalidad pedagógica, sus contextos de desenvolvimiento (sociales, políticos, memoriales, escolares, áulicos), las referencias y fuentes de las que se nutre así como por los diálogos que establece, las formas que adopta,

los destinatarios a los que se dirige y los diversos autores que participan en su construcción.

Además de estas caracterizaciones generales y particulares del saber, contamos con otros antecedentes relacionados con los saberes y prácticas docentes y escolares. Un trabajo pionero en ese sentido fue el de Finocchio y Lanza (1993) que, a partir de la realización de entrevistas y observaciones de clase a profesores de historia de la Ciudad de Buenos Aires, se ocupó de reconstruir los “ámbitos” que constituyen la práctica docente, espacios a los que acude el profesor “con el fin de tomar conceptos que le permitan armar su propio discurso y de encontrar su fuente de legitimación” (Finocchio y Lanza, 1993: 102). Sin asignarles un carácter excluyente, pero sí una gran significatividad, las autoras mencionaron: la formación docente, la propuesta oficial, la conciencia de la historia, la concepción de la historia, el universo de los textos escolares, el campo bibliográfico propio, las exclusiones, y el saber hacer de los docentes. Asimismo, en el marco de dicha investigación y teniendo en cuenta los distintos “ámbitos” las autoras diferenciaron tres tipos de “saber hacer” de los profesores de historia: tradicional, innovador e ilusorio.

Previo a la reforma educativa de los años noventa, varios trabajos se abocaron al análisis de los contenidos y sentidos asociados a la enseñanza de la historia. En este sentido, los estudios se centraron en el análisis de la propuesta “oficial” y “editorial” (Braslavsky 1991; Finocchio 1991; Lanza 1993; entre otros). En ellos, se insistía en señalar la marcada distancia de los contenidos curriculares con las producciones historiográficas.

La transformación educativa -que se inicia en la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195/93 se preocupó, entre otras cosas, por la renovación de los contenidos. Para el caso de la Historia, se propuso superar la sucesión de relatos político-institucionales del siglo XIX al incorporar los tiempos contemporáneos y recientes al tiempo que procuró acercar a los alumnos los procedimientos y metodologías propios del oficio del historiador (Finocchio, 1999; De Amézola, 2008). A partir de entonces, varias indagaciones se abocaron al estudio de los nuevos contenidos presentes en las formulaciones curriculares oficiales y sus posteriores modificaciones en algunas jurisdicciones (Finocchio, 1997; De Amézola, 2002; De Amézola y Dicroce, 1998). Apartando algunos puntos de debate entre las perspectivas de los autores, éstos ponderaron la renovación -en términos de sentidos y contenidos- que se había producido en la historia como disciplina escolar. En términos generales, las nuevas propuestas curriculares actualizaron contenidos conceptuales, incorporaron los procedimentales,

incluyeron la escala local, ponderaron la historia contemporánea y abrieron el camino al tratamiento del pasado reciente desde una perspectiva crítica (Finocchio, 1999). Con relación a los sentidos, marcaron la importancia de abonar a la consolidación de la democracia y al fortalecimiento de la unidad nacional a partir de la diversidad regional y la formación de la conciencia histórica en las jóvenes generaciones (González, 2014a). A su vez, otras indagaciones centraron su mirada en los libros de textos escolares y/o cruzándolos con las propuestas curriculares (Dobaño y otros, 2000; De Amézola, 2004; Tejerina y Carrizo, 2016; Lewkowicz y Rodríguez, 2016). Los resultados de estos estudios -cuyas variables de análisis se enfocaron en los contenidos y el vínculo con el saber de referencia- fueron relativamente coincidentes en sus conclusiones: que los libros de textos escolares anteriores a la reforma tendían a la fragmentación y esquematismos mientras que los publicados a partir de los '90 contenían aportes más claros y actualizados del campo historiográfico (González, 2014b).

Saberes escolares en torno del peronismo

En lo que respecta a los saberes escolares en torno del peronismo desde una perspectiva áulica, los trabajos resultan aún escasos, pero valiosos. Se cuenta con el aporte de la tesis de maestría realizada por Karina Carrizo (2012) en la cual indaga los contenidos escolares presentes en los libros de texto de Historia para el tratamiento del “primer peronismo” y los usos que los docentes de la provincia de Salta realizan. De este modo, su interés radica en el análisis de la relación entre el abordaje de los contenidos propuestos en los libros de texto y la propuesta de enseñanza formulada por los docentes. Así, la autora sostiene que el primer peronismo es un tema que moviliza los intereses y la emotividad de los alumnos y que sus conocimientos están influenciados por el entorno familiar y social en el que viven. Asimismo, indica que la posición de los alumnos, los conocimientos e ideas previas persisten a pesar de las explicaciones, lecturas y análisis realizados en el aula y concluye que la adquisición del conocimiento histórico no implica despojarse del sentido común y de las experiencias colectivas, aunque esto no impide alcanzar un modo más sofisticado de pensamiento. Asimismo, y basado en su estudio realizado en la provincia de Salta, la autora ha realizado diversas publicaciones, que desde diversos ángulos problematizaron cuestiones vinculadas a la enseñanza del peronismo. En su trabajo (Carrizo, 2011) la autora se interroga por los contextos y saberes

que se articulan en el proceso de enseñanza y aprendizaje del peronismo en el aula, con respecto a la influencia de los saberes construidos, las vivencias familiares y los contextos de procedencia social de los docentes. A partir de la observación de clase de tres docentes de instituciones escolares diversas, dos céntricas (una de ellas pública y otra privada) y una anclada en la periferia de la ciudad de Salta distingue tres perspectivas personales desde donde se posicionan los docentes observados al enseñar el peronismo en sus clases de historia: desde el rechazo, desde la neutralidad y desde la adhesión abierta. Así la autora arriba a la conclusión del gran peso que poseen las representaciones sociales construidas en torno del tratamiento del primer peronismo.

Del mismo modo, en otra publicación (Carrizo y Tejerina, 2013) las autoras analizan los posicionamientos éticos y políticos puestos en juego en la práctica al momento de enseñar peronismo. Al respecto, concluyen que las historias familiares condicionan la enseñanza de este contenido, que los docentes realizan un recorte para la transmisión de este contenido que en este caso prevalece la noción de “populismo” para enmarcar teóricamente el tema, que las explicaciones generalmente se circunscriben a la línea interpretativa propuesta por Gino Germani y, que finalmente, son los docentes quienes priorizan determinados aspectos para la enseñanza y le otorgan significados y sentidos diferentes.

Materialidad de las prácticas docentes y escolares

En los últimos años han crecido las investigaciones en torno a la materialidad de las prácticas docentes y escolares en un contexto de rápidas mutaciones culturales. Tal como señalan diversas investigaciones, en las aulas de historia se vienen incorporando nuevos objetos de lectura portadores de diversos lenguajes -textual, visual, audiovisual y digital- (Massone, 2014; González, 2018)

Así vista, esta transformación no implica únicamente una modificación del soporte sino que involucra una serie de mutaciones de más amplio alcance como los modos de leer y escribir. En esta dirección han avanzado diversas investigaciones. Por un lado, el equipo de investigación dirigido por Beatriz Aisenberg desde hace muchos años viene realizando aportes muy significativos con relación a los modos de leer y escribir textos en el área de las Ciencias Sociales y en particular de la Historia. Destacan que la lectura es una práctica propia del proceso de producción del conocimiento social y que en tanto práctica la autonomía en la lectura de los estudiantes se construye progresivamente a través de la participación en lecturas y construcción de representaciones históricas compartidas (y no

individuales) en la que el docente interviene activamente para alcanzar el objetivo de leer y aprender historia al mismo tiempo (Aisenberg, 2010). Por otro lado, los aportes de Brito y otros (2010) y Cano (2010) centran sus preocupaciones en atender a las resonancias que los cambios culturales producen en las escuelas, sobre todo, de las nuevas formas de lectura y escritura devenidas a partir de la introducción de las TIC, al asumir que Internet vino retroalimentar y potenciar las tradicionales prácticas. De allí, resulta clave el desarrollo de habilidades en los estudiantes, como la lectura y escritura en la web de manera tal de garantizar la apropiación del conocimiento. En contraste con los libros de texto, en los materiales digitales la información frecuentemente se encuentra dispersa, desorganizada y descontextualizada, razón por la cual el rol del docente como mediador de la lectura se refuerza y transforma en tanto “es quien abre esos recorridos de lecturas posibles y guía a sus alumnos a través de ellos” (Cano, 2010: 110). En consecuencia, se trata de formar no solo lectores, sino también retomando las expresiones de García Canclini (2007), espectadores e internautas (Massone, 2014). Estas miradas subrayan la necesidad de avanzar hacia un proceso de alfabetización digital, para propiciar un ámbito en el cual pueda "ocurrir la asombrosa experiencia de la lectura y la escritura en diferentes formatos, soportes y lenguajes" (Andrade, 2014:158).

Por otra parte, en lo que respecta al análisis de los materiales de divulgación histórica se cuenta con el aporte de Buletti (2019). La autora se centra en la indagación de las apropiaciones que los docentes de Historia realizan de los materiales audiovisuales producidos por canal Encuentro. Así indica que los docentes seleccionan los materiales de acuerdo con dos criterios: por un lado, por los valores pedagógicos (lo que estos materiales les permiten dimensionar, su duración, la accesibilidad) y, por otro, las razones didácticas (la calidad historiográfica que tienen; el lenguaje que utilizan, y porque se convierte en otro material de referencia) que operan en las decisiones de los docentes. Asimismo, la autora señala que ambos criterios se combinan, se superponen y se potencian permanentemente y enfatiza en el rol activo de los docentes en tanto consumidores y lectores de audiovisuales.

Todos estos antecedentes resultan de importancia por cuanto hemos dedicado un espacio importante a analizar los materiales educativos, no solo los libros de textos escolares sino también otros que de modo paulatino aparecen con fuerza en las aulas.

Referencias al saber académico en el saber histórico escolar

Antes de abordar las referencias académicas presentes en los documentos normativos, en los materiales pedagógico-didácticos y en las carpetas de estudiantes, es necesario señalar la importancia y el lugar que ocupa dentro del ámbito de la investigación historiográfica y de las Ciencias Sociales en general el estudio sobre el período 1943-1955 de la historia argentina.³

La centralidad del peronismo en la vida política argentina del siglo XX lo ha convertido en objeto de estudio privilegiado de científicos sociales desde la década del 60 y 70. Posteriormente y -con gran impulso desde el retorno de la democracia- ha sido tomado por el campo de la historiografía en nuestro país y en el exterior a tal punto que es posible afirmar que es un tema que ocupa un lugar de primacía.

Por lo anterior, resulta imposible dar cuenta de la enorme producción de este campo que ameritaría un estudio en sí mismo. No obstante, un posible modo de ordenar el caudal de producción académica ha sido sugerido por Darío Macor y Cesar Tcach (2003) que clasifican en tres fases las diversas perspectivas que abordaron y abordan la temática:

“Una, de interpretaciones ortodoxas, inaugurada por Germani en la segunda mitad de los años cincuenta; otra de interpretaciones heterodoxas, desarrollada a partir de los años setenta por diversos autores que revisan los principales postulados de la teoría germaniana; y una tercera, de interpretaciones extracéntricas, que a diferencia de los anteriores fueron construidas por una nueva generación de historiadores que comenzó a trabajar a partir de mediados de los ochenta en la reconstrucción genética del peronismo en las provincias argentinas” (Macor y Tcach, 2003; 8)

En la primera fase, se destaca la perspectiva de Gino Germani (1962) que analiza el período en términos de tránsito de una sociedad tradicional a una desarrollada. Según el autor los cambios se producen tan de prisa que se produce la coexistencia de elementos que pertenecen a la sociedad tradicional e industrial, situación que revela una asincronía múltiple: geográfica, institucional, de grupos sociales y motivacional. Así para Germani, la transición desde una mentalidad tradicional forjada en una matriz autoritaria y paternalista a una moderna basada en individuos autónomos y libres produce un estado de anomia, bajo el cual las masas son consideradas “en disponibilidad” situación que revela y explica el apoyo social suscitado por Perón. Se pone de relieve entonces, el papel de los migrantes internos recién llegados a las zonas industriales para dar cuenta de que

³ Algunas de las ideas contenidas en este apartado fueron retomadas del informe: El peronismo como tema de enseñanza, elaborado en conjunto con Gisela Andrade, en tanto miembros del grupo colaborador del PICT 1311 “La historia como disciplina escolar: transformaciones recientes en los saberes, materialidades y prácticas en el nivel secundario”, dirigido por la Dra. María Paula González.

son dichos sectores los que representan el grueso de los apoyos. En la segunda fase, domina la perspectiva sociológica de Murmis y Portantiero (1971) quienes recuperaron la racionalidad del comportamiento obrero, y estudiaron en profundidad dos procesos, por un lado, la industrialización tardía y, por otro, la crisis de hegemonía burguesa que estaba irresuelta desde el quiebre institucional de 1930. Así, para el caso del peronismo señalan que el movimiento obrero existente, proveniente de las filas de sindicatos de servicios como los ferroviarios, los teléfonos, el comercio, participaron de la transformación política iniciada entrados los años 40. Destacan fuertemente el papel de la vieja clase obrera en la génesis del peronismo, discutiendo así, la tesis germaniana. La tercera fase analiza el fenómeno desde una escala más amplia -al correr el eje de análisis de los grandes centros urbanos e industriales-, y pone en juego nuevas preguntas, perspectivas y miradas que complejizan aún más el período. Especialmente, las producciones se destacan por provenir del campo historiográfico, por haber cambiado la forma de aproximación al tema (de lo macro a lo micro), y por haber trasladado el enfoque de lo político a lo social. Asimismo, estos acercamientos han propuesto pensar el fenómeno no tanto en términos de ruptura y anomalía como de continuidad y contextualización en el proceso histórico argentino. Finalmente, las interpretaciones tradicionales cuya escala en muchos casos se reducía a mirar las principales ciudades del país, han variado hacia estudios más bien de escala regional cuyos planteos adquieren mayores matices (Rein, 2009).

De esta manera, se advierte un renovado interés por el estudio de este período histórico a lo largo de las primeras décadas del siglo XXI, puesto que, se han producido una importante cantidad de trabajos producto del impulso y atractivo que cobró el peronismo en los ámbitos académicos, así como lo demuestra por ejemplo la creación en el año 2007 de una “Red de Estudios Sobre el Peronismo”⁴ que cuenta con el aval de grupos de investigadores de importantes universidades nacionales del todo territorio argentino, el Programa de Estudios de Historia del Peronismo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, publicaciones de tesis financiadas con apoyo internacional⁵, hasta materiales de

⁴ Ver <http://redesperonismo.org/>

⁵ Por ejemplo tesis de maestrías publicadas Con apoyo de William and Flora Hewlett Foundation y fueron publicadas en el 2005 y el 2006 por Fondo de Cultura Económica y la Universidad de San Andrés. Los libros de Rosa Aboy (2005) e Isabella Cosse (2006)

divulgación como la reciente colección “La Argentina Peronista: política, sindicalismo, cultura”⁶.

Ahora bien, como la intención en este trabajo se centra en el estudio del saber histórico escolar nos detuvimos en advertir **cuáles son las referencias académicas que son aludidas o que son citadas en los documentos normativos, los materiales y las carpetas**⁷. En este conjunto de fuentes, son muchos y diversos los trabajos académicos referenciados. No obstante, es posible asimismo encontrar coincidencias. Aquí voy a dar cuenta de los trabajos que destacan en todas las fuentes analizadas, pero, sobre todo, en aquellas que son referenciadas en carpetas de estudiantes. Así, por ejemplo, por un lado, el tomo VIII de la Colección Nueva Historia Argentina dirigida por Torre (2002) que forma parte de la bibliografía del Diseño Curricular de 4° año de provincia de Buenos Aires, resulta ser la referencia que más concurrencia posee en el marco de todas las fuentes consultadas. Con la excepción de su inclusión en el libro de texto de la editorial Maipue y de la secuencia didáctica del sitio oficial educ.ar, aparece como señalamos en el Diseño, en los libros de texto de las editoriales Aique y Santillana, en la Colección Horizontes y, también, en las carpetas de estudiantes. Por otro, el trabajo de James (1990) “Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora” también resulta una referencia muy presente tanto en las fuentes normativas como en las didácticas y áulicas. Asimismo, hay dos trabajos que, aunque con menor número, le siguen a estas referencias. Me refiero a “Política y sociedad en una época de transición” de Germani (1974) y “Estudios sobre los orígenes del peronismo” de Murmis y Pontartiero (1984).

⁶Se trata de una colección que se compone de libros breves y sintéticos que recopilan investigaciones académicas editadas por Grupo Editor Universitario (GEU) y coeditada por la Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata (EUDEM). Se proponen presentar temáticas y miradas que puedan ser aprovechadas por un público amplio, por docentes y estudiantes universitarios y de la escuela media. La colección se compone de libros breves y sintéticos que recopilan investigaciones académicas presentadas en un formato que permite una lectura ágil y llevadera, y que invita al público interesado en la historia a conocer el devenir de la Argentina Peronista. Actualmente se encuentran publicados los cuatro primeros libros, dentro de los que se encuentran: “El peronismo denunciado”, escrito por Silvana Ferreyra, investigadora adjunta del CONICET Mar del Plata, donde analiza las comisiones investigadoras implementadas por la autoproclamada Revolución Libertadora en 1955, sus dinámicas concretas y los usos políticos de la corrupción; “Ciudadanía política de las mujeres en Argentina” donde Adriana Valobra, investigadora del CONICET y la UNLP, nos introduce en el tema desde una mirada panorámica y con perspectiva de género que recorre casi la totalidad del siglo XX, donde la ley que instituyó el voto femenino en 1947 cobra una importancia central. El tercer libro “La resistencia peronista” de Julio Melon, investigador de la UNMdP y la UNICEN, reconstruye minuciosamente diferentes aristas de lo que conocemos como “La resistencia Peronista”; mientras que “El peronismo obrero”, de Gustavo Contreras repasa en el rol activo y protagónico que tuvieron los trabajadores en la construcción y el desarrollo del peronismo, señalando disímiles orientaciones al efecto.

⁷ Incluiremos como anexo un cuadro de referencias bibliográficas coincidentes en las distintas fuentes analizadas. El mismo se encuentra ubicado en la cuarta parte del anexo.

La pregunta que inmediatamente surge es la siguiente: **¿Por qué estos trabajos -y no otros del vasto conjunto de publicaciones disponibles- conforman el aparato erudito de los documentos, materiales y expresiones del saber histórico escolar?** Las hipótesis que arriesgamos son varias.

Por un lado, en el caso del tomo VIII de la Colección Nueva Historia Argentina dirigido por Torre (2002) sostenemos que se trata de una obra que presenta una síntesis de los aportes sustanciales de la investigación historiográfica donde las ideas e hipótesis se presentan a través de un lenguaje claro y sencillo, comprensible para un público no especializado en la temática. Asimismo, y en particular para el capítulo cinco “La democratización del bienestar” escrito por Torre y Pastoriza (2002) del mencionado tomo consideramos que al desarrollarse lo que los autores denominan como las distintas vías de acceso al bienestar social (Torre y Pastoriza; 2002) permite un acercamiento al periodo de un modo amplio y multidimensional, ya que se incluyen variadas dimensiones de análisis como la geográfica, poblacional, social, cultural, política y económica. En esta dirección los autores señalan la confluencia de políticas sociales que en conjunto con la elevación del nivel de vida de la población intensificaron un proceso que ya se encontraba activo. Proceso que a su vez motorizó otro, el de la “democratización del bienestar”, que se tradujo en esferas como la de la salud pública, la vivienda, la previsión social, la educativa. Se inaugura así, según los autores un período de movilidad y ascenso social que significó para los recientemente radicados en las grandes ciudades una ampliación de sus horizontes y para los obreros más establecidos, los empleados y clases medias una mayor variedad de bienes y mayor aprovechamiento de los beneficios. Los resultados de las políticas sociales se distribuyeron en proporción a los recursos de poder e influencia de los distintos grupos sociales (Torre y Pastoriza; 2002). De este modo, destaco que esta amplitud temática, sumado a su poder de síntesis del proceso político experimentado entre los años 1943-1955 y sus argumentos sostenidos en datos empíricos y fuentes estadísticas permiten el desarrollo de una narrativa con pocas controversias y por lo tanto fácilmente traducible al mundo escolar.

Por otro, el trabajo de James (1990) dialoga con la lectura propuesta por Torre y Pastoriza (2002) e ilumina rasgos del proceso que contribuyen a pensar y problematizar la noción de ciudadanía fundada durante los años peronistas. El autor propone inscribirse y al mismo tiempo alejarse del tradicional acercamiento en términos políticos e individuales y sostiene que la ciudadanía durante el peronismo se definió más bien en términos económicos y sociales, es decir, se amplió el concepto al extenderse a la participación en

la vida social y económica de la nación (James, 1990). En este sentido, la integración de vastos sectores sociales a la vida política se experimentó de la mano de la integración social, produciéndose así la ampliación de la ciudadanía. La cuestión de la ciudadanía en sí misma, y el acceso a la plenitud de los derechos políticos, fue un aspecto poderoso del discurso peronista, anclado éste en un lenguaje de protesta de gran resonancia popular. Discurso político que ofreció a los trabajadores soluciones viables para sus problemas y una visión creíble de la sociedad argentina y el papel que les correspondía en ella (James, 1990). Este proceso involucró según sostiene el autor una interacción en dos direcciones, “si bien la clase trabajadora fue constituida en parte por el peronismo, éste fue a su vez en parte creación de la clase trabajadora” (James, 1990: 56).

En el caso de los aportes de Germani (1974) y Murmis y Pontartiero (1984) cuyas nociones centrales sobre el período han sido repasadas en el comienzo de este apartado destaco que su lectura e inclusión -tal como se evidencia en las carpetas- se vincula con un objetivo claro, esto es el de conocer las distintas interpretaciones que se han desarrollado en torno del análisis del apoyo de los trabajadores a Perón a partir de 1943 cuya expresión se cristaliza el 17 de octubre de 1945.

En conjunto, estos autores y trabajos son los que se referencian en la mayoría de las fuentes escolares y áulicas exploradas en este trabajo. Asimismo, subrayo también que todos estos trabajos constituyen lecturas obligatorias en la mayoría de las instituciones de formación docente en Historia. Se trata entonces de propuestas teóricas conocidas y recorridas por los docentes.

1.4 Marco teórico-metodológico, fuentes y estructura de la tesis

Teórico

El marco conceptual aquí ponderado se estructura a partir de una categoría que irrumpe con gran fuerza, en la década de los '90 en el ámbito cultural e histórico-educativo. Me refiero a la noción de “**cultura escolar**”, definido por Dominique Julia y que alude a “un conjunto de *normas* que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 2001: 9). Desde esta perspectiva es posible destacar el rol activo de los diversos sujetos que componen las instituciones educativas y, a su vez, se evita la mirada que ve a la escuela y a los docentes como meros receptores de formulaciones oficiales o sugerencias didácticas, al poner de relieve, por el contrario, los distintos modos en que los sujetos participan del y en el mundo educativo. Siguiendo esta perspectiva, Antonio Viñao (2002) realiza una lectura de las numerosas acepciones que la categoría ha adquirido en diversos trabajos y propone entonces una definición que engloba los aspectos esenciales de cada una de ellas:

“La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías. Ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao, 2002; 59)

Asimismo, este autor realiza una proposición más para trabajar con dicha categoría. Desde su punto de vista resulta más fructífero utilizar la noción de culturas escolares en plural, puesto que, de ese modo es posible dar cuenta de las especificidades que caracterizan a cada una de las instituciones educativas.

Por su parte, Agustín Escolano Benito (1999) señala que hacia fines del siglo XIX y de la mano del paradigma positivista de la ciencia, los especialistas en educación - amparados bajo la búsqueda de una "ciencia de la educación"- se arrogaron toda legitimidad sobre el saber de la enseñanza y el conocimiento experto al tiempo que marginaron la práctica. De esta manera, los saberes construidos a partir de la experiencia y de la reflexión sobre la práctica han sido calificados como inferiores a los provenientes del campo de los pedagogos, considerados como los únicos “expertos”, produciéndose

una escisión que se tradujo en la cohabitación de dos culturas: la profesional y la pedagógica (Escolano Benito, 1999). De esta manera, Escolano (2000) distingue, al menos, tres ámbitos que constituyen la cultura de la escuela: la cultura empírico-práctica, la propiamente científica de la educación y la político-institucional.

De este modo, se entiende que la práctica de enseñanza se constituye de múltiples formas y en variadas intersecciones: por un lado, desde los programas oficiales, explícitos, aquello que se ha encargado a la escuela que enseñe; por otro, a partir de sugerencias didácticas y productos materiales (como los libros escolares); y finalmente también por intermedio de un conjunto de prácticas, engendradas en la cultura escolar. Y es que la cultura escolar tiene la capacidad de generar sus propios productos, las disciplinas escolares, que se encargan a su vez de mediatizar la cultura de la sociedad global, y que en dicho proceso adquieren su propia autonomía convirtiéndose en un objeto cultural en sí mismo, tal como sostiene André Chervel (1991). La noción de “disciplina escolar” coloca en un lugar productivo a la escuela, ya que combate la idea de percibir las ciencias de referencia como meras adaptaciones o deformaciones de las ciencias de referencia. Al mismo tiempo, y retomando las diversas definiciones de “saberes escolares” hemos optado por atender a los aportes de Forquin (1992) quien señala que los saberes de referencia para tornarse transmisibles y asimilables para las jóvenes generaciones deben ser sometidos a un trabajo de reorganización, de reestructuración didáctica. Así, el objeto de saber que deviene objeto de enseñanza requiere de un trabajo de transformación mediante el cual se alcanza un producto específicamente escolar.

A su vez el **saber histórico escolar**, en tanto discurso construye una narrativa que es interesante atender. Se trata de un discurso que posee ciertas marcas propias de la tradición escolar que operan en su configuración como, por ejemplo, la distribución y el tratamiento de los contenidos curriculares en determinados tiempos escolares, las demandas y presiones del público lector- profesores, alumnos y familiares- factores todos que dan cuenta de los diversos horizontes y finalidades sociales que persigue el saber escolar a diferencia del académico (Rocha, 2015). Se trata así de reconocer los contornos políticos y sociales de la narrativa escolar y disentir de otras lecturas y miradas que se aproximan en tanto lenguaje neutro y objetivo. Tal como sostiene Nilton Pereira (2017), la construcción de una narrativa implica crear un modo de presentación del mundo, que, sin desconocer la existencia de ciertos vacíos documentales, establece entramados que atribuyen sentidos al pasado.

Por último, en este trabajo de investigación se han considerado los **abordajes didácticos** desplegados en las distintas fuentes. Para ello, nos hemos valido de la propuesta realizada por Ana Zavala (2012 y 2014). Es importante señalar que esta ha sido una elección dentro de un conjunto de opciones para enmarcar el análisis de las estrategias didácticas. Opté por esta aproximación ya que permite un acercamiento a las operaciones propuestas y realizadas con el conocimiento por parte de docentes y estudiantes. Además, este modo de acercamiento a los abordajes didácticos propuestos por el saber histórico escolar, tanto en su faz normativa como material y áulica, hace evidente que la transmisión del conocimiento envuelve distintas maneras de vinculación y que estas pueden ser más estrechas o, por el contrario, distantes.

Al respecto, y a partir del análisis de su propia experiencia como profesora de historia, Zavala (2012) propone una serie de instrumentos para examinar la práctica docente. Una vía resulta de considerar los saberes movilizados en la acción de enseñar historia por los docentes: académicos, los que provienen de la experiencia y los que denomina como “innombrables” (las ideologías, credos, valores) (Zavala, 2012). Dentro de los saberes académicos distingue los que refieren a la Historia y los pedagógicos. En el caso de los saberes históricos destaca la heterogeneidad de los componentes que integran el discurso historiográfico: elementos informativos, conceptualizaciones y vinculaciones causales. Asociados y superpuestos a estos elementos discursivos sitúa los distintos abordajes que es posible realizar en las clases de historia. Distingue así tres tipos de abordajes: informativo, operativo y estratégico. El abordaje informativo exige a los estudiantes que retengan los conocimientos en tanto informaciones. Este tipo de abordaje, contrariamente a lo que puede parecer no refiere solamente a la información histórica, sino más bien que se vincula con la operación cognitiva que demanda: tener que informar sobre ciertos aspectos, conceptos o vinculaciones causales. Por su parte, el abordaje operativo requiere de la puesta en práctica de una “operación” con el conocimiento. Se puede requerir por ejemplo comparar una situación con otra, un tema actual con uno anterior, jugar con los conceptos, etc. En tanto el abordaje estratégico supone manipulaciones más complejas con los conocimientos, por ejemplo, argumentar a favor o en contra de una afirmación. Este tipo de abordaje supone el dominio de los contenidos o conocimientos históricos. En conjunto, estos aportes me permiten una aproximación teórica fructífera al saber histórico escolar en torno al tratamiento de los “años peronistas (1943-1955)” considerando sus distintas facetas: normativas, pedagógico-didácticas y áulicas.

Metodológico

En este trabajo de investigación seleccionamos una temática para realizar un **estudio de caso** y analizamos **fuentes diversas**. Sobre estas opciones, resulta pertinente realizar algunas consideraciones.

En relación con la opción de tomar el período de los “años peronistas” hemos adoptado la estrategia de investigación de estudio de caso puesto que permite un análisis en profundidad y la comprensión de un fenómeno de manera holística a partir de la indagación de varias fuentes (Archenti, 2007). En el caso de la investigación didáctica, habilita el estudio, la interpretación y comprensión de los fenómenos que tienen lugar en el aula (Litwin, 2008) que en nuestro caso se refleja en la exploración de carpetas de historia de estudiantes de secundaria. De manera tal que, considerando sus posibilidades -y límites- esta estrategia adoptada es valiosa por cuanto accedemos al conocimiento del saber histórico escolar sobre los años peronistas.

En relación con las fuentes analizadas, las mismas son diversas: normativas, pedagógico-didácticas y áulicas.

El análisis de los **documentos normativos** nos ofrece la posibilidad de aproximarnos a la “propuesta oficial” vigente entendida como “el conjunto de especificaciones (programas, circulares, resoluciones y decretos) registrados durante el período de vigencia de un plan o de una propuesta curricular” (Lanza, 1993: 33). En esta oportunidad, la indagación de dicha propuesta se concentra en las prescripciones que refieren a nivel nacional (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) como provincial (en particular, al Diseño Curricular de 4° año de provincia de Buenos Aires). Hemos atendido y analizado no solo los contenidos prescritos sino también los elementos vinculados a su contexto de producción, a los sentidos y objetivos propuestos.

Con relación a las **fuentes pedagógico-didácticas** nos concentramos en dos tipos de producciones diferentes. Por un lado, hemos indagado en la **propuesta “editorial”**. Esta alude “al conjunto de la producción elaborada por las diferentes editoriales para la propuesta oficial de referencia” (Lanza, 1993: 51). En este trabajo nos abocamos al análisis de tres editoriales, ellas son: Aique, Maipue y Santillana. Esta selección la realizamos teniendo en cuenta los datos que se desprenden de nuestra recolección de carpetas de estudiantes y también de los resultados de la consulta a docentes (los mismos

que nos han facilitado la obtención de las carpetas) acerca de los libros de texto que utilizan en la planificación y desarrollo de sus clases de historia.

Por otro, hemos consultado otro conjunto de **materiales** que conforman lo que hemos denominado como “**propuesta didáctica oficial**”, ya que, se trata de diversos materiales disponibles en portales y sitios web oficiales, es decir, que han sido elaborados por el Ministerio de Educación. De este conjunto de materiales -que no cesa de crecer y expandirse- nos detuvimos en el análisis de cuatro propuestas que poseen características variadas. Así nos abocamos al tratamiento de la “*Colección Horizonte*” proyecto educativo oficial diseñado por el Ministerio Nacional de Educación en el año 2009; la secuencia didáctica “*Una propuesta para ingresar en el mundo de los debates historiográficos*” disponible en el sitio web oficial del Ministerio de Educación, ubicada dentro de los recursos disponibles para docentes; y de dos propuestas audiovisuales de tipo documental producidas por Canal Encuentro que corresponden a dos episodios de la serie “*Historia de un país*”. Este conjunto de materiales disponibles en sitios web oficiales los hemos seleccionados porque son referenciados en las carpetas de estudiantes exploradas. En particular, con respecto a la selección de los audiovisuales, nos apoyamos en las evidencias que demuestra Buletti (2019) en su tesis de maestría. La autora indica que la serie “*Historia de un país*” es la más utilizada por los docentes -sobre todo de la región IX (misma región en la que se circunscribe esta investigación)-en sus clases de historia. A su vez, la indagación de este tipo de fuentes nos permite aproximarnos a una dimensión muy presente en este trabajo, el vínculo entre el saber histórico escolar y el saber académico, ya que los autores de los materiales en su mayoría son docentes e investigadores de reconocida trayectoria. En este sentido, nos centraremos en el análisis e interpretación de las narrativas históricas escolares que proponen los diversos materiales didácticos.

En conjunto y para el análisis de todas estas fuentes, tanto escritas, como multimediales y audiovisuales, hemos tenido en cuenta antecedentes de investigaciones realizadas en nuestro país que han tomado fuentes análogas y han analizado sus contenidos, narrativas, formas de presentación, etc. algunas de las cuales fueron reseñadas en el estado de la cuestión.⁸

⁸. Los antecedentes son muchos y variados por lo que remitimos a la presentación realizada en González (2014b) y González y González Iglesias (2017)

En lo que respecta a las **fuentes áulicas**, en particular un conjunto de carpetas de historia de estudiantes de secundaria, ya hemos señalado que se trata de una pieza clave en este trabajo. Nos centramos con mayor profundidad en este análisis ya que dichas fuentes permiten acceder al cotidiano escolar, usualmente menos indagado (Chartier, 2000). De este modo, consideramos que es en el aula en dónde el saber histórico escolar se completa. En este último punto, la investigación se acerca a las tradiciones investigativas cercanas a la etnografía educativa, puesto que, en tanto enfoque o perspectiva, se propone acceder y explorar lo “no documentado” y, con ello, involucrarse en los procesos y experiencias que interpreta para finalmente producir conocimiento sobre saberes y prácticas. Como señala Rockwell (1986: 8) “la etnografía puede proporcionar una objetivación escrita para esa reflexión docente y un acercamiento conceptual al quehacer diario y al saber docente”

Para abordar estas fuentes nos hemos remitido a los trabajos que, en Argentina, han trabajado con cuadernos de clase y un conjunto menor de indagaciones que trabajaron con carpetas de secundaria. Tomamos los antecedentes de cuadernos aunque correspondan al nivel primario dado que fueron los primeros en habilitar la mirada sobre ese tipo de fuentes del cotidiano áulico.

En relación con trabajos que tomaron como fuentes cuadernos escolares contamos con dos indagaciones. Por un lado, el trabajo de Silvina Gvirtz (1999)⁹ que analizó las características del discurso escolar en cuadernos de clase de 90 alumnos de escuelas primarias argentinas que abarcó históricamente el período situado entre 1930-1980. Allí la autora indagó cómo los saberes son reprocesados y reordenados. Así, sostiene que los cuadernos, a pesar de ser percibidos como un recurso ingenuo o simple reflejo de las prescripciones curriculares son, en realidad, un “dispositivo” que debe ser tratado a partir de los efectos que produce y no como cosa neutra. Por otro, el de Silvia Finocchio (2005)¹⁰ que tomó cuadernos de clase con la intención de dar cuenta de las nociones de ciudadanía transmitidas en la escuela. En ese trabajo la autora se propuso captar los procesos que tienen lugar en la enseñanza e identificó los temas dominantes en los cuadernos de clase de la escuela primaria en la Argentina (la familia, la escuela, la lectura de planos y mapas, el tiempo histórico, la Revolución de Mayo, los Derechos del Niño,

⁹ Dicha investigación fue elaborada en el marco de su tesis de doctorado titulada “Del currículum prescripto al currículum enseñado: una mirada a los cuadernos de clase”

¹⁰ Dicho trabajo era un análisis parcial de un conjunto mayor, esto es, una indagación realizada desde el Ministerio de Educación.

la Constitución Nacional, las actividades económicas de la Argentina y la ubicación geográfica de América). Esas evidencias la llevaron a concluir que “las funciones predominantes de la enseñanza en el área son la formación de una identidad nacional esencial, alejada de los actuales enfoques que enfatizan el carácter social e histórico de la construcción de identidades, así como la formación de una conciencia social centrada en la valoración de un único modo de vida que no contempla la diversidad real” (Finocchio, 2005: 10).

Con relación a los trabajos que tomaron como fuentes un conjunto de carpetas de estudiantes también contamos con dos antecedentes. Por un lado, el de Viviana Pappier (2005/2006) y, por otro, el de González (2017 y 2018). En el primer caso, la autora trabaja con carpetas de clase de estudiantes de 7° año de escuelas públicas dependientes de la Provincia de Buenos Aires, con el objetivo de estudiar el estado (cambios-continuidades-rupturas) de las ideas que la escuela construye acerca de la ciudadanía. La autora sostiene que si bien los contenidos prescriptos para la enseñanza de las Ciencias sociales -posteriores a la reforma de los '90- se proponen superar el esquema positivista, el análisis de las carpetas evidencia persistencias de este en muchos aspectos de las prácticas registradas en ella. Finalmente, la autora señala la inexistencia de una relación lineal entre las prescripciones curriculares y las prácticas escolares a la vez que advierte que no hay un vínculo unívoco entre las concepciones docentes acerca de la Historia y las estrategias desplegadas en el aula y registradas en las carpetas. Por su parte, González (2017 y 2018) toma carpetas de estudiantes como fuente de análisis (cruzándolo con observaciones de clases) para detenerse en las actividades que los profesores proponen y los estudiantes realizan. En ese estudio, la autora destaca una temporalidad mixturada en las prácticas docentes que se revela en la convivencia de elementos recurrentes, emergentes y latentes que son resultado de rupturas, inercias, invenciones y herencias. En conjunto, los trabajos de investigación reseñados habilitan el trabajo realizado en esta investigación, en la que las carpetas de estudiantes devienen en su objeto de estudio privilegiado, aunque no el único.

En particular, cabe señalar que las **carpetas** han sido recopiladas -durante el período comprendido entre los años 2010-2019- por miembros del equipo de investigación nucleado como Programa de Enseñanza de la Historia (PEH) y Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Historia (GRIDEH) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), bajo la dirección de María Paula González. El corpus se nutre principalmente de carpetas originales, no obstante, lo cual poseemos algunos

ejemplares en fotocopias. Las carpetas -en su mayoría- se circunscriben al área de influencia de la UNGS, es decir, la región IX (distritos de San Miguel, Malvinas Argentinas, José C Paz y Moreno) pero también hemos incorporado carpetas de otras regiones distritales cercanas como son: la región VI (distritos de San Isidro, San Fernando, Tigre y Vicente López) y la región XI (distritos de Escobar, Pilar, Campana, Zárate y Exaltación de la Cruz). Asimismo, nos propusimos -en la medida de lo posible- confeccionar un corpus variado, que incluye carpetas de variados tipos de escuelas: escuelas de gestión pública y privada, laicas y confesionales, de variadas orientaciones disciplinares. Hasta el momento el corpus está integrado por 74 carpetas, no obstante, para este trabajo hemos explorado 27, ya que, éstas incluyen el tratamiento del tema seleccionado -los “años peronistas (1943-1955)” para indagar en la configuración del saber escolar.

Como mencionamos, nos propusimos recopilar **carpetas de distintos tipos de escuelas**, de manera tal que el corpus pudiera dar cuenta de una heterogeneidad de instituciones. Para pensar este aspecto recuperamos algunos conceptos y categorías del campo de la educación¹¹. A grandes rasgos en primer lugar cabe destacar la noción de “segmentaciones educativas” que acuñó Cecilia Braslavsky (1985) para dar cuenta de la desigualdad en materia educativa. Esta conceptualización superó la tradicional forma de pensar el problema: en términos de inclusión o exclusión, ya que, se propuso pensar la desigualdad al interior del propio sistema educativo. Advirtió que mientras los sectores dominantes (que son quiénes están en los segmentos altos) monopolizan los saberes socialmente relevantes, los sectores más bajos, están vacíos de esos conocimientos. Tal situación se expresaba en la creciente diferenciación de recursos humanos, materiales y pedagógicos en la escuela primaria y secundaria y en la producción de circuitos educativos diferenciados con relación al nivel social de sus públicos (Braslavsky, 1985). Esta manera de pensar el sistema educativo resultó insuficiente (aunque fructífero para pensar el fenómeno en el contexto en que se planteó la categoría), como señaló Tiramonti (2004) si se tienen en cuenta los cambios producidos entre fines de la década del ‘90. Tal como sostiene la autora, hay al menos tres fenómenos que se producen concomitantemente: el corrimiento del Estado, la reestructuración de la sociedad y los cambios culturales. Las instituciones educativas no permanecieron ajenas a estas

¹¹ Para la elaboración de este fragmento del apartado metodológico he recuperado el trabajo práctico final realizado en el marco del seminario de la Maestría en Historia Contemporánea “Historia, Ciencias Sociales y Educación” a cargo de la Dra. Nora Gluz

transformaciones. En dicho contexto, la noción de “fragmentación”, entendida como espacio que carece de referencia a una totalidad integrada, parece referir mejor a las evidencias que emergen del campo.

El quiebre de un único patrón de sentido compartido por el conjunto de instituciones educativas y de los sujetos que participan de ellas, se evidenció en la fragmentación de instituciones. Esta diversidad de perfiles institucionales ha sido plasmada en cuatro categorías: “las escuelas como espacio para la conservación de las posiciones ya adquiridas”¹², “la apuesta al conocimiento y la excelencia”¹³, “una escuela para anclar en un mundo desorganizado”¹⁴ y “una escuela para resistir el derrumbe”¹⁵ (Tiramonti y Minteguiaga, 2004). Esta heterogeneidad de perfiles trasciende la tradicional forma de clasificar las escuelas en tanto su particular forma de gestión: pública /privada o de su orientación religiosa.

Cada uno de estos perfiles involucra diversos sentidos y propuestas pedagógicas, de acuerdo con las expectativas depositadas en ellas por las familias. Asimismo, y como señala Kessler (2002), la tendencia parece dirigirse hacia la consolidación de los circuitos educativos, dando por resultado una marcada heterogeneidad de experiencias educativas en un contexto socialmente jerarquizado. Teniendo en cuenta estos aspectos, es posible advertir una creciente profundización de la desigualdad de las experiencias escolares, en palabras de Ziegler (2004) se produce la emergencia de “brechas educativas”.

Para la organización de nuestro corpus empírico hemos tenido en cuenta estas ideas y aportes, sobre todo, las categorías propuestas por Tiramonti y Minteguiaga (2004)¹⁶.

¹² Son escuelas cuya meta explícita es fijar a los alumnos en la posición de privilegio que gozan sus familias. Atienden a los sectores medios altos o altos de la sociedad, alientan una pedagogía que posibilite la conservación y/o renovación de los capitales culturales y sociales aportados por las familias. La apelación a la tradición es central para sostener una identidad institucional acorde con la comunidad. Se trata de espacios fuertemente regulados y custodiados. La estrategia de este grupo es la preservación de identidades acordes con sus tradiciones, a lo que se le agrega la adquisición de un título universitario. La estrategia se basa en el supuesto de la conservación de las posiciones de privilegio de los sectores más tradicionales de la sociedad.

¹³ Son Escuelas que atienden a grupos—tradicionalmente incluidos en los sectores medios altos de la jerarquía social que tienen una historia familiar de ascenso a través de la movilización de recursos provenientes del capital cultural—. En estos grupos hay una apelación a la tradición intelectual de orientación humanista característica de las elites progresistas de nuestro país, aunque también el eje está puesto en la creatividad de los estudiantes.

¹⁴ Son escuelas que atraen a un amplio sector de las clases medias. se pueden distinguir diferencias en el interior de este grupo: en algunos casos hay una opción educativa religiosa; en otros, parecerían primar los valores de la tradicional ética ciudadana. Se espera de la escuela un espacio que sostenga su identidad de clase media, pero que a la vez incluya y considere su situación de vulnerabilidad.

¹⁵ Son escuelas que “contienen” y que articulan estrategias de supervivencia para el sector que atienden: sectores sociales alcanzados por todos los efectos de la “desintegración de un modelo societal”.

¹⁶ Si bien son categorías que han sido elaboradas hace ya 15 años, no hemos encontrado una propuesta teórica que supere la cartografía escolar desarrollada por Tiramonti (2004).

Particularmente, para este trabajo, la cartografía de los diversos perfiles de instituciones nos ha permitido clasificar las carpetas con relación al tipo de escuela de procedencia y garantizar de ese modo la heterogeneidad de la muestra. Si bien, la incidencia de la variable socioeconómica en los saberes enseñados, en principio no ha sido ponderada en el trabajo, no obstante, y sin ánimos de representatividad consideramos que era un modo potente de aproximarnos a la diversidad institucional del campo educativo (regiones VI, IX y XI) al que nos hemos restringido¹⁷. La intención, de este modo, es considerar las características actuales, tanto culturales y en ese sentido de más amplio alcance, como así también educativas que se manifiestan en este caso en el nivel de enseñanza medio. Sin duda, son numerosas las transformaciones, algunas de ellas ya las hemos mencionado, pero a grandes rasgos la situación del nivel se percibe en términos de fragmentación, de multiplicidad de sentidos/experiencias y de desintegración sistémica (Dussel, 2011).

Tal como se desprende de la información contenida en la estadística educativa que provee la provincia de Buenos Aires¹⁸, el total de la provincia se compone de 3.942 unidades educativas para un total de 1.365.135 estudiantes en el nivel medio. Particularmente, la región IX posee una notoria concentración escolar ya que posee 344 unidades educativas y es, de las veinticinco regiones educativas en las que se subdivide la provincia de Buenos Aires, la que posee los índices más altos, tanto en términos de unidades educativas como de jóvenes que concurren a ellas. La región VI, cuenta con 291 unidades educativas mientras que la región XI consta de 230. El siguiente cuadro presenta estas cifras al tiempo que desagrega en tipo de gestión (estatal o privada) y agrega el número de estudiantes a los que atiende.

¹⁷ De las 27 carpetas exploradas, 20 pertenecen a la región IX y 7 a la región VI. Asimismo, 2 carpetas pertenecen a instituciones del perfil de “escuelas como espacio para la conservación de las posiciones ya adquiridas”, 7 pertenece al perfil “La apuesta al conocimiento y la excelencia”. 10 carpetas pertenecen al perfil “Una escuela para anclar en un mundo desorganizado”. Por otra parte, 4 carpetas están ubicadas en un lugar intermedio entre dos perfiles, a saber: “La apuesta al conocimiento y la excelencia” y “Una escuela para anclar en un mundo desorganizado”, 1 carpeta está ubicada entre medio de “Una escuela para anclar en un mundo desorganizado” y “Una escuela para resistir el derrumbe”; y por último, 3 carpetas pertenecen al perfil “Una escuela para resistir el derrumbe”.

¹⁸ <http://abc.gob.ar/planeamiento/informacion-y-estadistica/estadistica>

Información estadística 2018	Total Unidades Educativas	Estatad	Cantidad de estudiantes	Privado	Cantidad de estudiantes	Total estudiantes	Representación porcentual cant. Estudiantes por región del total de la PBA.
Región IX	344	194	86.258	150	51.280	137.538	10,07%
Región VI	291	119	43.209	172	52.565	95.774	7,01%
Región XI	230	120	48.528	110	31.842	80.370	5,88%
PBA	3942	2366	863.834	1576	501.301	1.365.135	100%

Cuadro 1: Cantidad de estudiantes en escuelas de gestión estatal y privada en la Provincia de Buenos Aires en general y en las regiones IX, VI y XI en particular. Elaboración propia con base en estadística de la DGCyE de la PBA.

Información estadística 2018	Total, unidades educativas	Representación porcentual	Total, estudiantes	Representación porcentual
Regiones VI, IX y XI	865	21,94%	313.682	22,96%
PBA	3942	100%	1.365.135	100%

Cuadro 2: Representación unidades educativas y cantidad de estudiantes de las regiones VI, IX y XI en el total

Del análisis de la estadística proporcionada por la provincia de Buenos Aires se desprende que las regiones educativas en las cuales está anclada esta investigación resultan una muestra interesante en tanto son regiones que poseen un grado de representación destacado. En términos de unidades educativas las regiones VI, IX y XI representan el 21, 94% del total contemplado por la provincia de Buenos Aires. Asimismo, es significativa la cantidad de estudiantes que concurren a las instituciones educativas tanto estatales como privadas de las regiones mencionadas en tanto representan el 22, 96% del total de los estudiantes de dicha provincia.

Cuadro 3: Descripción corpus carpetas analizadas 2010-2019

NRO CARPETA	PRIVADA O ESTATAL	CONFESIONAL O LAICA	AÑO LECTIVO	AÑO CALENDARIO	PARTIDO	REGIÓN	TIPO DE INSTITUCIÓN
1	ESTATAL	L	4	2011	MALVINAS	IX	RESISTIR
2	PRIVADA	C	5	2011	SAN MIGUEL	IX	ANCLAR
3	ESTATAL	C	4	2008	SAN MIGUEL	IX	ANCLAR
4	ESTATAL	L	5	2011	MALVINAS	IX	ENTRE ANCLAR Y RESISTIR
5	PRIVADA	C	5	2016	SAN ISIDRO	VI	ENTRE APOSTAR Y ANCLAR
6	ESTATAL	L	5	2016	SAN ISIDRO	VI	APOSTAR
7	ESTATAL	L	5	2018	MORENO	XI	ANCLAR
8	PRIVADA	L	5	2018	MALVINAS	IX	ANCLAR
9	PRIVADA	C	4	2018	SAN ISIDRO	VI	CONSERVAR
10	PRIVADA	L	5	2016	SAN MIGUEL	IX	APOSTAR
11	PRIVADA	L	5	2013	TIGRE	VI	CONSERVAR
12	ESTATAL	L	4	2009	SAN MIGUEL	IX	RESISTIR
13	PRIVADA	C	5	2011	SAN MIGUEL	IX	ANCLAR
14	PRIVADA	C	4	2010	SAN MIGUEL	IX	ANCLAR
15	PRIVADA	C	5	2016	JOSÉ C. PAZ	IX	ENTRE APOSTAR Y ANCLAR
16	PRIVADA	L	5	2016	MALVINAS	IX	ENTRE APOSTAR Y ANCLAR
17	ESTATAL	L	5	2017	SAN MIGUEL	IX	ANCLAR
18	ESTATAL	L	5	2017	SAN MIGUEL	IX	ANCLAR
19	ESTATAL	L	5	2017	MALVINAS	IX	ANCLAR
20	PRIVADA	C	5	2017	SAN MIGUEL	IX	ENTRE APOSTAR Y ANCLAR
21	PRIVADA	L	5	2017	SAN MIGUEL	IX	APOSTAR
22	PRIVADA	C	5	2018	JOSÉ C PAZ	IX	ANCLAR
23	PRIVADA	C	5	2018	TIGRE	VI	APOSTAR
24	PRIVADA	C	5	2018	TIGRE	VI	APOSTAR
25	PRIVADA	L	5	2018	TIGRE	VI	APOSTAR
26	ESTATAL	L	5	2017	SAN MIGUEL	IX	APOSTAR
27	ESTATAL	L	5	2012	SAN MIGUEL	IX	RESISTIR

Por todo lo expuesto, consideramos que a partir del estudio de cada una de las fuentes que examinamos en este trabajo de investigación será posible reconstruir el entramado de subculturas que al interior de las escuelas y, particularmente de las aulas de historia, le otorgan sentidos al saber histórico escolar en torno al tratamiento de los “años peronistas (1943-1955)”.

Fuentes consultadas

1. Normativas

Diseño curricular de cuarto año de Provincia de Buenos Aires
Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Ciclo Básico y Orientado

2. Pedagógico-didácticas

Libros de texto escolares de las siguientes editoriales: Aique, Maipue y Santillana
Colección Horizontes, particularmente la unidad número siete, denominada “El peronismo: la democracia de masas (1943-1955)” desarrollada en el cuaderno 3 de dicha colección diseñado por el Ministerio Nacional de Educación

Secuencia didáctica del portal Educ.ar denominada: “Una propuesta para ingresar en el mundo de los debates historiográficos”

Dos materiales audiovisuales producidos por canal Encuentro (el episodio “*El 45*” y “*Los años peronistas*” de la serie *Historia de un país*).

Estos materiales han sido seleccionados principalmente por los indicios de ellos presentes en las carpetas de estudiantes exploradas. Asimismo, al momento de realizar las recolecciones de carpetas hemos indagado sobre los materiales utilizados por los profesores que nos facilitaban ejemplares y en ocasiones coincidieron en varios de los materiales aquí seleccionados. Con relación a los audiovisuales seleccionados -tal como ha sido mencionado anteriormente-, hemos recuperado los aportes de Buletti (2019) quién afirma en su tesis de maestría que las producciones de Canal Encuentro son utilizadas por los profesores en sus clases de historia, muy particularmente la serie “Historia de un País”. Asimismo, consideramos que dichas producciones contemplan una serie de criterios que hacen de ellos materiales confiables¹⁹.

3. Áulicas

¹⁹ Se trata de dos criterios importantes: selección de contenidos y autoridad. En relación con la selección de contenidos, hemos analizado si los materiales presentan recursos y actividades para una enseñanza significativa y relevante, de tipo procesual y explicativa, con preguntas y problematizaciones consistentes y pertinentes, que permita acercarse a múltiples interpretaciones y explicaciones multicausales, y donde los “actores” sociales sean presentados a partir de sus intereses, conflictos y luchas en el tiempo. Con relación a la autoridad, esta se da por el responsable del sitio y las fuentes que utiliza, es decir, si incluye recursos confiables, específicos y reconocidos en los ámbitos científicos y académicos. Estos criterios han sido tomados de una propuesta más extensa “*Cómo evaluar sitios y recursos educativos de Internet*” disponible en Educ.ar http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=93293 donde se señalan otros tales como actualización, navegabilidad, organización, legibilidad, adecuación al destinatario.

27 carpetas de estudiantes seleccionadas dentro de un corpus mayor compuesto de 74 ejemplares. En su mayoría las carpetas son originales, no obstante, lo cual poseemos algunos ejemplares en fotocopias. Las carpetas -principalmente- se circunscriben al área de influencia de la UNGS, es decir, la región IX (distritos de San Miguel, Malvinas Argentinas, José C Paz y Moreno) pero también hemos incorporado carpetas de otras regiones distritales cercanas como son: la región VI (distritos de San Isidro, San Fernando, Tigre y Vicente López) y la región XI (distritos de Escobar, Pilar, Campana, Zárate y Exaltación de la Cruz). Asimismo, nos propusimos -en la medida de lo posible- confeccionar un corpus variado, que incluye carpetas de variados tipos de escuelas: escuelas de gestión pública y privada, laicas y confesionales, de variadas orientaciones disciplinares y pertenecientes a los distintos tipos de escuelas, tal como mencionamos en el apartado anterior.

Estructura de la tesis

La tesis se estructura de la siguiente manera: cuenta con una introducción a la que le siguen tres capítulos. Luego se encuentran las conclusiones, la bibliografía y fuentes consultadas y, por último, un anexo que deviene en un apartado fundamental, ya que por un lado, contendrá las evidencias e indicios empíricos presentes en los fragmentos de carpetas seleccionados y que han sido citados sobre todo a lo largo del capítulo tres. Por otro, contendrá evidencias de los abordajes didácticos propuestos por el saber histórico escolar tanto en su faz normativa como material desarrollados en el capítulo uno y dos, respectivamente.

En la **introducción** se presenta, en primer lugar, el tema que se propone abordar y su fundamentación. En segundo lugar, se encuentran las preguntas, objetivos e hipótesis. En tercer lugar, se desarrolla el estado de la cuestión abocado principalmente al tratamiento de cuatro temáticas: saberes y prácticas escolares en Argentina, saberes y prácticas escolares en torno al peronismo, saberes académicos en torno al peronismo y materialidad de las prácticas docentes y escolares. En último lugar, se introduce el marco teórico-metodológico, las fuentes consultadas y estructura de la tesis.

En el capítulo 1 “**Los años peronistas en las fuentes normativas: una formulación positiva**” se tratará, por un lado, el peronismo clásico y la historia argentina contemporánea en la normativa escolar. Por otro, el peronismo clásico en las prescripciones curriculares nacionales y en el Diseño Curricular de Provincia de Buenos Aires. Por último, se da lugar a un conjunto de conclusiones provisorias.

En el capítulo 2 “**Los años peronistas en los materiales didácticos: una reformulación híbrida**” se presenta una mirada a la propuesta didáctica “oficial” (es decir, una serie de materiales didácticos producidos por el Ministerio de Educación y /o alguna agencia estatal) y “editorial” (un corpus de libros de textos escolares) y a la narrativa histórica escolar que presentan. También aquí el capítulo cierra con un balance y conclusiones provisorias.

En el capítulo 3 “**Los años peronistas en las carpetas: una versión estabilizada y reestructurada**” se dedica a la exploración de 27 carpetas de estudiantes de 4° y 5° año de escuelas de la región XI, IX y VI del conurbano bonaerense. Allí se indagan los recortes y traducciones docentes y escolares en torno al tratamiento del peronismo clásico. Entre estos destacan: el golpe de Estado de 1943, el 17 de octubre, el vínculo entre Perón y los trabajadores, política social y económica de la primera presidencia y crisis y derrocamiento del segundo gobierno de Perón. Asimismo, en este capítulo analizamos los abordajes desplegados por los docentes a partir de los indicios que se desprenden en las carpetas. Identificamos tres tipos de abordajes: informativo, operativo y estratégico. Nuevamente el capítulo cierra con el establecimiento de un balance que incluye conclusiones provisorias.

Por último, daremos lugar a un conjunto de conclusiones generales finales, de reflexiones y de nuevos interrogantes y futuras líneas de análisis.

2 LOS AÑOS PERONISTAS EN LAS FUENTES NORMATIVAS: UNA FORMULACIÓN POSITIVA.

La historia argentina contemporánea tiene corta vida en el currículo de secundaria, tanto que podríamos decir que los “años peronistas” es un tema de reciente incorporación. En efecto, a pesar de haber estado formalmente incluido en los programas de 1979, estos contenidos se restringían a la inclusión de algunos pocos acontecimientos generales y a la enumeración aséptica de presidentes en los libros de texto escolares. Además, en la práctica formaban parte de la última unidad facilitando así su elusión (De Amézola, 1999). Es a partir de la Ley Federal de Educación de 1993 que la historia argentina contemporánea ingresa con fuerza entre los contenidos escolares. En particular, la historia escolar redefinida con la reforma de 1993 propuso superar el memorismo como forma de estudio al tiempo que se incorporaron “nuevos sujetos históricos (la “historia desde abajo”, las mujeres, los jóvenes, los niños), nuevas fuentes (las imágenes, los testimonios orales), nuevos métodos de análisis (como la microhistoria) y un nuevo período sobre el que antes se consideraba que no se podía hacer un análisis histórico (la historia reciente)” (De Amézola, 2008: 58). Asimismo, tal reforma produjo un corrimiento de sentido en el eje de la formación histórica: de la cuestión “nacional” a la cuestión de la “democracia” (Romero, 2004).

Posteriormente, y previo a la sanción de la nueva Ley de Educación del año 2006, se produjeron una serie de modificaciones que implicaron nuevas definiciones curriculares tendientes a revertir la desigual implementación de la Ley Federal (González y Billan, en prensa). En este marco se comenzaron a definir los Núcleos de Aprendizaje Prioritario a nivel nacional y en el caso de provincia de Buenos Aires el diseño de Polimodal se modificó en el año 2005. Considerando ambos documentos, estos cambios significaron entre otras cuestiones la introducción de una serie de definiciones más taxativas y el otorgamiento de un mayor espacio a los contenidos de historia latinoamericana y argentina de los siglos XIX y XX, tal como señalan González y Billan (en prensa).

Estas renovaciones se profundizaron en 2006 con la sanción de la la Ley de Educación Nacional 26.206, ya que, para el caso de la Historia como disciplina escolar, supuso una transformación definitiva en lo que respecto a sus contenidos, sentidos y objetivos (González, 2018; De Amézola, 2008).

Dado que nuestro análisis se sitúa en la actualidad y en la Provincia de Buenos Aires, analizamos los contenidos establecidos en la normativa vigente, particularmente los

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y el Diseño Curricular correspondiente a 4° año de la mencionada provincia. Ambos documentos se aprobaron con posterioridad a la sanción de la ley de Educación Nacional 26206/06 (aunque para el caso de los NAP sus discusiones se retrotraen a 2004).

Así, en el marco de la normativa oficial, tanto en lo que respecta a nivel nacional como provincial, este capítulo tiene como objetivo conocer los lineamientos prescriptos para el tratamiento de los “años peronistas” para las aulas de historia. Las preguntas que orientan el análisis son las siguientes: ¿Cuáles son las áreas temáticas privilegiadas?, ¿Qué dimensiones y escalas de análisis predominan? ¿A qué sujetos históricos aluden? ¿De qué interpretaciones historiográficas se nutre? En definitiva, todas estas preguntas confluyen en el siguiente interrogante: ¿Qué narrativas condensan y estabilizan?

Este capítulo se organiza de la siguiente manera. En un primer momento, se analizan las prescripciones curriculares nacionales. En un segundo, se indaga el diseño correspondiente a Provincia de Buenos Aires. En ambos documentos, la mirada se centra en aquellos aspectos en los que se incluyen los “años peronistas”. Por último, se presentará un balance general en torno a la propuesta normativa vigente para el tratamiento de los “años peronistas (1943-1955)”.

2.1 El peronismo en las prescripciones curriculares nacionales

Las fuentes normativas han sido una de las más consultadas y estudiadas por el campo educativo y el de las didácticas específicas. Aun conociendo sus límites (Gonzalez, 2014; Gonzalez y Gonzalez Iglesias 2017), también creemos que su análisis resulta interesante para acceder al entramado complejo de elementos que hacen a la configuración del saber histórico escolar, puesto que, los contenidos que emanan de los documentos oficiales devienen en una pieza clave, un punto de partida insoslayable. En esta oportunidad, nos acercamos a esta fuente para ponerla en diálogo con otras: didácticas y escolares, cuestión en la que avanzaremos luego en el marco de los siguientes capítulos.

Retomando a Dussel (1997) consideramos que el curriculum involucra un proceso social, público y político mediante el cual se amalgaman de manera peculiar las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, los desarrollos científicos, sirviéndose de aspectos y herramientas de todas estas esferas y adaptándolas en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos y materiales. Reconocemos así la densidad y complejidad que comportan estos documentos, en tanto traducen numerosos elementos de la esfera político-social y no solo la académica. Por lo anterior, resulta clave situar el contexto de producción de los documentos oficiales analizados, para acceder al entramado político-social que los constituye. Nos referimos al momento en que se sancionó la Ley de Educación Nacional 26.206/06.

Particularmente, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios²⁰ (en adelante, NAP) han sido elaborados mediante un proceso de discusión y acuerdo que involucró a representantes de las provincias argentinas y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y equipos técnicos del Ministerio Nacional. Su aprobación, en el marco de sesiones del Consejo Federal de Educación, se dio en etapas sucesivas entre el 2004 y 2012. Estos núcleos constituyen una base común para la enseñanza en todo el país, cuyo propósito consiste en garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial. Por ello, los saberes allí plasmados se constituyen en referentes ineludibles y estructurantes de la tarea cotidiana de enseñanza. Cabe señalar que su existencia no supone desconocer las definiciones de cada jurisdicción en la formulación de sus respectivos diseños curriculares, sino que se trata

²⁰ Los nap de Secundaria están constituidos por 8 cuadernillos por áreas (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Formación Ética y Ciudadana, Educación Artística y Educación Tecnológica) y un cuadernillo para 7° año Educación Primaria/ 1° año Educación Secundaria.

de poner el acento en aquellos saberes considerados comunes entre jurisdicciones, atendiendo así al mismo tiempo a lo particular y los rasgos constitutivos de una cultura común (NAP, Ciencias Sociales, 2012).

De este modo se constituyen en un organizador de la enseñanza con el objetivo de promover múltiples procesos de construcción del conocimiento. Por ello, se presentan como un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos²¹ que contribuyen a ampliar las habilidades cognitivas del encuentro con la cultura y a entender y actuar con inventiva, promoviendo el sentido crítico y la creatividad (NAP, Ciencias Sociales, 2012). Se trata así de enriquecer la experiencia personal y social de los estudiantes.

En relación con nuestro recorte temático, los “años peronistas” deviene un contenido que forma parte del cuadernillo de Ciencias Sociales 1° y 2° año para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria y 2°/ 3° año correspondiente a Ciencias Sociales del Ciclo Orientado²².

Entre los NAP para la Secundaria Básica, los contenidos prescritos relativos a los “años peronistas” se encuentran en el siguiente enunciado:

“El conocimiento de los nuevos roles asumidos por el Estado nacional durante el peronismo en las esferas económica y social así como el análisis de la redefinición de la noción de ciudadanía, atendiendo especialmente a las relaciones entre el Estado y los trabajadores. (ME, 2011: 22)

En el caso del cuadernillo para el Ciclo Orientado, se sugiere el siguiente acercamiento:

“El conocimiento de los regímenes populistas latinoamericanos, en especial del peronismo, atendiendo a la movilización de los sectores subalternos y a la participación de los empresarios industriales, a la estrategia mercado-internista y a la formación del Estado social”. (ME, 2012: 6)

²¹ El documento describe una serie de criterios para priorizar unos saberes sobre otros: que su presencia sea considerada indispensable, que formen parte de los temas y preocupaciones de las áreas/disciplinas de referencia, que sean relevantes para situarse y comprender los problemas que plantea el mundo contemporáneo y que poseen la característica de ser condición necesaria para la adquisición de otros aprendizajes en procesos de profundización creciente.

²² Corresponde a 1° y 2° Años de Educación Secundaria en Jurisdicciones con Nivel Primario de 7 años y a 2° y 3° Años de Educación Secundaria en Jurisdicciones con Nivel Primario de 6 años, como en el caso de Provincia de Buenos Aires. Para el segundo caso, en el cuadernillo denominado “7° AÑO” se presentan los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios correspondientes al 1° año, que inician la secuencia de saberes priorizados para el Ciclo Básico en jurisdicciones con Educación Secundaria de 6 años (ME, 2011: 22).

Ambos documentos se privilegia una selección de contenidos que enlaza lo político con lo social y económico, es decir, parte de presentar las transformaciones vinculadas al Estado, para dar cuenta de los cambios que tienen lugar en el conjunto de la sociedad. En el caso de los contenidos contemplados para la Secundaria Básica, el foco está puesto en el conocimiento de los nuevos roles de Estado y en la ampliación de la ciudadanía. Por su parte, los contenidos establecidos para el ciclo superior ponderan una escala espacial más amplia, ya que sitúan al peronismo en el marco de los regímenes populistas latinoamericanos y destaca la preocupación por el tratamiento de los sectores subalternos y el tratamiento de la formación del Estado social. En términos generales, se advierte la ponderación de procesos y conceptos por sobre hechos y acontecimientos.

Es notable la relación entre esta selección de contenidos y las aproximaciones propuestas desde el campo académico. Esto se observa a través de las nociones adoptadas, como por ejemplo la que apela a los nuevos roles asumidos por el Estado, sobre todo, en esferas como la económica y social (ME, 2011), aspecto que particularmente es factible de asociar a nociones como la “ampliación de la ciudadanía” propuesta por James (1990), o a la categoría “democratización del bienestar” acuñada por Torre y Pastoriza (2002). A su vez, con relación a la noción de “regímenes populistas latinoamericanos” subyace la lectura realizada por Mackinnon y Petrone (1998).

Asimismo, en ambos casos, los contenidos se presentan de manera tal que habilitan un tratamiento abierto y flexible, adaptable a las condiciones y particularidades de cada contexto regional, aspecto que está en concordancia con los propósitos de los NAP.

En lo concerniente a las situaciones de enseñanza que promueven en el caso de la Secundaria Básica, por un lado, el documento hace énfasis en la construcción de una identidad nacional plural, respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos. Por otro, promueve la construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida en convergencia con el desarrollo de una actitud responsable en la conservación del patrimonio natural y cultural. Además, estimula la defensa del carácter provisional, problemático e inacabado del conocimiento social y la identificación de distintos actores (individuales y colectivos) intervinientes en la vida de las sociedades del pasado y del presente, con sus diversos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos, también agrega el conocimiento de las distintas problemáticas socio-históricas desde la multicausalidad y la multiperspectividad, la utilización de diversas escalas geográficas y la complejización del tratamiento de las ideas de simultaneidad, cambio y continuidad y de otras nociones

temporales, tales como proceso y ruptura, así como de diferentes unidades cronológicas (ME, 2011). Para el Ciclo Orientado profundiza y agrega algunos aspectos, tales como, el abordaje de los procesos desde una perspectiva de género e intercultural, que involucre la lectura crítica de fuentes diversas y el uso crítico y responsable de las TIC, entre otros (ME, 2012)

En relación con la perspectiva general, se observa una valoración positiva de los “años peronistas 1943-1955”, en tanto los elementos que se seleccionan, tal como hemos visto, dan cuenta de aspectos que significan el período desde un lugar que resalta la injerencia del Estado en esferas antes no atendidas cuyos efectos y alcances se manifiestan en vastos sectores de la población, como se advierte por ejemplo, a partir de la inclusión de la noción de ampliación de la ciudadanía experimentada por los trabajadores o los sectores subalternos. Si se considera el contexto político en el que se enmarca el proceso de elaboración de los Núcleos 2004-2012, es factible que dicha selección encuentre en parte su fundamentación en la mirada que desde el presente (de ese entonces) y desde el posicionamiento político de orientación peronista que caracterizó al gobierno Kirchnerista.

2.2 El peronismo en el Diseño Curricular de Provincia de Buenos Aires

La Provincia de Buenos Aires, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, inició el proceso de diseño curricular en 2005 con una consulta a docentes en la que valoraron las disciplinas y su enseñanza. Continuó en 2006 con la puesta en circulación de los prediseños en algunas escuelas como experiencia piloto. A partir de 2007, todas las escuelas secundarias básicas implementaron el Diseño Curricular para 1° año, durante el 2008 se implementó el correspondiente a 2° año y en 2009 se implementó el de 3° año. Luego, en el caso de la secundaria superior el Diseño de 4° año se implementó en 2010, y se completó en 2012 con la implementación del Diseño de 6° año (PBA-DGCyE, 2010). Particularmente, el diseño curricular del Ciclo Superior para la Educación Secundaria de 4° año aprobado por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE) asume, entre sus objetivos, la intención de, por un lado, superar los relatos simplificadores que emergieron de los grandes marcos explicativos y los grandes relatos y, por otro lado, dar visibilidad en la escena histórica a los sujetos en tanto actores con capacidad de incidir en la vida social. Asimismo, se plantea la necesidad de asumir e incorporar contenidos teóricos y metodológicos propios de la disciplina histórica de manera de garantizar un acercamiento con el conocimiento historiográfico. Por ello se insiste en el trabajo en las aulas a partir de fuentes y textos de especialistas y al mismo tiempo se promueve la utilización de escenas de películas, de imágenes y fotografías, así como también el uso de obras literarias.

El período que se recorre en 4° año es el denominado “período de entre guerras” y allí son claves los procesos conocidos como imperialismo, nacionalismo y las transformaciones en el sistema mundo hacia fines del siglo XIX (PBA-DGCyE, 2010). Comprende cuatro unidades, cada una estructurada a partir de un eje temático y de ciertas orientaciones didácticas para trabajar la unidad. También incluye esta unidad un grupo de orientaciones didácticas para trabajar específicamente el cine y su trabajo en el aula y la lectura y escritura en la enseñanza de la historia. Por último, brinda una serie de orientaciones para la evaluación. La unidad número uno posee el siguiente título: “Ejes para un estudio general” e implica el tratamiento, sobre todo, de los siguientes temas: imperialismo, revoluciones y contrarrevoluciones del Siglo XX. La unidad número dos se estructura en base al siguiente eje: “De la Primera Guerra Mundial a la crisis del 30” y la unidad número cuatro se articula mediante el eje: “Legados de una época” y allí se

sugiere el abordaje del genocidio armenio, de la Shoá y por último, los populismos latinoamericanos.

La unidad número tres, que será la unidad que analizaremos, posee el siguiente eje temático: “De la crisis del 30 a la Segunda Guerra Mundial” y además de las orientaciones didácticas de la unidad propone trabajar con un estudio de caso y para ello ofrece ciertas consideraciones. Los contenidos que se despliegan son varios e involucran variadas dimensiones de análisis y escalas. Por ejemplo, comienza con la propuesta de trabajar la crisis del 30 y las políticas de recuperación económica dispuestas en Europa y Estados Unidos. Luego, el recorrido atraviesa procesos regionales y locales como el fin del modelo agroexportador en América Latina para luego volver a poner el acento en el estudio de procesos globales como el estallido de la Segunda Guerra Mundial. Finalmente, la propuesta curricular se concentra en una serie de procesos locales que recorren la vida política argentina desde los años 30 hasta el golpe militar de 1955 y la “caída” del gobierno de Perón. En todo el recorrido de esta unidad, la dimensión que organiza los contenidos es la política, si bien de manera transversal se incluyen las dimensiones económica y social.

A continuación, presentamos un fragmento de los contenidos sugeridos en el diseño curricular para abordar los “años peronistas”:

La vida política argentina durante los 30: gobierno provisional y el fracaso de la reforma política. Abstencionismo radical y formación de la Concordancia.

Las políticas económicas frente a la crisis mundial. Las transformaciones sociales. Las migraciones internas.

El triunfo de Roberto M. Ortiz y el fraude electoral. La Argentina frente a la Segunda Guerra Mundial. Las condiciones políticas del golpe militar de 1943.

El gobierno militar frente a la guerra, la política interna y el movimiento obrero.

Cambios y continuidades del gobierno militar: el Grupo de Oficiales Unidos (gou), Juan Domingo Perón, los sectores nacionalistas y liberales del ejército.

Hacia el 17 de octubre: política sindical y laboral. Reacciones y rechazos. La caída de Perón y el movimiento obrero.

El 17 de octubre y las elecciones. Una sociedad políticamente escindida: peronistas y antiperonistas.

El primer peronismo: 1946-1955. Oposición y gobierno frente al nuevo escenario de la política de masas.

Cambios en el movimiento obrero: crecimiento cuantitativo, nueva legislación y peronización de los sindicatos.

Las políticas económicas sociales: distribución social, crecimiento industrial y la situación de las producciones primarias. El rol del Estado.
Tensiones políticas en las Fuerzas Armadas, con la Iglesia y la oposición. El golpe militar de 1955 y la caída del gobierno de Perón". (PBA-DGCyE, 2010)

Tal como señalamos anteriormente, el fragmento citado corresponde al período 1930-1955 en el marco de una escala local que entreteje procesos políticos en los que se avizoran aspectos sociales y económicos. Si bien los contenidos se circunscriben en una escala local, éstos se encuentran en diálogo con lo que sucede en el mundo, tal como se evidencia con la referencia a la "crisis mundial" y el contexto de la "Segunda Guerra Mundial". Se observan cuatro cortes políticos como estructurantes de la selección: Los años 30' del "fracaso de la reforma política", el "abstencionismo radical", la "formación de la Concordancia" y el "fraude electoral", el del "golpe militar de 1943", el del "primer peronismo" y el del "golpe militar de 1955". En ellos se incluyen temas/problemas de índole social y económica en los que destacan sujetos individuales y colectivos que hacen a la vida política institucional y también que representan a sectores más amplios, como el movimiento obrero.

Como dijimos, se observa aquí una selección de contenidos en donde el criterio cronológico y la dimensión política tienen gran peso. Se circunscribe al Peronismo en una escala temporal que se retrotrae a los años 30', de manera tal que ese escenario político es el que habilita el golpe militar de 1943, a partir del cual comienza a tener un mayor protagonismo Juan Domingo. El 17 de octubre, ocupa un lugar preponderante. Ambos procesos anticipan el liderazgo que irá asumiendo Perón en un contexto político polarizado. La política económica-social, el rol del Estado y el movimiento obrero son los elementos que se seleccionaron para caracterizar el escenario asumido en términos de "política de masas".

Esta selección se encuentra en diálogo con el saber académico, evidencia que se desprende de los temas/problemas que se incluyen y que han sido abordadas por el campo de las ciencias sociales y de la historiografía también. Sobresalen así, temas tales como las migraciones internas, el movimiento obrero, el 17 de octubre, el rol del Estado, la política sindical y laboral, las políticas económico-sociales y las tensiones políticas. Por otra parte, la propia bibliografía citada en el documento curricular es otra prueba de ello²³.

²³ Bibliografía Diseño Curricular para la Educación Secundaria 4to año referida a los "años peronistas": Cattaruzza, Alejandro (dir.), *Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930-1943)*, en *Nueva Historia Argentina*, Tomo vii. Buenos Aires, Sudamericana, 2001.

Así, se incluyen autores que se han sido formados en Universidades Nacionales y que son investigadores de reconocida trayectoria, entre otros: Alejandro Cattaruzza; Miguel Murmis; Juan Carlos Portantiero; Juan Carlos Torre y Loris Zanatta (PBA-DGCyE, 2010).

De la selección de contenidos efectuada, surge como inquietud por qué unos contenidos -y no otros- pasan a conformar los saberes a enseñar, en este caso, respecto del tratamiento del peronismo. Así, por ejemplo, temas como el protagonismo de las mujeres en la arena política, las políticas sociales promovidas por Eva Perón, el rol de la Fundación Eva Perón quedan por fuera de dicha selección. Del mismo modo, otros temas como las demandas de los pueblos originarios, no son temas que devienen en objeto de enseñanza. Estos temas citados a modo de ejemplo permiten advertir como un conjunto de problemas quedan excluidos de los saberes seleccionados para ser transmitidos en las aulas.

Como señalamos al comienzo de este capítulo, el curriculum involucra un proceso político y social, en el cual se amalgaman varios elementos provenientes de esferas diversas. Lo que es posible advertir, en este caso, es que esta selección de contenidos colabora en mostrar aspectos del primer y segundo gobierno de Juan Domingo Perón donde destaca el rol del Estado en la implementación las políticas económicas sociales que favorecen a un vasto conjunto de la población. A su vez, el Diseño Curricular de 4° año de Provincia de Buenos Aires fue editado en el año 2010, como señalamos anteriormente. En ese momento, el gobernador era Daniel Scioli y la Dirección General de Cultura y Educación estaba encabezada por Mario Oporto. El Diseño fue elaborado bajo la coordinación de Claudia Bracchi y Marina Poulazzo²⁴. Este contexto político, considero que en parte también nos explica la selección efectuada.

Las orientaciones didácticas que se incluyen en el marco de la unidad tres refieren a otros aspectos presentes en la unidad, particularmente se plantea la realización de un trabajo sobre un estudio de caso, sobre algún sector, actividad económica, región o empresa en

Doyon, Louise, *Perón y los trabajadores. Los orígenes del sindicalismo peronista, 1943-1955*. Buenos Aires, Siglo xxi, 2006.

Murmis, Miguel y Portantiero, Juan Carlos, *Estudios sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires, Siglo xxi, 1984.

Torre, Juan Carlos, *Los años peronistas (1943-1955)*, en *Nueva Historia Argentina*, Tomo viii. Buenos Aires, Sudamericana, 2002.

— — —, *La vieja guardia sindical y Perón*. Buenos Aires, Sudamericana, 1990.

Zanatta, Loris. *Del Estado Liberal a la nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 1996.

²⁴ Contó con la participación de los especialistas en el área Oscar Edelstein y Virginia Cuesta

el contexto de la Argentina de los años 20 y 30 (PBA-DGCyE, 2010). Para ello brinda una serie de orientaciones sobre la particularidad de los estudios de caso y de los propósitos de trabajar a partir de ellos. Así, se sugiere considerar dimensiones vinculadas al trabajo del historiador como la lectura de fuentes, la contrastación de las mismas y la formulación de hipótesis. También se propone la aproximación al problema en cuestión a partir de la multiperspectividad a nivel de los actores y de la lectura de trabajos provenientes de diversos campos disciplinares. En términos generales, para las cuatro unidades que conforman el Diseño Curricular de 4° año se presentan otro conjunto de orientaciones didácticas referidas al cine, la lectura y la escritura de textos en la enseñanza de la Historia. Resultan interesantes los señalamientos allí establecidos. Por ejemplo, con relación al cine y la enseñanza de la historia se recuperan las ideas de Marc Ferro (1980) para posicionar al cine como una fuente de investigación. Se recomienda en ese sentido, considerar la especificidad del lenguaje cinematográfico y se subraya la necesidad de la planificación previa de actividades para la utilización del cine en las aulas de historia de manera tal de proveer a los estudiantes los aspectos en los que deben reparar de acuerdo con el objetivo de la actividad propuesta. En tanto la lectura, se parte de sostener que se trata de una práctica sociocultural en la que los lectores poseen un rol activo y determinante en la construcción de sentidos. En este sentido, se indica como fundamental la orientación docente como mediadora de sentidos y saberes (PBA-DGCyE, 2010). En cuanto a las prácticas de escritura, se propone superar las formas que se preocupan por reponer datos o reproducir información. Para ello se promueve el desarrollo de actividades y de consignas de análisis que sean problemáticas y desafiantes que “habiliten una relación con los textos y sus sentidos, y tiendan a la producción de conocimiento en historia y no a su mera reproducción (PBA-DGCyE, 2010: 27). Estas consideraciones acerca de la lectura y la escritura en clases de historia se encuentran en sintonía con lo que las investigaciones dirigidas por Beatriz Aisenberg (2010) vienen señalando.

Por todo lo expuesto, es posible afirmar que, del análisis de los documentos normativos aquí estudiados, en lo que respecta al tratamiento de los “años peronistas” los contenidos seleccionados apuntan a recorrer el período en términos de procesos, problemas y conceptos. Asimismo, es notable el vínculo estrecho con el campo académico. Las narrativas que condensan se encuentran en diálogo con una perspectiva historiográfica que pondera la ampliación de la ciudadanía tanto en lo que hace a la dimensión política, como la social, cultural y simbólica. Al mismo tiempo, esta lectura se encuentra en

sintonía con una representación amplia del período -asociada al bienestar de amplios sectores de la población-. Con relación a las estrategias didácticas que promueven consideramos que sobre todo apuntan y estimulan un tipo de abordaje operativo, ya que, requieren en su mayoría de la puesta en práctica de una “operación” con el conocimiento (Zavala, 2012).

A continuación, repasaremos en conjunto las principales conclusiones alcanzadas tras haber realizado el análisis de los documentos oficiales.

2.3 Conclusiones parciales

Del análisis realizado es posible advertir que el planteo de los contenidos en las formulaciones oficiales tiende a presentar el período en términos de **proceso**, al tiempo que se nutre de **conceptos propuestos y trabajados por el campo académico**. Se aprecia el peso de la **dimensión política**, pero se observa también la inclusión de la dimensión **económico-social**. Se evidencia la apelación a un variado conjunto de sujetos sociales e incluso la consideración de sujetos en tanto colectivo social. Es notable, asimismo, el **acercamiento entre este conjunto de contenidos seleccionados y el campo académico**. Del mismo modo, y en balance, la narrativa que promueven estos documentos normativos propone una **consideración del período en términos políticos positivos**. Asociamos tal posición, por un lado, por la inclusión de aportes del campo de las Ciencias Sociales y de la historiografía que tienden a presentar los rasgos menos controversiales y aspectos beneficiosos del período y, por otro, con el marco político kirchnerista en el que dichas producciones fueron realizadas.

En el caso de los NAP, los procesos y conceptos que se evidencian a partir de la inclusión de categorías como la “redefinición de la noción de ciudadanía” y “formación del Estado social”. Como se observa, se trata de aspectos que refieren a construcciones sociales que responden a una temporalidad amplia. También se advierte la amalgama que se produce en términos de las dimensiones políticas y sociales que se ponen en juego en el período. Por último, dichos conceptos nos permiten sostener la estrecha relación con el saber académico en tanto, por un lado, la cuestión que refiere a la ampliación de la ciudadanía se aproxima al planteo que realiza James (1990) al proponer pensar en la esfera social y económica que el fenómeno peronista puso en juego, expandiendo así la noción de derechos de la sociedad en su conjunto. Por otro, la propuesta de considerar el rol social del Estado permite una aproximación al período en torno de las vías de acceso al bienestar social que plantean Torre y Pastoriza (2002).

Por su parte, en el Diseño Curricular de 4° año también se presenta un recorte de temas que permiten circunscribir los años peronistas en una escala temporal amplia, ya que se parte de la consideración de “la vida política argentina durante los 30” (PBA-DGCE, 2010: 19). Este punto de partida también permite pensar que el período en cuestión, es decir los años peronistas (1943-1955), se inscribe en una trama mayor, dando cuenta así de la continuidad entre este proceso político y los anteriores. Por otra parte, también esta

esfera política pone de manifiesto ciertas tensiones inherentes que se advierten cuando en el Diseño Curricular se plantean los efectos de determinadas políticas en términos de “Reacciones y rechazos”, o en el planteo de “Una sociedad políticamente escindida: peronistas y antiperonistas”, e incluso los conflictos se incorporan explícitamente, cuando se señala por ejemplo, las “Tensiones políticas en las Fuerzas Armadas, con la Iglesia y la oposición” (PBA-DGCE, 2010: 20). Este aspecto manifiesta que la dimensión política es incluida con todo lo que conlleva, esto es, conflictos y disputas, relaciones de poder e intereses contrapuestos que no se edulcoran y, muy por el contrario, son explicitados.

La presencia de sujetos colectivos como los “trabajadores”, los “sectores subalternos”, el “movimiento obrero”, y no solamente ciertas personalidades de la Historia ni únicamente de aquellos actores sociales que están directamente vinculados a las instituciones políticas, da cuenta de una selección de contenidos que contempla a vastos sectores sociales y de la asunción de un posicionamiento que al menos indica que la Historia no es un relato de la vida política de grandes hombres. También es importante señalar que en esta dirección aún sigue siendo necesario ampliar y diversificar aún más la dimensión de las agencias humanas que conforman y acompañan a cada tiempo y período histórico. Todavía ciertos temas y colectivos sociales permanecen invisibilizados, solo por mencionar algunos, podemos referirnos a la ausencia de la conquista del voto por parte de las mujeres y las demandas de los pueblos originarios en pos del reconocimiento de sus tierras, costumbres y tradiciones son solo dos aspectos de un universo mayor de ausencias en términos de temáticas y sujetos sociales en los documentos oficiales, al menos en lo que concierne al período estudiado: los “años peronistas” (1943-1955).

Por último, tanto en las situaciones de enseñanza que proponen los NAP como en las orientaciones didácticas presentes en el diseño curricular de 4° año correspondiente a provincia de Buenos Aires, se enfatizan aspectos sumamente interesantes como la construcción de sujetos respetuosos de la diversidad cultural, los valores democráticos y los derechos humanos. Asimismo, se destacan el carácter problemático e inacabado del conocimiento social y la identificación de distintos actores (individuales y colectivos) intervinientes en la vida de las sociedades del pasado y del presente, con sus diversos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos. Se apela también al carácter activo de los estudiantes en tanto autores, puesto que, estimula la construcción de sentidos y saberes a partir de la lectura en clases de historia y de la producción de conocimiento a partir de la escritura de textos en las aulas.

Visto en conjunto, nos encontramos ante formulaciones oficiales que abarcan diversas dimensiones de análisis desde un enfoque que es de tipo procesual y que se vale de la utilización de conceptos del campo académico de las Ciencias Sociales en general y de la historiografía en particular. Asimismo, notamos que los contenidos seleccionados dan lugar y expresan las tensiones políticas lo que devuelve una representación más cercana a la vida política misma que -como sabemos- está plagada de disputas y conflictos. Por último, también se advierten otros sujetos que tradicionalmente no tuvieron un lugar importante en las prescripciones curriculares de historia del siglo XX como es el caso de los “trabajadores” o los “sectores subalternos”. No obstante, como señalamos anteriormente, este aspecto aún evidencia límites y ausencias, ya que no se visibilizan las demandas de los pueblos originarios, el rol de las mujeres en la arena política o la figura de Eva Perón por mencionar solo algunos temas.

Por todo lo expuesto, si retomamos el título de este capítulo podemos sostener que, a partir de los indicios que se desprenden del análisis de las fuentes normativas aquí estudiadas, **los contenidos seleccionados y las perspectivas involucradas en los documentos enfatizan rasgos positivos para el tratamiento de los “años peronistas (1943-1955)”**.

Algunos de estos aspectos también los podremos observar en el siguiente capítulo, ya que allí indagamos lo que en este trabajo denominamos como propuesta didáctica “oficial” y “editorial” para referir a un conjunto de materiales didácticos en el marco del tratamiento de los “años peronistas” (1943-1955).

3 LOS AÑOS PERONISTAS EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS: UNA REFORMULACIÓN HÍBRIDA

La pregunta por las características de los materiales didácticos que acompañan las prácticas docentes y escolares ha sido y sigue siendo central. Es que, como señala Silvia Finocchio (2013), no es posible pensar el mundo educativo sin sus objetos, ya que la cultura material moldea el cotidiano áulico.

En la actualidad, esta pregunta se vuelve cada vez más compleja, puesto que, asistimos a un proceso de “masmediatización” en la cultura contemporánea, es decir, a un proceso de “expansión y multiplicación de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de información” (Massone, 2011:157) del cual la escuela no queda exenta. Hoy es posible afirmar que en las aulas de historia conviven múltiples materiales portadores de diversos formatos y soportes, y constituidos de variados lenguajes. Estudiantes y docentes en ocasiones se valen de Internet para encontrar allí recursos que potencien las clases de historia. Presenciamos una transformación de la cultura material en la cual el uso de libros de texto se combina cada vez más con la consulta a diversos sitios web así como el uso de fotocopias sueltas, dossiers armados por los docentes, materiales visuales, audiovisuales, etc (Andrade y Massone, 2016; Gosparini, 2016, González, 2018).

Considerando que dicha variedad material es muy vasta, en esta oportunidad restringimos el análisis a un pequeño grupo. Por un lado, observamos algunos materiales disponibles en Internet que forman parte de la “propuesta didáctica oficial”, entre ellos: Colección Horizontes: “El peronismo: la democracia de masas (1943-1955)”, la secuencia didáctica del portal web Educ.ar: “Una propuesta para ingresar en el mundo de los debates historiográficos” y dos producciones audiovisuales de Canal Encuentro, particularmente del programa “Historia de un país”: los episodios “El 45” y “Los años peronistas”. Se trata de materiales distintos entre sí y que, como ya señalamos en la introducción, son utilizados en las aulas de historia. Por otro lado, nos detuvimos en el análisis de la “propuesta didáctica editorial”, a partir de la consulta de tres libros de texto escolares: “Historia IV Argentina, América y el mundo en la primera mitad del siglo XX” de la editorial Maipue, “Historia Argentina, en el contexto latinoamericano y mundial (1850 hasta nuestros días)” de la editorial Santillana e “Historia Argentina (1930-1955)” del grupo editor Aique. Recuperamos aquí la noción “propuesta editorial” de Lanza (1993)

para referir al “conjunto de la producción elaborada por las diferentes editoriales para la propuesta oficial de referencia” donde se produce una “reformulación conceptual” de la “propuesta oficial”, esto es del conjunto de especificaciones de la propuesta curricular (Lanza, 1993: 51). Cabe destacar que, en este trabajo extendemos estas categorías al campo de los materiales didácticos producidos desde el Estado y que por ello se establece la denominación “propuesta didáctica oficial”²⁵.

El objetivo de este capítulo consiste en indagar la narrativa histórico-escolar -discurso que representa procesos históricos e imprime sentidos- que promueven los materiales didácticos, a partir del estudio de los temas que desarrollan, las dimensiones y escalas de análisis que ponderan, los sujetos que visibilizan, los lenguajes que incluyen y las perspectivas historiográficas con las que dialogan. A su vez, se analizarán los abordajes que los diversos materiales promueven, a excepción de los audiovisuales que no están desarrollados para su uso exclusivo en las aulas y que no cuentan con una propuesta de actividad. Las preguntas que orientan el análisis son las siguientes: ¿Qué temas/problemas incluyen?, ¿Qué dimensiones y escalas de análisis privilegian?, ¿Cómo se aborda el problema de las periodizaciones? ¿A qué sujetos históricos aluden? ¿Qué lenguajes predominan (visuales, sonoros y verbales)? ¿Cuáles son los aportes del campo historiográfico que consideran, retoman, citan o aluden? Y ¿Qué tipo de abordajes proponen?

El capítulo se organiza de la siguiente manera: en un primer momento se analizará la “propuesta didáctica oficial” presente en materiales pedagógicos didácticos disponibles en Internet para la enseñanza de la historia. En un segundo momento se indagará la “propuesta didáctica editorial”. Por último, se realizará un balance con el fin de destacar las narrativas condensadas en los diferentes materiales y los abordajes propuestos.

²⁵ Sobre este concepto, véase lo indicado en la introducción, apartado metodológico.

3.1 Una mirada a la propuesta didáctica “oficial”

“Colección Horizontes”

Se trata de un proyecto educativo oficial diseñado por el Ministerio Nacional de Educación en el año 2009²⁶. Se encuentra disponible en la web que presenta un formato en secuencia didáctica, en la que los distintos textos se acompañan por actividades de análisis, y por la inclusión de numerosas fuentes, en la que se destaca la multiperspectividad a nivel de los actores²⁷.

En el cuaderno 3 de esa colección, se encuentra la unidad número siete, denominada “El peronismo: la democracia de masas (1943-1955)”, compuesta de catorce ejes²⁸. Allí, se sitúa al fenómeno desde una perspectiva amplia ya que se señalan rupturas y continuidades respecto de los procesos que tienen lugar en la década del 30’. Se privilegia un análisis del período que involucra variadas dimensiones: política, económica, social y cultural casi en mismas proporciones. Se subraya la noción de Estado interventor, que fomentó la industria e intercedió en los diferentes planos de la vida social, dignificando las condiciones de vida de la clase obrera y favoreciendo su incorporación a la política.

Con relación a los actores sociales que desatacan también son varios y aluden a sujetos tanto individuales como colectivos: funcionarios del Estado, Perón y Eva Perón, los partidos políticos, la Iglesia, las Fuerzas Armadas, actores asociados a la economía, como asociaciones de empresarios, los trabajadores urbanos y rurales, y la ciudadanía

²⁶ Realizado bajo la autoría de Lía Bachmann, Laura Benadiba, María del Carmen Correale y Silvia Dujovney y la coordinación de Olga Zattera. Se orienta a cubrir los aprendizajes de una selección de contenidos contemplados en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). La colección completa se compone de 16 unidades que se proponen un acercamiento a la historia y la geografía a través del análisis de diversos procesos que tiene lugar entre mediados del Siglo XIX y durante todo el Siglo XX. Se analizan sobre todo temas vinculados a una escala local, excepto en la unidad número 9 en la que se incorpora la escala Latinoamericana y mundial. Asimismo, cabe destacar que, si bien es cierto que es un material didáctico destinado a estudiantes y docentes de sectores rurales, no obstante advertimos que es una propuesta que se puede extender a un público más amplio.

²⁷ La secuencia didáctica posee una organización estructurada a partir de tres fases: una de apertura y presentación del tema, otra de desarrollo y una última que cierra e integra el tema desarrollado.

²⁸ Propuesta compuesta de catorce ejes, desarrollados en un total de 27 páginas: Eje 1: “El Estado y los conflictos en el mundo del trabajo”, eje 2: “Las posiciones enfrentadas”, eje 3: “La vuelta a la democracia”, eje 4: “Dos formas de entender la democracia”, eje 5: “El proyecto económico en la primera presidencia de Perón”, eje 6: “La población se desplaza a las grandes ciudades”, eje 7: “La figura de Eva Perón”, eje 8: “La propaganda oficial”, eje 9: “El gobierno y la oposición”, eje 10: “La segunda presidencia. El segundo Plan Quinquenal”, eje 11: “Las conquistas sociales y la vida cotidiana”, eje 12: “El Estado de bienestar”, eje 13: “El derrocamiento de Perón” y el eje 14 “Trabajar con la memoria”.

en términos amplios, así desde el tratamiento de “La Fundación Eva Perón” se incluye a los niños, las mujeres y los ancianos.

Se trata de un material conformado por una amplia variedad de textos (fuentes primarias y secundarias), al tiempo que recupera fragmentos de la producción de notables historiadores entre los que destacan los aportes Juan Carlos Torre, Juan Suriano, Mirta Lobato, Elisa Pastoriza y Hugo del Campo, entre otros. Para ello, cita fragmentos o adaptaciones de ideas y conceptos presentes en libros y publicaciones, o se vale de las fuentes como discursos, estadísticas y censos que han incluido los investigadores en sus textos. También, contiene adaptaciones de fragmentos de libros de texto cuyos autores son historiadores, como es el caso de María E. Alonso.²⁹

Asimismo, mediante los trabajos de los historiadores, introduce voces de los contemporáneos al proceso en estudio, ya que, se presentan testimonios de actores sociales de la época, como por ejemplo de trabajadores gráficos, obreros de fábricas y de los empresarios. Estas voces de alguna manera evidencian las posiciones enfrentadas de adhesión y rechazo al conjunto de intervenciones estatales en el mundo del trabajo a través de la transformación en la legislación laboral que comienza a manifestarse a partir de 1943.

Se muestra también que los conceptos en las ciencias sociales no tienen un sentido unívoco, así lo demuestran con el caso de “democracia” el cual es presentado desde al menos dos interpretaciones disímiles: por un lado, se presenta la definición propuesta por el Diccionario de la Real Academia Española, por otro, se cita un discurso realizado por Mandela en el marco de la Cumbre del Mercosur de 1998, en el cual hace alusión a su forma de entender la “democracia”. Además, se incluyen glosarios que profundizan aspectos desarrollados en los textos que proponen³⁰ y se explican conceptos claves, como por ejemplo el de “Revolución”³¹.

Teniendo en cuenta todos los elementos considerados, *Colección Horizontes* es un material didáctico muy bien organizado, puesto que, posee un tipo de estructura secuenciada. El Peronismo se circunscribe al tratamiento de temas/problemas suscitados

²⁹ María, E Alonso y otros *Historia: la Argentina contemporánea (1853-1999)*, Buenos Aires, Aique, 2000

³⁰ Entre otros aspectos se aclara en el glosario las siguientes definiciones, “Secretario de Estado: responsable de uno de los sectores en que se divide la administración del gobierno de un Estado”. “Capitalistas: propietarios, empresarios”.

³¹ Al respecto señala: “Una revolución implica una profunda transformación, a veces violenta, en el orden político, económico y social encabezado por un amplio sector de la sociedad. Los militares que encabezaron el golpe de Estado de junio del 1943 lo denominaron revolución, aunque muchos historiadores cuestionan el uso del término en este caso”.

entre el período 1943-1955. Propone un abordaje que introduce múltiples voces autorizadas a partir de las cuales se observa un marcado acercamiento al campo académico, las referencias son constantes y explícitas. La escala de análisis alcanza lo local, sin embargo, se realiza una alusión al contexto mundial, señala así que “Perón aparece en la escena política nacional en un momento histórico particular que estudiaste en la unidad anterior, cuando se desarrollaba la Segunda Guerra Mundial” (Cuaderno de Estudio. Ciencias Sociales 3, 2009:129). Los sujetos sociales que protagonizan el período son variados y representan a heterogéneos sectores de la sociedad, haciendo especial énfasis en los trabajadores y en las conquistas alcanzadas, de manera que consideramos que la propuesta global se vuelca a mostrar el período en tanto proceso que dignifica a los sectores populares.

Por último, se nutre de numerosas fuentes tanto textuales como visuales y se incorporan actividades de lectura, de análisis, de profundización, de discusión, de contrastación de ideas e incluso se incorpora el trabajo de historia oral a partir de la realización de entrevistas para el último de los ejes “Trabajar con la memoria”.

Con relación a los abordajes que promueve destacan tres tipos de abordajes: informativo, operativo y estratégico³². En tanto las actividades que proponen un abordaje informativo destacan las que aluden a la búsqueda de información sobre alguna política, como por ejemplo la económica o sobre algún acontecimiento clave como la sanción de la Constitución de 1949. También, se encuentran actividades que solicitan la identificación de aspectos -como las diversas posturas de trabajadores y empresarios respecto de la actuación de la Secretaría de Trabajo y Previsión o sobre las distintas visiones y/o consideraciones sobre la democracia contempladas por el “Partido Laborista” y la “Unión democrática”-. En cuanto el abordaje operativo, destacan actividades que solicitan la realización de comparaciones como la del rol del Estado ante los conflictos laborales previo a la actuación de Perón en la Secretaría de Trabajo y Previsión. También, se promueve el establecimiento de relaciones entre los modelos económicos de la primera

³² Cabe recordar tal como mencionamos en la introducción que retomamos las nociones de abordaje informativo, operativo y estratégico de Zavala (2012). El abordaje informativo exige a los estudiantes que retengan los conocimientos en tanto informaciones. Este tipo de abordaje, contrariamente a lo que puede parecer no refiere solamente a la información histórica, sino más bien que se vincula con la operación cognitiva que demanda: tener que informar sobre ciertos aspectos, conceptos o vinculaciones causales. Por su parte, el abordaje operativo requiere de la puesta en práctica de una “operación” con el conocimiento. Se puede requerir por ejemplo comparar una situación con otra, un tema actual con uno anterior, jugar con los conceptos, etc. En tanto el abordaje estratégico supone manipulaciones más complejas con los conocimientos, por ejemplo, argumentar a favor o en contra de una afirmación. Este tipo de abordaje supone el dominio de los contenidos o conocimientos históricos.

mitad del siglo XX y los cambios demográficos resultantes. También, otras actividades se abocan a la discusión e intercambios de ideas a partir de la consideración de la legislación laboral que implementa la Secretaría de Trabajo y Previsión a partir de 1943 teniendo en cuenta el impacto que tiene sobre los trabajadores y sobre los empresarios. Además, se advierte la promoción de ejercicios de empatía, ya que, se solicita imaginar un dialogo entre miembros de la “Unión Democrática” y también se propone la realización de volantes con consignas que identifiquen tanto al “Partido Laborista” como a la “Unión Democrática”. En lo que respecta al abordaje estratégico, se plantean consignas en las cuales se enfatizan los vínculos con el presente. En este sentido, se solicita la indagación sobre la legislación actual vigente para los trabajadores rurales (recordemos que Colección Horizontes es un material pensado para la enseñanza en contextos de ruralidad) como también se invita a investigar si en su comunidad existen hoteles de turismo que puedan llegar a vincularse con los creados durante los “años peronistas”.

“Una propuesta para ingresar en el mundo de los debates historiográficos”

Se trata de una propuesta didáctica abocada al tratamiento de tres interpretaciones distintas respecto a la adhesión por parte de los trabajadores al proyecto de Perón, disponible en el sitio web oficial del Ministerio de Educación, ubicada entre los recursos para docentes. Es un material que coincide con parte del recorte temático de este trabajo y además advertimos evidencias del trabajo con esta propuesta en las carpetas exploradas (como se verá en el capítulo tres).

Desde el comienzo, el material plantea la importancia de comprender la dimensión interpretativa y subjetiva de las narraciones sobre el pasado. En el desarrollo de la secuencia se presentan tres interpretaciones para problematizar la cuestión de la adhesión de los trabajadores al peronismo. La primera de ellas se denomina: “Una interpretación "clásica" sobre la relación de los obreros con Perón” y refiere a las ideas elaboradas hacia fines de los 50’ por Gino Germani. La segunda se denomina: “La interpretación revisionista”, y da cuenta de las ideas elaboradas hacia fines de los años 60’ por los sociólogos Miguel Murmis y Juan Carlos Portantiero. Por último, la tercera ficha denominada: “Una nueva perspectiva para pensar el peronismo”, presenta las ideas del historiador británico Daniel James realizadas a partir de los años 90’.

Como cierre de la secuencia, se realiza una propuesta de trabajo construida en base a una serie de interrogantes. Aquí es posible observar la promoción de diversos abordajes. En principio se generan consignas que alientan un abordaje informativo ya que se solicita buscar información sobre una serie de conceptos, tales como: populismo, demagogia, ciudadanía, status, totalitarismo, líder carismático, paternalismo y reformismo. Además, se presenta para cada una de las interpretaciones unas preguntas que apuntan a la comprensión y reflexión de la tesis sostenida por cada autor. La formulación de otra serie de consignas, estimulan un abordaje operativo puesto que se proponen análisis, discusión y reflexión sobre cada una de las interpretaciones revisadas a lo largo de la secuencia a lo que se agrega luego la solicitud de una comparación entre ellas. Por último, mediante el planteo de un ejercicio de lectura crítica de libros de texto -se propone identificar allí la presencia de las líneas interpretativas desarrolladas-, consideramos que se promueve un tipo de abordaje estratégico.

A partir del recorrido por esta secuencia didáctica en general y las diversas interpretaciones propuestas en las diferentes fichas en particular, es posible plantear que es éste un recurso que permite aproximar a las aulas por un lado, la multiperspectividad a nivel de las interpretaciones y que, a su vez, permite hacer visible aspectos vinculados a la escritura en tanto práctica que involucra una postura particular dentro del campo disciplinar al que se pertenece, al tiempo que implica un posicionamiento político. Por otro lado, permite evidenciar la complejidad de los procesos sociales, puesto que, se infiere, a partir de las diversas interpretaciones propuestas, que no se sigue un camino lineal y homogéneo para dar cuenta, en este caso, de las motivaciones de un conjunto heterogéneo de actores por participar de un movimiento político. Por último, a partir de las diversas interpretaciones es posible problematizar la cuestión del lugar o no que se le otorga a la agencia de los actores sociales en tanto sujetos activos.

En esta propuesta la mirada se centra en un aspecto particular, en la cuestión de la adhesión al peronismo de los sectores trabajadores en los años comprendidos entre 1943 y 1945. Es una propuesta preocupada por transparentar los condicionamientos propios en los que desarrollan la disciplina histórica y de sus implicancias políticas. En este sentido, el relato histórico que se construye mediante la presentación de las diversas interpretaciones se entrama con las reglas propias de la producción del conocimiento histórico.

“Historia de un país”

Se trata de una serie producida por canal Encuentro, coordinado por el historiador Gabriel Di Meglio. Se trata de uno de los programas más elegidos por los docentes de la región IX del conurbano bonaerense para sus clases de historia, tal como sostiene Buletti (2019). Se estructura bajo un formato que combina imágenes fotográficas emblemáticas, tapas de periódicos y revistas, ilustraciones animadas y archivo histórico para narrar diversos procesos políticos, económicos, sociales y culturales que tuvieron lugar en la Argentina del Siglo XX. En esta oportunidad seleccionamos: “*El 45*”, el décimo episodio del programa, que posee una duración de 30:59 minutos y “*Los años peronistas*”, el duodécimo episodio cuya duración es de 28:31 minutos. Es interesante señalar que hay otros dos episodios más abocados al tratamiento del peronismo, circunstancia que no sucede con otros periodos abordados por el programa³³.

“*El 45*”, se inscribe en una periodización amplia que inicia en los años 30’, de manera tal que el peronismo aparece tanto como fenómeno rupturista pero también inserto en lógicas preexistentes. Predomina una aproximación que privilegia la dimensión política y en ella se visibilizan intereses opuestos, negociaciones y conflictos entre diversos actores. Con relación a los vínculos de la propuesta con la historiografía identificamos que prevalece la noción de incorporación de las masas a la vida política nacional y también se advierte el tratamiento de la dimensión social en términos de mayor acceso de los sectores populares a consumos, bienes y servicios que antes solo se reservaban a los sectores medios y altos, es decir que aquí también se destacan las perspectivas historiográficas de James (1990) y Torre y Pastoriza (2002). La escala espacial es dinámica: por momentos es local, centrada principalmente en la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores, aunque se mencionan procesos que se desarrollan en las provincias, y en ocasiones refiere a un contexto mundial. Los actores sociales que se visibilizan son por un lado los que provienen de las diversas instituciones del Estado, también sujetos vinculados con la actividad política partidaria, sectores sindicalizados en distintas organizaciones y los trabajadores en términos de colectivo amplio. Asimismo, por momentos se mencionan a actores vinculados con los sectores económicos, como el empresariado nacional.

³³ Hemos seleccionado esos dos episodios, porque consideramos que en términos generales recorren los aspectos que se narran en las carpetas. Los dos episodios restantes, son el undécimo “*La economía peronista*” y el decimotercero “*Eva Perón y la cultura peronista*”.

Específicamente, en lo que respecta al tratamiento del acontecimiento, la narración señala que el 17 de octubre de 1945, los obreros se aglutinaron en las puertas de sus trabajos y comenzaron a movilizarse. Indica, que son “cientos de miles de hombres y mujeres de todo el país” y que se trata de una “espontanea consigna popular” la de concentrar en la Plaza de Mayo. Describe este movimiento como un “hecho sin precedentes”. Por último, sostiene que la movilización evidencia el “crecimiento, la organización y la politización de la clase obrera argentina”.

“*Los años peronistas*”, narra los acontecimientos políticos, sociales y económicos que transcurren entre los años 1946-1955. Se enfoca, sobre todo en la dimensión política (las dimensiones socio-cultural y económicas se narran en profundidad en los restantes dos episodios) y desde el comienzo del episodio se percibe la tensión vivida por los actores sociales que adhieren y los que se oponen a Perón. El episodio comienza narrando los hechos que se dieron en las inmediaciones de la Plaza de Mayo el 15 de abril de 1953. El contexto político era tenso, la inflación y los rumores de corrupción acechaban al presidente y los trabajadores le estaban demostrando su apoyo, cuando de improviso estallan dos bombas. Ese día por la noche los locales de los principales partidos políticos y el Jockey Club son incendiados por cientos de militantes justicialistas, tal como sostiene el episodio.

Luego de esta presentación, que expresa el nivel de conflictividad y violencia del segundo gobierno de Perón, el episodio comienza a narrar diversos hechos siguiendo un orden cronológico comprendido entre el período 1946-1955. Los temas que se abordan son las elecciones presidenciales de febrero de 1946, en el marco de un escenario político al que se refiere en términos de “polarizado”³⁴. A continuación, se desarrollan algunas de las políticas implementadas en el marco del primer gobierno de Perón, se menciona la política económica de desarrollo de la industria liviana y el fomento al mercado interno con el objetivo de alcanzar una alianza de clases, es decir, una alianza entre el capital y el trabajo garantizada por el poder del Estado³⁵. En tanto el mundo del trabajo, se alude al crecimiento cualitativas y cuantitativas que se produce en los sindicatos. También se refiere a la expansión de los servicios que brindan a sus asociados, tal como se observa a

³⁴ Se señala que, tras el triunfo de la coalición política liderada por Perón, señala que “a partir de este momento, comienza en Argentina una fuerte etapa de confrontaciones y antinomias que dividen políticamente al país en dos grupos, a primera vista, irreconciliables”.

³⁵ Se afirma que el plan “da buenos resultados en un comienzo” ya que crece el salario real al tiempo que aumento la participación de los salarios de los trabajadores en el ingreso nacional

través de la apertura de policlínicos, hoteles, colonias de vacaciones. Con respecto al desarrollo de la política social se da lugar al tratamiento del rol del Estado en tanto garante del acceso a la salud, la vivienda y el sistema provisional de los sectores “más carenciados”, tal como indica el audiovisual. En tanto la dimensión política, se da lugar al tratamiento de la aprobación en el Congreso Nacional del proyecto de ley que otorga derechos cívicos a las mujeres. Se presenta a Eva Duarte de Perón como la mujer que impulsa y materializa esta conquista, se alude a la creación del Partido Peronista Femenino. Se menciona también la reforma constitucional de 1949 de la que se indica que además de los propósitos jurídicos como la legitimación de los avances políticos y sociales, la reforma posee una clara finalidad política, alcanzar la cláusula que permita la reelección. Estos cambios provocan nuevamente un profundo rechazo en la oposición, sostiene el audiovisual.

Subsiguientemente, en el marco del segundo gobierno de Perón además de aludir al contexto económico desfavorable se da lugar al tratamiento de la muerte de Eva, víctima de un cáncer³⁶. Aquí, tendrá un lugar destacado el clima de tensión y conflictividad que comienza a transmitirse. Se afirma que se produce un “endurecimiento” de los conflictos. Se alude el levantamiento frustrado de una parte del ejército en septiembre de 1951, los acontecimientos del 15 de Abril de 1953 cuando estallan dos bombas en las inmediaciones de la Plaza de Mayo. Asimismo, se indica que comienza un proceso por parte del Estado en el cual se persigue, censura y encarcela a miembros de la oposición que en ciertos casos denuncian apremios ilegales y torturas. Aunque posteriormente se dicta una amnistía por la cual se libera a los presos políticos esto no tranquiliza a los opositores, tal como sostiene el episodio.

En dicha escalada de violencia, se narran los acontecimientos del 16 de junio de 1955³⁷. Luego, se señala que Perón en un momento intentó asumir una actitud de pacificación con la oposición y que no, obstante, ésta aumento la presión lo cual condujo finalmente a la asunción de un tono mucho más confrontativo y beligerante. Finalmente,

³⁶ Acontecimiento que es acompañado por manifestaciones de “dolor popular” por unos meses.

³⁷ Previo a su desarrollo se van dando indicios del creciente malestar de la oposición, en este sentido se narra la procesión del Corpus Christi que congrega a todas las fuerzas opositoras al gobierno en solidaridad con la Iglesia católica. Específicamente sobre el acontecimiento se sostiene que treinta avionetas de la escuadra de la Marina y la Aeronáutica bombardearon la Casa Rosada y la residencia presidencial de Recoleta con el objetivo de matar a Perón dejando un saldo de 300 muertos y el doble de heridos.

el audiovisual indica que tras un movimiento militar que inicia en Córdoba se impone en septiembre de 1955 un nuevo gobierno militar que pone fin a nueve años de peronismo. En resumen *“Los años peronistas”* se circunscribe a tratar la vida política de Argentina correspondiente al período 1946-1955. En lo que respecta a la pregunta por los temas que se desarrollan, las dimensiones de análisis que predominan y las escalas referenciadas, es posible señalar que los temas que se visibilizan son –“las elecciones presidenciales de febrero de 1946”, “políticas implementadas en el marco del primer gobierno de Perón”, “el segundo gobierno de Perón, la muerte de Eva”, “el levantamiento de septiembre de 1951”, “los acontecimientos del 15 de Abril de 1953 y del 16 de junio de 1955” y la imposición de un “nuevo gobierno militar en septiembre de 1955”-. Estos temas se entran en una escala local. Si bien la dimensión política es preponderante, también hay diálogos con las esferas económica y social. En esta dirección, se evidenció que gran parte del desarrollo del episodio da cuenta de las conquistas sociales de amplios sectores, de manera que subyace una lectura del proceso que se aproxima a la perspectiva propuesta por Torre y Pastoriza (2002) en términos de “democratización del bienestar”. Cabe destacar que el título del audiovisual alude al título del Tomo IX dirigido por Torre que lleva por título “Los años peronistas (1943-1955)”.

En torno a la pregunta por los sujetos históricos a los que se alude, se visibiliza a un amplio conjunto, por un lado agentes del Estado, las FF. AA, Perón y Eva, los partidos políticos, la militancia justicialista, el Partido Peronista Femenino, también la Iglesias católica, por otro, sectores sociales más amplios como los trabajadores, las mujeres, los “sectores más necesitados” también aparecen en la narración. Predominan de este modo una referencia a actores sociales en tanto sujetos colectivos, dejando de lado así, la alusión a personajes individuales, a excepción en este caso de Perón y Eva.

Por último, cabe destacar que desde el comienzo de este episodio el tono de la narración es el dramático y en este sentido, el recorrido por el período se presenta desde un posicionamiento que considera el universo de las relaciones de poder y de la política como espacios donde la regla es el conflicto, la puja de intereses, las disputas que incluso en esta porción del pasado adquieren ribetes de explícita violencia.

En conjunto, los dos episodios -“El 45” y *“Los años peronistas”*- presentan una narración que posee una escala temporal amplia ya que si bien se circunscriben al período 1943-1945 (en el caso de “El 45”) y 1946-1955, no obstante, ambos comienzan retro trayéndose

a la década del 30' para dar cuenta tanto de rupturas como continuidades respecto del período anterior.

Estos cuatro materiales presentan y combinan lenguajes variados, tanto textuales como visuales y sonoros (en el caso de los audiovisuales). En relación con el lenguaje textual se muestran tapas de revistas, de periódicos, de fuentes secundarias, de propaganda gráfica oficial, de viñetas, de estadísticas mientras que en términos de lenguaje visual hay imágenes de fotografía de archivo, de animación de pinturas artísticas (tanto en los materiales textuales como audiovisuales). En el caso de los audiovisuales estos lenguajes se combinan, se solapan e interactúan constantemente, a los que se le suma la voz en off y la musicalización, es decir, el lenguaje sonoro. Esta superposición de lenguajes, a la vez de estimular al público genera una complejidad en su decodificación, por lo que consideramos que de utilizarse no se debe perder de vista la importancia de orientar la mirada para alcanzar los objetivos propuestos con su visado.

Por último, como se ha observado en cada uno de estos materiales sobresale un estrecho vínculo con el campo académico, aspecto que se evidencia por las lecturas, perspectivas y problemas que se explicitan, citan, abordan y recorren, como por el hecho de que estos materiales son producidos por historiadores docentes universitarios e investigadores de gran trayectoria en muchos casos.

3.2 Una mirada a la propuesta didáctica “editorial”

El libro de texto ha sido el medio más difundido y perdurable para la transmisión de conocimientos y saberes en las aulas. Particularmente, en lo que respecta a la historia como disciplina escolar, los libros de texto han sido considerados como la herramienta más importante de la enseñanza de la historia (Russen 1997 citado en Massone, 2012) y se constituyen en “objetos clave de la cultura material de las clases de historia” (Massone, 2012: 8).

En el actual contexto de profundas transformaciones culturales es posible afirmar que el libro de texto sigue teniendo una fuerte presencia en las aulas de historia, aunque es indudable que su protagonismo es compartido con otros materiales didácticos ofrecidos en diversos soportes, formatos y lenguajes (Massone y Andrade, 2016) y tal como lo demuestran las investigaciones sobre prácticas áulicas (Gosparini, 2016). Es asimismo importante, destacar -tal como lo hicimos en la introducción- que los libros de texto actuales en contraste con los editados previo a la reforma educativa de los años 90’ se han transformado notablemente.

En esta oportunidad, nos enfocaremos en el análisis de tres propuestas editoriales posteriores a la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/06, haciendo énfasis particularmente en la narrativa histórico-escolar desde la cual presentan los “años peronistas” y en los abordajes didácticos que promueven. Las propuestas editoriales seleccionadas son: El manual “Historia IV Argentina, América y el mundo en la primera mitad del siglo XX”, editorial Maipue³⁸ (editado en 2010), el manual “Historia Argentina (1930-1955)” editorial Aique³⁹ (editado en el año 2013) y el manual “Historia Argentina, en el contexto latinoamericano y mundial (1850 hasta nuestros días)”, editorial Santillana⁴⁰ (editado en 2011). Los autores, en el caso de las tres editoriales analizadas, son en su mayoría egresados de Universidades Nacionales, docentes e investigadores académicos.

En los tres libros, el tema forma parte de una unidad/capítulo: en el caso de la editorial Maipue el tema se encuentra en el capítulo 7 "El proyecto peronista y el populismo en

³⁸ En la editorial Maipue el tratamiento del tema ocupa 35 páginas de un total de 224 páginas. El período temporal que abarca es la primera mitad del siglo XX.

³⁹ En la editorial Aique el tratamiento del tema ocupa 53 páginas de un total de 112 páginas. El período temporal que abarca es 1930-1955.

⁴⁰ En la editorial Santillana el tratamiento del tema ocupa 12 páginas de un total de 352 páginas. El período temporal que abarca es “1850 hasta nuestros días”.

América Latina", para la editorial Aique se encuentra en el capítulo 2 "Los orígenes del peronismo (1943-1945)" y en el capítulo 3 denominado: "Los gobiernos de Juan D Perón (1946-1955)". Por último, en la editorial Santillana se encuentra en el capítulo 14, "La Argentina. Los gobiernos peronistas". En los tres casos, el tema se circunscribe a una escala temporal comprendida entre los años 1943-1955.

De esta muestra, dos de los tres libros, inician el abordaje del período con un texto principal que cumple la función de introducir el tema, presentar una mirada, posicionarse en un debate que es historiográfico pero que lo trasciende, en tanto es un tema que se debate y reactualiza constantemente en la esfera pública y cotidiana. Luego cada libro avanza en el tratamiento de diversos temas que involucran desarrollos de aspectos políticos, económicos, sociales y culturales.

De manera tal que analizamos los textos introductorios, en el caso de las editoriales que los poseen (Maipue y Santillana), luego detectamos los temas recurrentes presentes en los tres libros de texto, sujetos -con sus vínculos- que se visibilizan en los relatos, las dimensiones y escalas que predominan, los elementos que destacan, los procesos que se visibilizan y las perspectivas historiográficas de las que se nutren. Por último, nos detuvimos particularmente en los abordajes didácticos propuestos. Se trata de lograr captar todos los eslabones que le otorgan sentido a la trama narrativa que producen. Asimismo, a lo largo de todo el análisis, observaremos los diálogos que se establece con el campo académico, tanto con la historiografía como con el de las ciencias sociales en sentido amplio.

Las editoriales Maipue (2010) y Santillana (2011) son las que incluyen un texto introductorio en sus capítulos sobre el período. En el caso de la editorial Aique, en este trabajo utilizamos el libro que recorre únicamente el período 1930-1955 y no posee un texto principal. En cambio, si lo posee el libro "Historia el mundo contemporáneo" de este mismo grupo. Allí bajo el título "El peronismo: la democracia de masas (1943-1955)" se subraya la importancia del movimiento social y político -el peronismo-, puesto que como sostiene, provocó transformaciones, tanto en los planos políticos y económicos como en las esferas social y cultural. Asimismo, indica que los pilares de democracia de masas se fundamentan en dos aspectos: por un lado, en la extensión de los derechos de ciudadanía y por otro, en la participación política activa de las masas. Este texto se completa con dos imágenes icónicas que ponen de relieve la movilización de "las masas obreras" en el espacio público.

El texto principal de la editorial Maipue, se estructura a partir de dos ejes. El primero de ellos "Objetividad y subjetividad en el estudio de la historia argentina reciente", allí plantea la cuestión de la dificultad que deviene del abordaje del "peronismo" en cuanto "es prácticamente obligatorio que uno esté vinculado histórica, política o afectivamente con los "peronistas" o los "antiperonistas", al respecto señala que se intentará "escribir una historia que respete otras visiones políticas". El segundo, se denomina " Los períodos en el peronismo" aquí el texto hace referencia a las distintas facetas de los gobiernos de Perón. Destaca que el peronismo nace en 1945, luego hace alusión al período que corresponde al primer y segundo gobierno, en tercer lugar menciona las diversas estrategias que adopta hasta la opción de 1973 del "socialismo nacional" que es finalmente anulada por el golpe de Estado de 1976 y en cuarto lugar refiere a la etapa que se inaugura en el año 2003 con el presidente Nestor Kirchner.

En un sentido distinto, se presenta el texto principal de la editorial Santillana, cuyo título "La Argentina. Los gobiernos peronistas", se trabaja en dos partes: por un lado, se presenta una imagen que refiere al 17 de octubre de 1945, -aunque es posterior al acontecimiento-, que se encuentra acompañada de una cita de la historiadora norteamericana Louise Doyon en la que se refiere a dicho acontecimiento en tanto "movilización popular" e inicio de un camino hacia un mayor protagonismo de los trabajadores en la vida política del país. Por otro, bajo el subtítulo "La importancia del peronismo" se propone un texto que pone de manifiesto que el tema despierta un gran interés, que se trata de una de las porciones del pasado más estudiadas de la historia argentina del siglo XX. Que, asimismo se trata de un tema que despierta la curiosidad no solo en ámbitos académicos sino también que alcanza a diversos espacios de la producción cultural. A continuación, esboza algunas ideas para intentar responder a la siguiente pregunta: ¿Por qué es un tema que provoca tanto interés? Y, sostiene: que el movimiento liderado por Perón generó profundas transformaciones en el plano económico y social, en el ámbito cultural y a nivel de las relaciones entre el Estado, las clases sociales y sus organizaciones representativas (Andújar, A...[et.al.], 2011). Asimismo, enuncia que la movilización de los trabajadores se tradujo en conquistas y que se produjo un proceso de democratización política. Por último, menciona que el peronismo causó tanto adhesiones como rechazos y oposiciones que dieron por resultado un período tan rico como complejo.

Por otra parte, con relación al desarrollo de los orígenes del peronismo, en los tres libros analizados, hemos advertido el tratamiento de al menos tres temas centrales en los que

coincidían las editoriales para el período 1943-1946: el golpe de Estado de 1943 que en Aique tiene un matiz, ya que se refiere como “El golpe militar de 1943”, luego coinciden en el desarrollo del ascenso del peronismo tal como se denomina por la editorial Santillana, “Génesis del peronismo” por Maipue y “ El proyecto de Perón” por Aique, por último tratan el 17 de octubre de 1945 que en el caso de la editorial Aique aparece directamente con el título de “La movilización de los trabajadores”.

En lo que respecta al desarrollo del período de la primera presidencia 1946-1952, coinciden, también en tres aspectos: las elecciones de febrero de 1946, denominado así por la editorial Santillana, en cambio se refiere a ello la editorial Maipue en términos de "la campaña" y "el milagro aritmético de 1946" la editorial Aique. Un segundo aspecto recurrente en los libros de texto es el desarrollo de la política social a la que se refiere como "El peronismo y la política social" en el caso de la editorial Santillana, en cambio, la editorial Maipue trata esta dimensión en un apartado denominado "la fundación Eva Perón", mientras Aique lo trata en los siguientes términos "el Estado peronista y su intervención en la vida social: un modelo económico industrialista con redistribución de la riqueza", por último en dos de las tres editoriales se refieren a la relación entre Perón y los trabajadores, aspecto denominado por la editorial Santillana "Perón y el movimiento obrero" y por Maipue como "el apoyo de la clase obrera". En cambio, la editorial Aique extiende la propuesta, puesto que, se aboca al tratamiento de "las relaciones entre el estado y los sectores sociales", para concentrarse posteriormente en el tratamiento del vínculo tenso entre Perón y la clase media.

En tanto el tratamiento de la segunda presidencia, comprendida en el período 1952-1955 las editoriales coinciden en las siguientes dos temáticas: la Implementación del segundo plan quinquenal y Crisis política y el golpe de Estado de 1955.

Con respecto a las estrategias didácticas que promueven los libros de texto sobresalen dos tipos de abordajes: el informativo y el operativo⁴¹. Este análisis lo pudimos realizar únicamente en las editoriales Santillana y Maipue, ya que, el grupo editor Aique no posee actividades en el libro analizado. En tanto el abordaje informativo, la editorial Santillana presenta actividades tendientes a efectuar análisis de discurso, también solicita la realización de caracterizaciones y la identificación de afirmaciones como verdaderas o falsas. Así, entre las primeras se introducen discursos de Perón y Eva, del secretario de la Federación Obrera de la Carne y de artículos periodísticos. Se promueve la

⁴¹ Se incluirá en el anexo las actividades aquí referenciadas.

caracterización de acontecimientos como el 17 de octubre o de políticas como la social y cultural. Con respecto al abordaje operativo, se presentan actividades que proponen efectuar comparaciones, relaciones y explicaciones. Por ejemplo, se solicita comparar el primer plan quinquenal con el segundo. Con respecto a las relaciones, se indica la vinculación entre las medidas tomadas desde la Secretaría de Trabajo y Previsión con la defensa por parte de Perón de “los hombres de negocios”. Y, en el caso de las explicaciones, se solicita explicar por qué las políticas sociales implementadas por Perón permiten hablar de la instauración del Estado de bienestar. En cuanto la editorial Maipue presenta un conjunto de actividades en las que destaca sobre todo las que involucran un abordaje informativo. Así, se presenta consignas para explicar, caracterizar e identificar aspectos en artículos periodísticos, en canciones que refieren al período y en documentos tales como un discurso de Perón, el testamento de Eva y las consignas de la Convocatoria de la CGT a la huelga general del 18 de octubre. Hay una sola actividad que supone un abordaje operativo. En ella se solicita la lectura de cuatro textos⁴² (dos pertenecen a historiadores, uno a un periodista y otro a un constitucionalista) a partir de los cuales se debe comparar planteos, examinar distintas posturas presentes y analizar las interpretaciones de cada autor en torno al rol de los sectores populares dentro del movimiento peronista.

Con respecto a los diálogos con el campo académico, quisiéramos en principio introducir la bibliografía citada en cada uno de los libros de texto. Se trata como veremos en ciertos casos de autores clásicos y, en otro, de autores del campo de la historiografía cuyas producciones son recientes. La editorial Maipue cita a los siguientes autores: Caimari, Lila (1994); Cárdenas gonzalo y otros (1969); Halperín Donghi, Tulio (1991); James, Daniel (1990); Mackinnon, María Moira y Petrone, Mario Alberto (1999); Luna, Félix (1986); Pigna, Felipe (2006); Plotkin, Mariano (1994); Rock, David (1991) Romero, Luis Alberto (1994); Sampay, Arturo (1975) y Sidicaro, Ricardo (2003). Por su parte el grupo editor Aqíue cita a los siguientes autores: Altamirano, Carlos (2001); Cattaruzza, Alejandro (2001); Ciria, Alberto (1983); Del Campo, Hugo (1983); Galasso, Norberto (2005); German, Gino (1974); Halperin Donghi, Tulio (1980); James, Daniel (1987); Luna, Félix (1984); Murmis, Miguel y Portantiero, Juan Carlos (1971); Plotkin, Mariano

⁴² El primer texto es de autoría de José Luis Romero, se titula “El régimen personalista”. El segundo texto pertenece a Mariano Plotkin, lleva por título “¿Perón totalitario?”. El tercer texto lo escribió el periodista Hugo Gambini y se denomina “El poder autoritario”. Por último, se encuentra el texto “La reforma constitucional de 1949 y los sectores populares” del constitucionalista Arturo Sampay.

(1994); Potash, Robert (1981); Torre, Juan Carlos (1995); Torre, Juan Carlos (dir) (2002); Walmann, Peter (1986). En tanto la editorial Santillana cita a los siguientes autores: Caimari, Lila (1994); Cattaruzza, Alejandro (2000); Del Campo, Hugo (2005); Doyon, Louise (2006); Gerchunoff, Pablo y Llach, Lucas (2005); Halperín Donghi, Tulio (1999); Novaro, Marcos (2006) Rapoport, Mario (2007) Romero, Luis Alberto (1994) Saborido, Jorge y Privitellio, Luciano (2006) Torre, Juan Carlos (1989); Torre, Juan Carlos (dir) (2002). A lo largo del análisis si verán más indicios que permiten sostener la cercanía entre el saber histórico escolar y el saber académico.

Hasta aquí se ha dado cuenta de las características generales de los tres libros de texto, los temas que estructuran el período 1943-1955 -con sus contrastes y coincidencias- y los abordajes informativos y operativos que promueven. A continuación, avanzaremos con mayor profundidad en el análisis de los textos introductorios de las editoriales Maipue y Santillana para identificar los posicionamientos desde los cuales se configurarán las narrativas escolares de los “años peronistas (1943-1955)”.

La narrativa histórica escolar presente en libros de texto

Del análisis de los distintos elementos que contienen los libros de texto en el marco del tratamiento de los “años peronistas (1943-1955)”, es posible sostener que encontramos en ellos algunos puntos en común y otros en los que se diferencian.

Con relación a la introducción del tema –aspecto presente en dos de los tres libros seleccionados- notamos que en el caso de la editorial Maipue se presenta un debate que no es recogido por la editorial Santillana. El debate se desarrolla en torno de la cuestión de la “objetividad” y la “subjetividad” en el estudio de la historia reciente⁴³. Desde el campo de la historiografía, éste parece ser, desde mi punto de vista, un debate saldado que ha alcanzado no solo la reflexión en cuanto al campo de la historia reciente, sino que se ha extendido al resto de las distintas áreas. Existe un acuerdo -compartido por los

⁴³ Es interesante señalar que la autora Eggers-Brass en el libro “Historia VI: historia reciente en la Argentina” de posterior publicación admite un posicionamiento opuesto al respecto. Allí advierte que “En aras de la supuesta objetividad del historiador, el positivismo restringió el análisis histórico de lo contemporáneo, y esos estudios quedaron en manos de sociólogos, antropólogos, etnólogos, economistas, periodistas, demógrafos, politólogos, hombres de negocios y funcionarios internacionales” (Eggers-Brass, 2012). Y también afirma, “Los que escriben la historia están tan influenciados por su formación académica como por las ideologías que adoptan o rechazan, por los condicionamientos económicos donde ejercen su investigación o publican sus trabajos y las instituciones que promueven o vetan los temas de tesis” (Eggers-Brass, 2012).

diversos investigadores- en sostener que siempre las aproximaciones al pasado, aunque sea este un pasado cercano, están mediadas por ciertos marcos –sociales, memoriales, institucionales, políticos e ideológicos- que imprimen a cada estudio una huella ineludible. Desde mi punto de vista, posicionarse en torno de la dificultad de abordar un período porque se esté “vinculado” pareciera defender la ya desechada objetividad en el estudio de la Historia. Obtura, la posibilidad de pensar el proceso en términos de interpretaciones e impide, a su vez, la posibilidad de mirarlo desde la riqueza de la multiperspectividad. Es, asimismo, una postura que luego en el discurrir del capítulo va perdiendo fuerza, dado que, hacia el final del tratamiento de la primera presidencia de Perón se plantea un apartado denominado: “Distintas versiones sobre el poder que ejerció Perón” y allí presenta miradas no solo de referentes del campo historiográfico sino también de periodistas y constitucionalistas. Si bien estas intervenciones remiten a autores con diversos perfiles en todas ellas resuenan conceptos tales como: “régimen personalista”, “organización dictatorial”, “poder autoritario”, “tendencias totalitarias”, es decir, que no aparecen en estas miradas mayores matices interpretativos sino más bien abundan categorías que hacen énfasis y acentúan un tipo de caracterización cuyo sentido refiere a una valoración negativa en torno del poder ejercido por Perón.

En tanto el segundo eje que compone la introducción de esta editorial, la autora hace referencia a “los períodos en el peronismo”, y allí realiza una caracterización más bien descriptiva de cada una de las etapas que caracterizan al peronismo. Es posible identificar cuatro momentos, el del nacimiento del movimiento el 17 de octubre de 1945, el de su desarrollo en el marco del primer y segundo gobierno. Luego se refiere a las transformaciones producto del golpe militar de 1955 que sintetiza en cuatro estrategias: la “resistencia peronista”, el “electoralismo”, la “alianza con otros partidos” y el “peronismo sin Perón”. En último lugar, presenta el inicio de una “nueva etapa” iniciada en 2003 por el presidente Néstor Kirchner.

Por el contrario, en el caso de la introducción de la editorial Santillana no se alude al debate en torno de la objetividad y la subjetividad. Allí, el texto comparte protagonismo con una imagen que denota la adhesión de una parte de la sociedad al proyecto político encabezado por Perón, se trata de una fotografía que a mí entender (dado que no posee un epígrafe) refiere a un acto por el “día de la lealtad”. La imagen está en clara sintonía y se lee en conjunto con lo que se sostiene en el texto que se encuentra debajo, ya que éste lleva por título “La importancia del peronismo” y allí refiere a las “profundas

transformaciones” que produjo el peronismo desde su “irrupción” -hacia mediados de la década del 40- en todos los planos de la vida social. También, establece que el cambio más importante del período está asociado al creciente protagonismo en la vida política de los “trabajadores”. De manera que, se opta por poner de relieve los cambios políticos y sociales experimentados –al menos- por un conjunto de la sociedad. Y en el caso de esta editorial, subyace un posicionamiento: la óptica desde la cual analizarán el período será en clave de “ampliación de la ciudadanía” y “democratización del bienestar”

Por todo lo expuesto, de la lectura y análisis de estas introducciones manifiestan al menos dos aspectos que resultan importantes de subrayar. En primer lugar, una clara diferencia en los enfoques y preocupaciones que cada editorial presenta y, a su vez, en el posicionamiento que asumen. Así, en el caso de la editorial Maipue la preocupación central radica en dejar claro “la dificultad” en el abordaje del período y en realizar una clasificación de las distintas etapas que caracterizaron al peronismo, desde el “nacimiento” del proyecto pasando por la etapa de proscripción hasta alcanzar una “nueva etapa” hacia comienzos del siglo XXI con la presidencia de Néstor Kirchner. En un sentido distinto, la editorial Santillana prefiere presentar el período a partir del planteo de un interrogante “¿Por qué el peronismo provoca tanto interés?” y a partir de allí comienza a esbozar algunas respuestas como los cambios que produjo en las esferas económicas, sociales y culturales y aclara que esta pregunta se va a ir respondiendo a lo largo de todo el capítulo. Con relación al posicionamiento que asumen para analizar el período, en el caso de la editorial Maipue pareciera claro que la autora manifiesta una cierta “dificultad” para abordar el tema que deviene de la cercanía a una de las dos posturas que identifica, “peronista” o “antiperonista”. A mi entender, la autora posee una actitud ambigua en torno a su posicionamiento. Por su parte, Santillana presenta una perspectiva más clara al respecto, desde el comienzo de su presentación, sitúa el período como un momento decisivo de la historia contemporánea argentina cuyos rasgos sobresalientes consistieron en el protagonismo de los trabajadores en la vida política y en la democratización política. Indicar estas características en el texto principal del capítulo, desde mi punto de vista, significa establecer la perspectiva desde la cual se va a realzar el abordaje del período.

En segundo lugar, resulta evidente al menos más nítidamente en lo que concierne a la editorial Santillana la cercanía con el campo académico. Este aspecto se visibiliza notoriamente a partir de la inclusión de la autoría de Louise Doyon (2006) en la cita que

acompaña a la imagen en la que se refiere a la significación política del 17 de octubre y también se la cita en el texto que principal respecto de las transformaciones del período. También, la pregunta que se formula en el texto principal sobre el interés que provoca el período da la pauta de ser una preocupación del campo académico trasladada a la narrativa escolar. Esto es posible puesto que los autores de este material didáctico son historiadores, docentes universitarios e investigadores. En tanto la editorial Maipue, se acerca también a través del debate que plantea en torno de la “objetividad” y la “subjetividad” en el estudio de la historia reciente. Esta discusión, replicada en el libro escolar, es propia del campo académico, aunque en el presente, desde mi punto de vista es un debate saldado.

Señalado esto, a continuación se profundizará en el análisis de los temas desarrollados para abordar el período en las tres editoriales estudiadas con la intención de advertir los elementos, dimensiones, sujetos, y perspectivas historiográficas que configuran las narrativas escolares.

Con relación a los temas que conforman los desarrollos de los capítulos, hemos advertido o algunos puntos de contacto en los tres libros analizados. Como mencionamos anteriormente estos son: “El golpe de Estado de 1943”, “El ascenso del peronismo”, “El 17 de octubre de 1945”, “Las elecciones de febrero de 1946”, “Las políticas de gobierno”, “Las relaciones entre Perón y los trabajadores”, “La segunda presidencia y la implementación del segundo plan quinquenal” y “La crisis política y el golpe de estado de 1955”. Como veremos en el capítulo tres estos mismos temas son los contenidos seleccionados por los docentes para el tratamiento del peronismo, tal como se desprende de la exploración de carpetas realizada.

El golpe de Estado de 1943

Las tres editoriales subrayan como factor desencadenante del golpe de Estado la preferencia del entonces presidente Castillo para designar como su sucesor al presidente del Senado Robustiano Patrón Costas, conocido por su abierta inclinación por el fraude electoral. Una vez consumado el golpe, Maipue destaca que la sociedad manifestó una actitud de pasividad. Las editoriales Santillana y Aique, circunscriben el contexto del golpe a un marco de descontento social y conflictividad en aumento. Esta última editorial, agrega que la intervención militar contó con apoyo de sectores políticos heterogéneos:

liberales, nacionalistas, proaliados y germanófilos. Asimismo, destaca que eran dos los problemas que debía resolver y que en este diagnóstico coincidían todos los sectores políticos. En el plano interno, se debía poner fin a las prácticas fraudulentas y llamar al retorno de la legalidad constitucional. En lo externo, debía apartarse de la política de neutralidad frente a la Segunda Guerra Mundial. Por último, es señalado por las tres editoriales que a partir de 1943 -cuando Pedro Ramirez designa a Juan Domingo Perón al frente del Departamento Nacional del Trabajo- es cuando Perón comienza a asumir un notable y creciente protagonismo en la arena política.

El ascenso del peronismo

Hay coincidencias, asimismo, en señalar que la promulgación de una legislación social y sindical desde la Secretaría de Trabajo y Previsión contribuyó a estrechar el vínculo entre los trabajadores y dirigentes sindicales con Perón. Entre las medidas laborales establecidas, las editoriales convergen en señalar el pago de las vacaciones, la “Ley de Despidos” (que implicó el aumento de los montos de las indemnizaciones por despidos), el “Estatuto del Peón” (que estableció un salario mínimo y procuró establecer mejoras en las condiciones de alimentación, vivienda y trabajo) y la implementación real de las negociaciones de convenios colectivos de trabajo. Así Perón mediante la sanción de este conjunto de medidas fue ganando apoyo de muchos trabajadores y teniendo más injerencia en la vida pública y política del país. También, algunos sectores como el Partido Comunista, señala la editorial Santillana, se mantuvieron reacios a alinearse tras estas políticas y por ello han sufrido encarcelamientos.

El 17 de octubre de 1945

Acontecimiento sin lugar a duda excepcional en la historia contemporánea argentina, el 17 de octubre, es presentado por las editoriales como una movilización que desborda a la conducción de la CGT, puesto que, un día antes de lo previsto, los trabajadores se manifiestan en las calles. Aquí, la editorial Sanitllana indica que miles de columnas de trabajadores provenientes en su mayoría del conurbano bonaerense ocuparon la Plaza de Mayo exigiendo la libertad de Perón en una acción anticipada y coordinada por los comités de huelgas locales. En este sentido Maipue subraya una postura diferente, ya que, sostiene que la conducción de la CGT fue rebasada por la espontaneidad de la multitud. La editorial Aique agrega en reiteradas oportunidades que la movilización de

los trabajadores se desarrolló en las principales ciudades del país manifestando adhesión a Perón y exigiendo su libertad.

Las tres editoriales afirman que el gobierno de Farrell cedió ante las presiones habilitando el discurso de Perón desde los balcones de la Casa Rosada.

Como consecuencia de la movilización de los trabajadores el 17 de octubre de 1945, Maipue destaca el nacimiento del movimiento peronista. Mientras que las editoriales Aique y Santillana coinciden en señalar el lugar crucial que a partir de este acontecimiento comenzó a tener la clase trabajadora en la vida política nacional. A esta idea, Aique agrega que la presencia activa de los trabajadores en la calle evidenció que el peronismo se constituía como un movimiento de masas con una clara identificación social y política. Por último, Santillana, afirma que el 17 de octubre de 1945 sella el “mito de origen del peronismo”.

Las elecciones de febrero de 1946

Con relación a este aspecto, el punto de partida es coincidente en los tres textos, los sucesos de octubre de 1945 precipitaron el rumbo político ya que condujeron al gobierno militar a aceptar la salida electoral. Dos elementos más completan el relato, el primero de ellos refiere a la consolidación de dos bloques o alianzas sociales, “el Partido Laborista” y la “Unión Democrática” esta última, nucleaba según Maipue a “todos los partidos políticos de cierto peso en la vida institucional argentina”, a lo que Santillana agrega que contaban con el apoyo de los diarios nacionales más importantes y de las corporaciones patronales, aspecto mucho más desagregado por Aique que destaca la participación en dicho espacio de “terratenientes y grandes comerciantes exportadores”, “la gran burguesía industrial”, a los “sectores militares industrialistas” y a “los sectores medios urbanos” y destaca sobre todo el rol activo de la “SRA” (Sociedad Rural Argentina) y de la “U.I.A” (Unión Industrial Argentina) en su conformación. El segundo elemento está vinculado al apadrinamiento que “La Unión Democrática” recibió del aquel entonces embajador norteamericano Spruille Braden, acercamiento que impulsó, según sostienen los libros, a plantear la campaña en términos de “soberanía nacional” vs “imperialismo yanqui” (Eggers-Brass y Gallego, 2010) o bajo la fórmula del “pueblo contra la “oligarquía capitalista”” (Alonso y Vazquez, 2013) y también en la consigna de campaña “Braden o Perón” (Andújar, A...[et.al.], 2011).

Hay un aspecto que la editorial Maipue destaca en torno al tratamiento de “La unión Democrática”. Señala la plena confianza que los radicales tenían en de obtener la victoria tras el llamado a elecciones. Cita aquí al historiador Halperín Donghi para referir a la actitud de la clase media frente al fin de aquel anhelo, “la clase media veía con cólera que del autoritarismo militar hubiera surgido un movimiento político y que este le arrebatara el apoyo popular hasta ese momento seguro. La restauración del sufragio universal podía no significar su ascenso a la hegemonía política” (Eggers-Brass y Gallego, 2010: 191)

Por su parte, la editorial Santillana al abordar este tema, indica que las elecciones de 1946 fueron “las primeras sin fraude desde 1928” (Andújar, A...[et.al.], 2011).

La marca distintiva del grupo editor Aique, consiste en el tratamiento más profundo que le da al tratamiento de la creación del Partido Laborista. Así menciona el rol que “un grupo de dirigentes obreros” tuvieron en su conformación y alude a las intenciones y objetivos planteados en su “Carta Orgánica”. También refiere a la sorpresa que provocó del triunfo de la formula peronista en “la mayoría de la población” (Alonso y Vazquez, 2013).

En síntesis, en el tratamiento de las elecciones de 1946 podemos advertir que hay similitudes y diferencias en el relato que elaboran los tres textos: se aprecian diferencias al momento de detallar las composiciones que conforman la alianza opositora a Perón, pero en general coinciden en lo que respecta a los elementos que constituyen el argumento: el triunfo de Perón es resultado de los efectos de la jornada del 17 de octubre . Hay, asimismo menciones explícitas como en el caso de Maipue al campo de la historiografía, en dicho caso se recupera la perspectiva de Halperin Donghi en torno a la actitud de las clases medias con respecto a las elecciones.

A continuación, presentaremos el tratamiento otorgado por los tres libros de texto al tema de las políticas de gobierno. En este punto, será posible advertir mayores contrastes en las argumentaciones.

Las políticas de gobierno

En el caso de la editorial Maipue este aspecto se despliega de manera transversal en ciertos apartados, pero no hay un espacio específico destinado a su tratamiento, si hay menciones dentro de otros subtítulos como por ejemplo en el de “Fundación Eva Perón”, allí en primer lugar se remarca que se trataba de una entidad “manejada

discrecionalmente por Eva Perón y con fondos provenientes del Estado y de aportes “voluntarios” de los trabajadores y de las empresas (podían negarse al descuento mediante un formulario, pero en general no lo hacían por temor a las represalias” a lo que luego agrega que “fue también un recurso de Perón –según Mariano Plotkin- para contrarrestar el de los gremios” (Eggers-Brass y Gallego, 2010: 195). Se trataba de una institución que ayudaba a los marginados, se sostiene. Reconoce que tuvo éxito y que fue éste un medio mediante el cual Eva estableció un “vínculo personal con los beneficiados”. También al comienzo del capítulo dentro del subtítulo “El proyecto de Perón” señala algunos elementos como las mejores condiciones de los trabajadores tras la concesión de medidas concretas, al tiempo que se cita al historiador Daniel James para dar cuenta del entusiasmo experimentado por los sindicalistas en participar- en tanto fuerza social- de la redistribución del poder político. A su vez, dentro del subtítulo “La propuesta económica”, las autoras identifican una serie de consecuencias que implicarían la ejecución del programa económico de Perón en términos de distribución del ingreso y la ampliación del mercado interno (Eggers-Brass y Gallego, 2010). No obstante, se trata alusiones dispersas, en tanto no hay a lo largo de todo el capítulo un subtítulo en el cual se desarrollen específicamente las políticas del gobierno.

En cambio, es este un aspecto que desde la editorial Santillana se aborda en el apartado denominado “Peronismo y política social” y allí se hace referencia en primer lugar a la existencia de una “política de intervencionismo en la economía” con una “política de intervención social” y que ambas cuestiones dieron lugar a la conformación del “Estado de bienestar” que priorizó el aumento del “gasto social” destinado a mejorar las condiciones de vida de la población mediante la implementación de medidas y programas que impactaban en ámbitos variados como: la salud, educación, vivienda, recreación, cultura y deporte. También, se destaca la figura de “la esposa del presidente: María Eva Duarte de Perón”, en el diseño de estas políticas sociales.

En consonancia, el caso de la editorial Aique, al tratar “La política social”, se aproxima a las ideas expresadas por la editorial Santillana. En primer lugar, menciona que este conjunto de políticas “mejoró” las condiciones de vida de los trabajadores y que “atendió” las necesidades de los sectores más desprotegidos. En segundo lugar, agrega la importancia otorgada desde el Estado a las áreas de vivienda y educación, al respecto señala que se trató de una inversión que se “materializó en la construcción de más de medio millón de viviendas y alrededor de 8.000 escuelas”. Por último, se trata el rol de Eva Perón, su compromiso con la acción social y sus actividades en el marco de la

creación de la "Fundación Eva Perón". El texto cuenta, además, con dos imágenes vinculadas a este último punto. En una de ellas Eva se encuentra rodeada de trabajadores mineros y en la otra imagen Eva aparece de espaldas como detrás de un mostrador y del otro lado hay hombres, mujeres y niños retirando alimentos.

En síntesis, se observa que, mientras la editorial Maipue no desarrolla particularmente este aspecto, las editoriales Santillana y Aique presentan un apartado específico para el desarrollo de políticas y programas sociales. En este sentido ambas editoriales, destacan el compromiso del Estado por expandir la calidad de vida de mayores sectores sociales, de manera que refieren a la implementación de políticas con carácter universal. Este tratamiento evidencia la cercanía con el campo académico, ya que consideramos que implícitamente se alude a un proceso social entendido desde la perspectiva de "democratización del bienestar" (Torre y Pastoriza, 2002). Tal como hemos sostenido en la introducción estos autores señalan que la confluencia de políticas sociales y la elevación del nivel de vida de la población intensificaron un proceso que ya se encontraba activo que dio lugar y permitió la "democratización del bienestar", que se tradujo en el acceso de amplios sectores sociales a esferas de la vida social como la de la salud pública, la vivienda, la previsión social, la educativa.

Las relaciones entre Perón y los trabajadores

Este tema posee un elemento común que se repite en el desarrollo de los tres libros de texto, a saber: los límites establecidos por Perón a la autonomía del movimiento obrero. Pero mientras en algunos textos el planteo solo se cierne a ello, en otros el abordaje incluye más cuestiones. En el caso de la editorial Maipue se trabaja a partir del título "El apoyo de la clase obrera", donde se señala que, si bien Perón se fue ganando el apoyo de la clase obrera a través de su política social, la relación entre ambos actores era más bien compleja y difícil "de relatar en unas pocas líneas". Luego, comienza a tratar las distintas medidas que tomó Perón para "limitar" el poder que tenía el sindicalismo, y en este sentido menciona la eliminación del Partido Laborista y su posterior transformación en el "Partido Único de la Revolución Nacional", y destaca aquí el caso de Cipriano Reyes que paso de aliado a enemigo, ya que, "sufrió prisión durante largos siete años". Continúa con el control ejercido sobre la CGT, resalta la destitución del Secretario General y su reemplazo por "un fiel peronista", asimismo, menciona que a partir de 1950 la CGT "se transformó en una rama del Partido Peronista", quitándole así todo rasgo de autonomía.

En este libro de texto, pero en páginas anteriores se desarrollan algunas ideas más sobre el “movimiento laboral”. Se cita para ello al historiador Daniel James para describir sus características previas al momento del “golpe militar” de 1943, un movimiento “débil” y “dividido”. De manera tal que, con la llegada de Perón los sindicalistas fueron tratados como “una fuerza social necesaria para impulsar un proyecto de país compartido por todos” (Eggers-Brass y Gallego, 2010: 182)

En la editorial Santillana este tema es tratado bajo el título "Perón y el movimiento obrero", donde se destaca el crecimiento en la organización del movimiento obrero, situación que se vio favorecida por el reconocimiento institucional de las comisiones internas. Luego, agrega que Perón no estaba dispuesto a permitir "amplios grados de autonomía al movimiento obrero", razón por la cual estableció una "verticalización de sus estructuras y dirigentes". Menciona también el encarcelamiento de Cipriano Reyes y la destitución del Secretario de la CGT. Avanza en la explicación y destaca el decreto 23.582 dictado en 1945, a través del cual, por un lado, se permitía la libertad de asociación sindical, pero se clasificaba a los sindicatos mediante dos modalidades: los inscriptos y los que contaban con personería gremial. Por otro lado, el decreto fomentó la agrupación por rama de actividad, señala el texto, y ya no más por empresa u oficio, cambio que significaba la existencia de una mayor distancia entre los líderes y los trabajadores. Finalmente, el texto advierte que entre 1946 y 1949 se produjeron una enorme cantidad de huelgas y paros y que fue un período rico en movilizaciones.

En el caso de la editorial Aique, se destina un apartado al tratamiento de "Las relaciones entre el Estado y los sectores sociales" y allí "Las relaciones con los trabajadores" son un ítem más entre "Las relaciones con los sectores capitalistas" y "Las relaciones con los sectores medios". Con relación al vínculo con los trabajadores el texto plantea que fue un período de creciente sindicalización y organización y que la acción gremial fue muy dinámica, tanto que "compensó la tendencia a la burocratización de los sindicalistas más encumbrados". Así y en un sentido opuesto al desarrollo propuesto por Maipue para este tema añaden Alonso y Vazquez (2013) que a medida que aumentaba el nivel de representación y organización, la influencia del sindicalismo sobre las políticas del Estado fue cada vez mayor. Se señala también, que las conquistas sociales obreras fueron obtenidas luego de fuertes conflictos, una gran parte de las huelgas, sobre todo, "se dirigían contra los empresarios y no contra el gobierno", aunque significaban presiones igualmente para el Estado, subraya el texto.

De esta manera, es posible observar que la editorial Maipue explica únicamente cuáles han sido las medidas tomadas por Perón para disminuir el poder sindical, establecer el control de la CGT, en definitiva, hace énfasis en la denominada “peronización del movimiento obrero” (Eggers-Brass y Gallego, 2010). Por su parte, las editoriales Santillana y Aique destacan el aumento de la sindicalización y la organización y ambas subrayan, asimismo, que se trató de un período de fuerte conflictividad. Es importante señalar que esta preocupación en torno del apoyo que recibe Perón por parte de los trabajadores, de los elementos que se conjugaron para alcanzar ese lazo y de las características de ese vínculo -entre otros aspectos- ha sido uno de los temas más trabajados por la historiografía y también ha sido tempranamente parte de las preocupaciones de otros campos como el de la Sociología.

La segunda presidencia y la implementación del segundo plan quinquenal

En principio, en el caso de los tres libros, en este aspecto se advierten coincidencias: señalan el triunfo arrollador de la fórmula Perón-Quijano y la clara ventaja que obtienen en ambas cámaras. No obstante, también agregan que el escenario pronto irá complejizándose. De manera que, en términos generales este diagnóstico es compartido. A partir de aquí es donde pueden observarse algunas diferencias, es decir, a partir de las consideraciones respecto de la implementación del segundo plan quinquenal y de las tensiones sociales que comienzan a manifestarse.

En el caso de la editorial Maipue en el que se habla de un “espectacular triunfo” de la fórmula Perón-Quijano, se plantea siguiendo al economista Antonio Brailovsky que la política económica fue más innovadora en períodos de superávit y que, luego, al entrar en crisis el gobierno recurrió a “recetas más características del liberalismo”. Después, del lugar dado al tratamiento de la “reelección presidencial”, se pasa al apartado de “Las medidas económicas”, allí señalan la importante política de nacionalizaciones dispuesta por Perón: comenzando por el Banco Central, pasando por los ferrocarriles y de servicios como la telefonía, el gas y la electricidad. Otras series de medidas se señalan, bajo el título de “La crisis”, a saber: paralización de obras públicas, reducción del gasto público, eliminación del déficit fiscal, restricción del crédito al sector privado y contención de aumentos de salarios. A continuación, se menciona la política de recurrir a inversiones extranjeras.

Para Aique, las elecciones realizadas en noviembre de 1951 -un nuevo período gubernamental que se iniciaría con una “sólida mayoría” en ambas cámaras-, se dieron en un contexto de dificultades económicas. También aquí se pasa rápidamente al plano económico, y lo que se subraya, tal como lo indica el título “Las respuestas a la crisis: el plan estabilizador”, es que el objetivo de la reorientación económica consistía en “atenuar” la crisis, mediante un plan de mayor “austeridad” en el marco de un programa de estabilización.

En tanto la editorial Santillana, también señala que el contexto de las elecciones era distinto de la situación económica de 1946. Indican que la fase expansiva de la economía se había detenido debido a la disminución de las divisas, a esto se le sumaba la falta de ingresos provenientes de las exportaciones agrícola-ganaderas y a la disminución de la producción provocada por la intensa sequía, la desinversión y la mala cosecha. En este escenario, se pone en marcha el Segundo Plan Quinquenal, a partir del cual, se esperaba reducir el consumo popular para frenar la inflación. Asimismo, se agrega que otra de las medidas implementadas fue el recorte de gastos del Estado y el redireccionamiento de los recursos del IAPI hacia las actividades agropecuarias. Por último, se indica la política a favor del ingreso de capitales extranjeros.

De este modo, se aprecia que en el caso de las tres editoriales el comienzo del segundo mandato de Perón queda enmarcado en un contexto económico desfavorable y que esta situación demarcaba un cambio de estrategia en materia económica.

Crisis política y el golpe de estado de 1955

El saldo de las medidas económicas implementadas fue positivo, al menos, hasta 1954 tanto en el caso de la editorial Santillana como Aique. A partir de entonces, señalan en coincidencia que la situación de conflictividad fue en aumento, en parte dado el fin de la “tregua salarial”. Por su parte, Santillana señala cuatro frentes de conflictos: con la Iglesia, con los partidos políticos de la oposición, las corporaciones patronales y las fuerzas armadas. La oposición de todos estos sectores se condensó en una expresión de rechazo a Perón el 11 de Junio de 1955 en el marco de la celebración del Corpus Christi. Así, señala la editorial, las fuerzas armadas contaron con el apoyo de la alianza que se teje entre todos esos sectores. Tras un primer intento fallido, ocurrido el 16 de junio de 1955, cuando un sector de la Marina y la Fuerza Aérea bombardearon la Plaza de Mayo

provocando la muerte de 300 personas, las fuerzas armadas finalmente comandan un nuevo intento “exitoso” el 16 de septiembre.

A este escenario conflictivo la editorial Aique suma la constitución de los militares en un actor político cada vez más activo e independiente del gobierno. Destaca también el fortalecimiento de la alianza social antiperonista conformada por la mayoría de los sectores medios -estudiantes, la burguesía nucleada al capital local y extranjero, la Bolsa de Comercio y la UIA, la Iglesia católica y sectores de las fuerzas armadas. Menciona también el bombardeo a Plaza de Mayo como antecedente de la destitución de Perón.

En el caso de la editorial Maipue, la oposición que identifica es la que se produce entre Perón y la Iglesia. Indica que la procesión de Corpus Christie “convocó a muchos más que los católicos militantes” y, que dio la “oportunidad de juntar fuerzas y disponer el golpe”. Desarrolla también el levantamiento de Junio de 1955 a lo que le sigue, según denomina una “ola de violencia” y finalmente señala que el 16 de septiembre comienza el movimiento militar definitivo en contra de Perón.

En síntesis, este tema cierra el período. Los tres textos aquí estudiados señalan que las condiciones económicas del segundo gobierno de Perón no eran buenas. A esta situación se suma luego la conflictividad y la creciente violencia entre el gobierno y los distintos frentes de oposición. Estos elementos se condensaron y cristalizaron tal como se observa en las narrativas, en la celebración católica de Corpus Christie a partir de la cual una parte de las FF.AA comienza a preparar el derrocamiento de Perón. Tras un intento fallido en junio de 1955, acontecimiento abordado por las tres editoriales, se produce el golpe final en septiembre del mismo año.

En conjunto del análisis de las temáticas desarrolladas en los libros de texto respecto del tratamiento de los “años peronistas” (1943-1955) hay al menos tres cuestiones que es posible advertir.

En primer lugar, que en ocasiones las narrativas escolares de cada uno de los libros de texto son coincidentes, pero que ante ciertos aspectos se aprecian diferencias. Por ejemplo, en términos de la periodización propuesta hay plena coincidencia 1943-1955 es el recorte temporal para desarrollar el peronismo, aunque para el caso de la editorial Maipue y Santillana este período está contenido en un solo capítulo y en el caso de la editorial Aique, se da en dos capítulos. También, la hay en lo que respecta al tratamiento de los “años peronistas” e tanto siguiendo un criterio cronológico. Las diferencias las encontramos, por citar un caso en el desarrollo de las políticas de gobierno, ya que, si bien hay mayores puntos de contacto entre las editoriales Santillana y Aique, no ocurre

lo mismo con Maipue -como vimos es una dimensión que no posee un tratamiento específico-. Asimismo, encontramos diferencias en el modo de abordar el vínculo entre Perón y los trabajadores, ya que como advertimos la editorial Maipue se concentra en señalar los límites impuestos y la “peronización del movimiento obrero”, mientras que las editoriales Santillana y Aique reparan en otros elementos como el crecimiento y la capacidad de organización del movimiento sindical y del creciente poder de interpelación a los empleadores y al Estado.

En segundo lugar, cabe destacar la proximidad entre las narrativas escolares plasmadas en los libros de texto y las perspectivas e interpretaciones propuestas desde el campo académico. Desde menciones explícitas a preocupaciones e interpretaciones más subyacentes resultaron constantes a lo largo del análisis de los capítulos estudiados.

En tercer lugar, sobresalen actividades que involucran abordajes informativos y operativos. Entre los primeros se presentan actividades de búsqueda de información, de descripción y caracterización de determinados aspectos, de análisis de discursos varios tales como de discursos de Perón y Eva o de determinados artículos periodísticos. Entre los abordajes operativos se promueven actividades de comparación de interpretaciones o de planes económicos, de establecimiento de relaciones por ejemplo, entre medidas e ideas defendidas por Perón y de análisis/explicación de políticas asociadas con ciertos roles del Estado.

Por último, y como señalamos al comienzo de este apartado, estos temas que entre otros son parte de la propuesta editorial aquí explorada resultan ser, tal como veremos en el siguiente capítulo los contenidos seleccionados por los docentes de historia para el tratamiento del peronismo, al menos este indicio se vuelve evidente a partir de la indagación del corpus de carpetas de estudiantes efectuado.

3.3 Conclusiones parciales.

Del análisis de las propuestas didácticas “oficial” y “editorial” realizada a lo largo del capítulo sobresale la presencia de un enfoque **multidimensional, multicausal** y que atiende a la **multiperspectividad** tanto a nivel de los actores como de las interpretaciones. Destaca la **mirada procesual**, con apoyo y anclaje en una **temporalidad amplia**, donde se acude a brindar explicaciones en tanto interpretaciones y modos de “leer” el pasado, y no como procesos cerrados y acabados. Se advierte el **uso de conceptos y categorías** de las Ciencias Sociales en general y de la historiografía en particular, como así también de la presencia de citas explícitas en los materiales didácticos. Como reformulación de la “propuesta oficial”, los materiales aquí indagados **incorporan** los temas que se presentan en los documentos normativos, al tiempo que los **profundizan y expanden** en tanto desarrollan otros temas también, visibilizan a otros actores sociales, adicionan otras dimensiones de análisis, etc.

Tal como hemos observado en el análisis de los materiales que conforman la **propuesta didáctica oficial** los temas que se incluyen están vinculados tanto con **dimensiones políticas** como de la esfera **social** -y de la vida cotidiana- y **económica**. Sobresale el tratamiento del vínculo entre Perón y los trabajadores como así también de las complejas -y violentas- tensiones experimentadas entre los actores -sobre todo trabajadores- que apoyaron al gobierno y aquellos que se opusieron. De este modo, la dimensión política se incluye en toda su envergadura, ya que, las disputas y conflictos de intereses caracterizan la aproximación al período. Asimismo, el desarrollo de la política social y económica constituye otro de los temas fundamentales para referir a los “años peronistas”. En este sentido, se subrayan las conquistas que dignifican y favorecen a la mayoría de la población.

Los actores sociales que se visibilizan en estas propuestas son variados, aunque sobre todo se destacan dos, a saber: Perón y los trabajadores. No obstante, en el material audiovisual “Los años peronistas” se incluye por ejemplo a la figura de Eva Duarte de Perón y con ella a las mujeres y a la participación política en el marco del Partido Peronista Femenino.

Por último, **desataca en este conjunto de propuestas didácticas oficiales un notable diálogo con el campo académico**. No solo aparecen **expresadas, aludidas o citadas las ideas y conceptos** de autores tales como Juan Carlos Torre, Juan Suriano, Mirta Lobato, Elisa Pastoriza y Hugo del Campo, entre otros, **sino que también se explicita el**

conjunto de herramientas, reglas y metodologías propias del quehacer de los historiadores al tiempo que sus producciones se presentan en términos de interpretaciones y lecturas del pasado.

Por su parte, del análisis de **la propuesta didáctica editorial** se desprenden ciertas evidencias coincidentes con las arrojadas por el análisis de la propuesta oficial. Aquí también la dimensión política es tan central como las dimensiones sociales y económicas. Los sujetos sociales visibilizados están desagregados, sobre todo para el caso de las editoriales Santillana y Aique. En ellas, al referir a los sectores opositores se describen cada uno de los actores que confluyen en la oposición. Por ejemplo, en el caso de Aique se describe a “la alianza social antiperonista” que sostiene el golpe de Estado de 1955 como un frente constituido por la mayoría de los sectores medios -estudiantes, la burguesía nucleada al capital local y extranjero, la Bolsa de Comercio y la UIA- la Iglesia católica y sectores de las Fuerzas Armadas (Alonso y Vazquez, 2013). En tanto la editorial Santillana presenta a la “Unión Democrática” como una “coalición” integrada por la Unión Cívica Radical, el Partido Socialista, el Partido Demócrata Progresista y el Partido Comunista. A lo que agrega que los conservadores dieron un apoyo informal y parcial, puesto que el radicalismo se oponía a aliarse con sus antiguos adversarios. Asimismo, indican que la alianza recibió el apoyo de los “diarios nacionales más importantes” y de las “corporaciones patronales” (Andújar, A...[et.al.], 2011).

Considerando este aspecto de la mayor cantidad de actores sociales comprendidos en las narrativas escolares y asimismo destacando la amplitud de temáticas presentes para el tratamiento de los “años peronistas” se hace evidente que **la propuesta didáctica editorial no solo se restringe a reformular la propuesta curricular sino que además la expande**, tal como se observa por ejemplo al añadir temas como el voto femenino y la visibilización de las mujeres en la vida política.

Las temáticas desarrolladas en los libros de texto evidencian una narrativa histórica escolar articulada de manera procesual, en la que incluyen conceptos, multicausalidad y multiperspectividad. Se observa, asimismo, una cierta estabilización interpretativa en la que destacan las perspectivas historiográficas de Daniel James (1990) y de Torre y Pastoriza (2002). En este sentido, predomina una lectura en la que los “años peronistas” son explicados como un proceso en el cual una gran proporción de la población tuvo acceso a tanto a la participación social y política como a un conjunto de beneficios antes reservados solo a las minorías más acomodados. Así las claves explicativas pueden leerse en los términos de “ampliación de la ciudadanía” (James, 1990) y “democratización del

bienestar” (Torre y Pastoriza, 2002). Esta estabilización interpretativa se visibiliza sobre todo en las editoriales Aique y Santillana, y en una medida más matizada por la editorial Maipue, ya que, como hemos visto a lo largo del segundo apartado esta editorial realiza mayores énfasis en la censura, las limitaciones impuestas por el “régimen” y en la caracterización del ejercicio de Perón en torno a los calificativos “autotituario” o “totalitario”.

También -y como lo hemos apreciado en la propuesta didáctica oficial- **el vínculo con el campo académico es notorio**. Desde menciones explícitas -entre las que se incluyen citas de autores del campo de la historiografía como Louise Doyon, Halperin Donghi y Daniel James-. En el caso de la editorial Aique, las ideas de los autores se encuentran en los temas que se incluyen en los márgenes laterales que complementan a los textos centrales. Allí por ejemplo se citan los trabajos de Julio Godio para referir a “La división de la CGT” y “El apoyo de los trabajadores a Perón”, de Félix Luna para problematizar las miradas sobre “El 45”, de Alain Rouquié para ampliar información acerca de la “nueva legislación” al desarrollar “El estatuto del Peón Rural”, de Juan Carlos Torre para tratar “El “giro estratégico” de Perón” para alcanzar los apoyos necesarios en el marco de candidatura presidencial de 1946.

En conjunto, las propuestas didácticas oficial y editorial para el tratamiento de los “años peronistas (1943-1955)” muestran puntos convergentes con relación a los temas, dimensiones, escalas, periodizaciones y sujetos. Ambas propuestas **expanden** la propuesta normativa al incluir otros temas y sujetos -tal como hemos visto a lo largo del capítulo. También, todos los materiales didácticos aquí analizados evidencian una **estabilización interpretativa** en la que destaca una mirada que hace énfasis en la mejora en la calidad de vida de amplios sectores sociales. También evidencian diferencias tal como es posible observar a partir del análisis de los abordajes incluidos en cada una de las propuestas. En efecto, **si bien mayoritariamente se evidencia cierta estabilización interpretativa en algunos casos también se indican valoraciones más críticas y negativas de los “años peronistas” lo que da por resultado una reformulación híbrida.**

Del mismo modo, también se han indicado algunas **diferencias en las estrategias didácticas** que se despliegan en ambos tipos de propuestas. En efecto, **mientras la propuesta “didáctica oficial” incluye abordajes informativos, operativos y estratégicos, la propuesta “didáctica editorial” tiende a presentar abordajes de tipo informativo y operativo.**

A continuación, veremos como las propuestas didácticas oficial y editorial nutren y contribuyen a dar forma y sentido al saber histórico escolar áulico, tal como se evidencia a partir de la exploración de carpetas de estudiantes, aspecto que desarrollaremos en el próximo capítulo.

4 LOS AÑOS PERONISTAS EN LAS CARPETAS: UNA VERSIÓN ESTABILIZADA Y REESTRUCTURADA

El objetivo de este capítulo es avanzar en la caracterización de las actuales *configuraciones* del saber histórico escolar esta vez en su faz áulica. Para ello, se analizan un conjunto de carpetas de historia de estudiantes de secundaria particularmente de las páginas dedicadas a “los años peronistas”

Consideramos que en dicha configuración juegan un rol importante las *apropiaciones* docentes -entendidas desde la historia cultural como un conjunto de creaciones, producciones y proposiciones de sentido (Chartier, 1992)-. Traducido al campo educativo esto significa considerar a los docentes como transmisores de un legado cultural subrayando que, en ese proceso, se producen traducciones, invenciones y reestructuraciones que moldean, dan formas y sentidos al saber histórico escolar en el cotidiano áulico.

En esta dirección, el análisis se realiza en dos dimensiones. Por un lado, la **dimensión temática**. Por otro, la de los **abordajes-didácticos** desplegados. En relación con la primera dimensión las preguntas son: ¿Cuáles son las lecturas, traducciones y apropiaciones que realizan los docentes en torno del tratamiento de los “años peronistas”? ¿Qué recortes temáticos proponen? ¿Qué dimensiones ponderan? ¿Cuáles omiten o relegan a un segundo plano? En relación con la segunda son: ¿qué abordajes-didácticos proponen los docentes?, ¿cuáles son las más recurrentes? ¿qué actividades y materiales acompañan a tales abordajes?

Además de este análisis, y como hemos hecho con el resto de las fuentes, también atenderemos a las **relaciones entre la historia como disciplina escolar y el campo académico** de referencia. En lo que respecta a esta cuestión, los siguientes interrogantes son: ¿qué vínculos se establecen entre el saber escolar y el saber académico?, ¿qué perspectiva historiográfica se afianza en el saber escolar áulico en lo que respecta a “los años peronistas”?

Este capítulo se organiza de la siguiente manera: en un primer momento presentaremos las ideas que se desprenden del análisis de las carpetas en relación con los temas seleccionados, es decir, los recortes, las traducciones y apropiaciones efectuadas por los docentes. En este apartado, se hará especial énfasis en advertir las interpretaciones historiográficas y los diálogos con el campo académico. En un segundo momento,

daremos lugar al tratamiento de los abordajes-didácticos desplegados por los docentes en torno del tratamiento de los “años peronistas (1943-1955)”. En último lugar, realizaremos un balance, a modo de retomar los aspectos que consideramos contribuyen a dar sentido al saber histórico escolar.

4.1 Recortes y traducciones

Del análisis de las 27 carpetas de estudiantes exploradas, particularmente de aquellos fragmentos que remiten al tratamiento de los “años peronistas (1943-1955)” identificamos cinco ejes temáticos⁴⁴: “El golpe de Estado de 1943”, “El 17 de octubre”, “El vínculo entre Perón y los trabajadores” “Políticas del peronismo” y “Crisis y derrocamiento del segundo gobierno de Perón”. Este recorte temático áulico es el que identificamos como el más recurrente en la mayoría de las carpetas aquí exploradas. Asimismo, y como mencionamos en el capítulo dos, esta forma de organización cronológica de los contenidos es la misma que se presenta en la propuesta didáctica editorial.

Estos ejes habilitan desarrollos, enfoques, tratamientos y materiales variados y diversos que se plasman en las carpetas. A su vez, se apoyan en lenguajes que combinan lo textual y lo visual. Cada uno de estos ejes posee un lugar en las carpetas que varía de acuerdo a los desarrollos propuestos, también es diferenciado el número de hojas que componen cada una de las carpetas⁴⁵. En este sentido, cabe destacar que el peronismo es un tema previsto por el diseño curricular para 4° año en la provincia de Buenos Aires, como hemos visto en el capítulo uno. No obstante, de esta exploración se desprende que es un tema que está más presente en carpetas de 5° que de 4° año. De un total de veintisiete carpetas exploradas, veintitrés pertenecen a estudiantes de 5° año y solo cuatro a estudiantes de 4° año. Este aspecto lo podemos asociar con las apropiaciones docentes, en tanto y en cuanto, son los docentes actores activos en el proceso de planificación, selección, recorte y transmisión de saberes.

Otro elemento importante por considerar en este análisis es el vínculo entre el saber histórico escolar y el saber académico. Como veremos a continuación, es muy notorio el acercamiento entre ambos según las evidencias que se desprenden del análisis. Este acercamiento se advierte en la presencia de ciertos conceptos, en la referencia a diversas hipótesis, tesis e interpretaciones provenientes del campo académico que se encuentran - implícita o explícitamente- plasmadas en las carpetas.

⁴⁴ Estos ejes han sido contruidos a los fines de ordenar el análisis. En ocasiones son coincidentes con los títulos propuestos en las carpetas, pero no siempre.

⁴⁵ Por mencionar solo algunos casos, por ejemplo, en la carpeta 1 el tema ocupa ocho hojas de un total de cincuenta, en la carpeta 4 veinticuatro hojas de un total de ciento treinta y siete, en la carpeta 14 nueve hojas de un total de cuarenta y cinco, en la carpeta 20 seis hojas de un total de ochenta y en la carpeta 23 once hojas de un total de setenta y cuatro.

A continuación, se presenta el análisis sobre los cinco ejes temáticos que conforman el recorte para el tratamiento de los “años peronistas (1943-1955)”. Serán presentadas las ideas, traducciones y reelaboraciones escolares que se evidencian en las carpetas de estudiantes en el desarrollo de cada uno de los temas. Haremos referencias a ellas y también presentaremos extractos de un conjunto de narrativas escolares contenidas en las carpetas en forma de esquemas, mapas conceptuales, desarrollos narrativos, respuestas a consignas de lectura y análisis de textos e imágenes, redes y cuadros con ideas centrales. Estos extractos podrán apreciarse mejor en el anexo que forma parte de esta tesis ya que allí están las imágenes de todos los fragmentos de carpetas referenciados en este apartado.

“El golpe de Estado de 1943”

Hemos advertido que trece de las veintisiete carpetas incluyen el tratamiento del golpe de Estado de 1943 como proceso que explica no tanto llegada de Farrell al poder sino, sobre todo, la aparición de Perón en la escena política. A partir de ese hito se abordan los cargos ocupados por Perón y las medidas implementadas desde la Secretaría de Trabajo y Previsión. Asimismo, suelen asociarse dichas medidas con el acercamiento entre Perón y los trabajadores. En esta dirección, este vínculo previo y la defensa de las conquistas sociales obtenidas se presentan como causas que motivan a los trabajadores a movilizarse cuando Perón es detenido en octubre de 1945 (que es el segundo de los ejes que aparece en las carpetas y desarrollaremos luego).

Del análisis de los diversos textos presentes en las carpetas (expresados en forma de desarrollos narrativos, resúmenes, cuadros, respuestas a consignas de lectura y análisis y preguntas problematizadoras) que desarrollan el tema del golpe de Estado de 1943 sobresale, sobre todo, el tratamiento sobre la regulación laboral establecida por Perón desde la Secretaría de Trabajo y Previsión.

Así, por ejemplo, en la carpeta 5 se menciona la transformación del Departamento Nacional del Trabajo en Secretaría y con ello se marca el paso de la realización de censos y estadísticas a la intervención directa a través de una “legislación social y sindical”, entendida en tanto “herramientas para mejorar la calidad de vida” de los obreros. También, allí se refiere a la actuación de Perón en términos de búsqueda de un “intermedio” / “apaciguador” entre intereses capitalistas y obreros. Por otro lado, en la carpeta 4 se hace alusión tanto a las “medidas desde la secretaría de Trabajo” entre las que se incluye la “indemnización por accidente laboral”, las “vacaciones pagas”, la

“extensión del régimen de jubilaciones”, la “regulación de relaciones entre patrones y empleadores rurales”, y la “mediación entre sectores industriales y obreros” como a los “opositores a las medidas de Perón” entre los que se subdivide por un lado, a “los sectores políticos” y, por otro, a los “empresarios industriales”. Por su parte, en la carpeta 9 ambos aspectos, es decir, la referencia a los sectores opositores como el intento de promover un “proyecto común” que integre a todos los sectores, se dan en simultáneo. Además, amplía el sector de los opositores a las medidas de Perón, ya que, abarca a los “sectores medios urbanos” y a los “militares liberales conservadores”. Por último, en la carpeta 6 se hace alusión al contexto interno y externo en el que se realiza el golpe de Estado de 1943, así se alude al “desprestigio del sistema político y la democracia liberal”, al tiempo que se señala el marco internacional “Segunda Guerra Mundial” donde se presenta la posición de “neutralidad” con el consecuente “conflicto diplomático con EE.UU”. Aquí también, se subraya la “política social” del gobierno militar, se indica la legislación laboral “preexistente” y la “nueva”.

A continuación, presentamos extractos de las carpetas a las que hemos aludido:

“Juan Domingo Perón actuó como apasiguador (sic) de las clases sociales en el nuevo Gobierno (sic). Intentó buscar un intermedio entre los intereses de los capitalistas y de los obreros. 1943-1945 legislación social y sindical. Director del Departamento Nacional del Trabajo (CNT) recopila estadística (censo). Transforma en Secretaría de Trabajo y Previsión, pasa de censo a intervención, obliga a hacer cumplir las leyes, herramientas para mejorar la calidad de vida”. (Carpeta 5)

“Medidas desde la Secretaría de Trabajo: indemnización por accidente laboral, vacaciones pagas, extensión régimen de jubilaciones, regulación de relaciones entre patrones y empleados rurales, mediación entre sectores industriales y obreros. Opositores a las medidas de Perón: Sectores políticos, radicales, sindicalistas, comunistas. Empresarios industriales, UIA (Unión Industrial Argentina), Cámara de comercio”. (Carpeta 4).

“Secretaría de Trabajo y Prevención (sic) (1944-45). Objetivos: armonía de clases. Secretario: Tte. Gral. Juan Domingo Perón. Intenta que todos los sectores sociales (trabajadores, empresarios, sindicatos, etc) se integren en un proyecto común. Opositores: dirigentes sindicales socialistas y comunistas (sindicatos paralelos), algunos empresarios y terratenientes que fueron perjudicados (expropiación de tierras, aumentos de sueldos, vacaciones), clases medias urbanas, jóvenes universitarios demócratas, militares liberales conservadores (anti beneficios a trabajadores). Beneficios obtenidos: por los trabajadores: creación del bco. de crédito industrial, negociaciones colectivas, tribunales de trabajo, cumplimiento de jornada a 8 hs,

mejores condiciones higiénicas y de salubridad laboral, régimen ubilatorio, vacaciones pagas. Aguinaldo, descanso dominical, estatuto de peones rurales, estabilidad laboral (no hay flexibilidad)". (Carpeta 9)

"Desprestigio del sistema político y la democracia liberal. 1943. Golpe 4 de junio. Influencia del nacionalismo en el ejército. G.O.U (Grupo de Oficiales Unidos). Segunda Guerra Mundial. Neutralidad Argentina. Conflicto diplomático con EE.UU. Defienden industrialización y autonomía económica argentina. Política social (Secretaría de Trabajo y Previsión). Legislación laboral. Preexistente: jubilaciones, condiciones de trabajo. Nuevo: estatuto del peón rural, aguinaldo". (Carpeta 6)

El abordaje del golpe de Estado de 1943 que se realiza en esas cuatro carpetas permite poner en evidencia cómo un mismo tema se trabaja desde distintos enfoques. Así, en todos los casos se percibe el rol activo del Estado (por ejemplo, al momento de dar cuenta de las medidas en materia de legislación laboral desarrolladas) y, esto se observa también al situar a Perón como intermediario entre diversos agentes sociales. En ciertas carpetas, como en la 4, 5 y 9 se advierten las tensiones y conflictos que las mencionadas políticas implementadas provocaron entre los diversos actores.

En este tratamiento de aspectos ligados al golpe de 1943 resulta llamativa la poca problematización del propio golpe de Estado y del gobierno de facto. En realidad "el golpe de 1943" parece convertirse en una excusa para abordar la acumulación de poder y popularidad de Perón entre 1943 y 1945. De alguna manera se desdibuja la segunda interrupción militar al desarrollo de la débil democracia de aquel entonces (cabe recordar que en 1930 se produjo el primer golpe de Estado que termina con el gobierno de Hipólito Yrigoyen) al poner fin al gobierno de Ramon Castillo aunque débil en sus prácticas políticas democráticas había sido elegido por un sector de la población ciudadana masculina (en el marco de un escenario caracterizado por el fraude electoral). Se pierde así una oportunidad para la problematización del involucramiento de las Fuerzas Armadas en la vida política de la sociedad y se obtura la posibilidad de su inscripción en una línea de interrupciones que para ese entonces ya contaba con antecedentes.

"El 17 de octubre"

Este tema se desarrolla en catorce de las veintisiete carpetas, tal como lo demuestran las evidencias del trabajo áulico. Los textos que se observan del mismo modo que en el caso anterior se expresan en formas de cuadros informativos, esquemas conceptuales,

resúmenes explicativos y de respuestas a consignas de lectura y análisis de textos e imágenes. “El 17 de octubre” suele encontrarse luego del tratamiento del golpe de Estado de 1943 y resulta llamativa la diversidad de denominaciones con las que se nombra al acontecimiento político y social que se produce el 17 de octubre de 1945: “Movilización de los trabajadores en los principales centros urbanos” (carpeta 7) “Primera movilización obrera hacia la casa rosada” (Carpeta 5), “Marcha multitudinaria en las principales ciudades” (Carpeta 2), “Inesperado movimiento popular” (Carpeta 1), “Huelga general” (Carpeta 9) y “Gran movilización” (Carpeta 21), “Movilización de millares de trabajadores que reclaman la libertad de Perón” (Carpeta 8), “Columnas de obreros en la P(sic) de Mayo” (Carpeta 11) o simplemente como se menciona en el resto de las carpetas en tanto “el 17 de octubre de 1945”

Los argumentos mediante los cuales se trabaja este tema son diversos, tal como se evidencia en las carpetas. En algunos casos, se parte de la explicación de los motivos que condujeron al encarcelamiento de Perón mientras que, en otros, se pasa directamente a la movilización. Además, en este último caso los relatos oscilan entre los que simplemente mencionan que los trabajadores se movilizan y los que proponen argumentos para entender el porqué de dicho comportamiento.

A continuación, recuperamos las narrativas presentes en las carpetas. Se trata, como dijimos, de respuestas a consignas, de síntesis de textos o documentos y, en algunos casos, parecieran ser apuntes de explicaciones docentes.

“El 17 de Octubre encarcelan a Perón y va a hablar al balcón de la casa rosada (toma el ejemplo de Mussolini al caracterizarse como un jefe carismático que llama a las masas). Hubo una marcha de los trabajadores que fueron a plaza de Mayo a manifestarse para pedir que liberen a Perón. El gobierno al ser débil lo libera. Perón fue el primero en hablar en público en la casa rosada. Perón deja el gobierno y crea su propio partido "Partido Laborista" y gana las elecciones democráticas” (Carpeta 20).

“La detención de Perón profundizó la crisis política. Movilización de trabajadores en los principales centros urbanos, salen por las medidas que había tomado Perón. Perón es el representante de los trabajadores, de la justicia social y el defensor de los intereses nacionales frente al imperialismo norteamericano” (Carpeta 7).

“Fue tomada el 17 de octubre de 1945. En ese momento en Argentina Perón había sido llevado a la Isla Martín García y había enfermado por lo que lo llevaron al Hospital y, los obreros manifestaban para que sea

liberado y para que les den la noticia sobre la salud de Perón” (Carpeta 8)

“Los opositores formaron una alianza, recibieron el apoyo de Braden. Realizan una marcha en oposición a las medidas de Perón. El gobierno destituye a Perón de sus cargos, lo envían a prisión. Dirigentes sindicales convocaron a una huelga general. Columnas de obreros en la Plaza de Mayo para la libertad de Perón. Primera vez en la historia que los trabajadores le dicen al poder sus reclamos obreros, nuevo actor social, hasta ese día no se los había tenido en cuenta en la vida política argentina” (Carpeta 11).

“El clima de movilización entre los obreros, especialmente entre los suburbios industriales de Buenos Aires, Rosario y La Plata creció más allá de las precisiones de la central sindical. El 17 de Octubre, un día antes que lo previsto por la CGT -desbordando a su conducción- grupos de trabajadores comenzaron a movilizarse en los principales centros urbanos del país. Todo esto ocurrió porque para la gente Perón era como Dios que le daba comodidades y trabajo a todos, entonces al enterarse de su encarcelación decidieron luchar por su liberación” (Carpeta 12)

Se observa así un conjunto variado de explicaciones que subrayan que los manifestantes se movilizaron para pedir la liberación de Perón (carpeta 8, 11, 12 y 20), en el caso de la carpeta 11 se afirma que es la “primera vez en la historia que los trabajadores le dicen al poder sus reclamos” y que en ese acto devienen en un “nuevo actor social”. En tanto en la carpeta 12, se sostiene la idea de que es una movilización de obreros que “desborda a su conducción” y que ese acontecimiento ocurrió porque “Perón era como Dios”, aquí puede pensarse que dicha expresión se trata más de una interpretación del estudiante o un modo de explicar con sus palabras el motivo de la movilización que de una traducción docente. Por su parte, en la carpeta 7 se sostiene que Perón es el “representante de los trabajadores” y “el defensor de los intereses nacionales frente al imperialismo norteamericano”. En todo caso, lo que todas estas distintas lecturas sobre el acontecimiento esbozan es el hecho de la movilización de los trabajadores. Es posible observar diversas aproximaciones en lo que respecta a las causas de la movilización, se menciona que se trató de un pedido de liberación de Perón y también que se trataba de “salir” por las medidas que había tomado Perón, es decir, para defender las conquistas obtenidas.

Además, estos fragmentos recuperados de las carpetas de estudiantes con relación al tratamiento del “17 de octubre de 1945” también evidencian una cercanía con el saber

académico. Este suceso es un tema frecuente de análisis social e histórico y está asociado con un problema más amplio, a saber: los orígenes y el tipo de movimiento político particular que constituye el peronismo (James, 1990). Al ser este tema parte de los contenidos que deben enseñarse y que, asimismo, sea por un lado, una reformulación presente en la propuesta didáctica editorial y, por otro, un recorte seleccionado por los docentes y tratado en conjunto con los estudiantes, es un indicio del vínculo estrecho entre el saber académico y el saber escolar. A su vez, otros registros presentes en las carpetas refuerzan este encuentro. Por ejemplo, en la carpeta 9 se menciona este acontecimiento en términos de “huelga general” y en la carpeta 8 se presenta una actividad (que forma parte de una secuencia didáctica del sitio oficial educ.ar) en la que se cita un fragmento de un libro del historiador Rodolfo Puiggrós con su lectura sobre el acontecimiento. Allí señala que “la huelga general revolucionaria” fue espontánea y que los huelguistas actuaron guiados por un imperativo de “autoconciencia” para “evitar la pérdida de sus conquistas”. Por su parte, en la carpeta 20 se indica que el discurso de Perón desde el balcón de la Casa Rosada es un ejemplo tomado de Mussolini a modo de imitación de la comunicación entre un “líder carismático” y “las masas”, ideas presentes por ejemplo en trabajos de Plotkin (1994) al señalar que Perón tenía una concepción totalitaria de la política y que era un admirador de Mussolini, no obstante aclara el autor que el gobierno peronista no puede ser comparado con la brutalidad de los regímenes nazi o fascista. Por otra parte, en la carpeta 11 se advierte la recuperación de una noción presente en James (1990) cuando se menciona que la movilización del 17 de octubre evidenció la presencia de un nuevo actor social.

Del mismo modo, se evidencia el vínculo entre el desarrollo áulico y los materiales didácticos, tanto con aquellos vinculados a la propuesta “didáctica oficial” como a la “editorial”. Tal como mencionamos recién, en la carpeta 8 se recupera un fragmento de la secuencia didáctica “17 de octubre de 1945”⁴⁶ disponible en el portal educativo oficial educ.ar. El fragmento de esta secuencia presente en dicha carpeta refiere a la “fase 2:

⁴⁶ La autora de esta secuencia didáctica es Liliana Garulli, la coordinación está a cargo de Enrique Vázquez y la responsable disciplinar es María Ernestina Alonso. Los objetivos específicos de esta secuencia consisten en que los alumnos: conozcan las razones materiales y simbólicas que llevaron a la clase trabajadora argentina a movilizarse por la liberación del coronel Perón el 17 de octubre de 1945. Comprendan el carácter controversial de este hecho determinante en la historia de los trabajadores y del peronismo como el movimiento que expuso sus intereses. Relacionen el 17 de octubre con el grado de conciencia y de organización alcanzado por los trabajadores hacia 1945. Utilicen distintos tipos de fuentes para explicar las jornadas de octubre de 1945. Valoren la multiperspectividad para comprender la historia y elaboren sus propias conclusiones

Presentación y búsqueda de nueva información y presentación de nuevos conceptos”. Allí se propone leer tres textos: el periódico *“La Vanguardia”* del 23 de octubre de 1945, *“Historia Crítica de los Partidos Políticos”* de Rodolfo Puiggrós y *“El huracán de la historia”* del libro *“El 45”* escrito por Félix Luna.

También, encontramos coincidencias en las narrativas presentes en las carpetas y aquellas propuestas en los libros de texto. Así, por ejemplo, en la carpeta 12 se cita textual un párrafo del libro de la editorial Aique en el cual se señala la existencia de un “clima de movilización” sobre todo en los “suburbios industriales de Buenos Aires, Rosario y La Plata” que creció más allá de las “previsiones de la central sindical” y “desbordando a su conducción” los trabajadores “comenzaron a movilizarse en los principales centros urbanos del país” (Alonso y Vazquez, 2013). A su vez, aparece en las carpetas la argumentación de la movilización como mecanismo de exigencia de la liberación de Perón por parte de los trabajadores -noción presente también en las narrativas de en las editoriales Santillana y Aique. A su vez, la referencia al discurso desde el balcón de la Casa Rosada realizado por Perón presente en las narrativas de las tres editoriales estudiadas, es un aspecto mencionado en las carpetas analizadas.

“El vínculo entre Perón y los trabajadores”

Tanto el tratamiento del golpe de Estado de 1943 como el del 17 de octubre evidencian una dimensión central en el tratamiento áulico de los “años peronistas (1943-1955)” que es posible identificar en veintiún de veintisiete carpetas, esto es: el vínculo entre Perón y los trabajadores.

Tal vínculo se plantea de diversas maneras. En las carpetas 5, 10 y 15 se cita la interpretación de Gino Germani y también se agregan otras como la de “Bonapartismo”, acuñada por Milcíades Peña. Por ejemplo, en la carpeta 5 se lee “Gino Germani. Trabajadores nuevos e inexpertos en los sindicatos fueron encandilados por el peronismo”. Por su parte, en la carpeta 15 se añade “Hipótesis Germani. Proceso migración campo-ciudad. Analfabetos. Manipulación. Falta de conciencia política. En tanto en la carpeta 10 se aprecia “Gino Germani. C (sic). Obrera: inm (sic) interna. No tiene exp (sic) política, adhieren al peronismo al ser un sujeto social nuevo. Junto a esta interpretación se encuentra otra en la que se lee “N (sic). Peña. Marxismo trotkista. “Bonapartismo”: Es aquel gob (sic) que pretende mantenerse equidistante de los intereses de la clase trabajadora y los intereses de la burguesía.

Aquí citamos algunos pasajes de las carpetas que refieren a estos aspectos:

"Gino Germani. Trabajadores nuevos e inexpertos en los sindicatos. Fueron encandilados por el peronismo. Trabajadores inmigrantes organizados sindicalizados, sindicatos no unificados". (Carpeta 5)

"El peronismo, sus interpretaciones y su derrocamiento (1945-1955). Gino Germani: F (sic) obrera. Inm (sic) interna. No tiene exp (sic) política. Adhieren al peronismo al ser un sujeto social nuevo. N (sic) Peña. Marxismo trotskista "Bonapartismo": Es aquel gob (sic) que pretende mantenerse equidistante de los intereses de la clase trabajadora y los intereses de la burguesía". (Carpeta 10)

"Hipótesis. Germani. Proceso migración campo-ciudad: analfabetos. Manipulo, falta de conciencia política. Hipótesis de James. Experiencia: Explotación. Lenguaje: Perón les habla a los obreros como a un par". (Carpeta 15).

En las carpetas 7 y 9 se subraya que Perón atendió a las demandas de los trabajadores y que otorgó beneficios que ningún otro gobierno había realizado. Incluso en la carpeta 1 se establece un contraste con la década anterior a la que se refiere en términos de "falta de derechos y explotación de la clase trabajadora". En el caso de la carpeta 3, se menciona que se trató de un vínculo con características particulares, sostenido en base a dos dimensiones diferenciadas: por un lado, "económicas y sociales" (se señala aquí la legislación laboral) y por otro, "ideológicas y discursivas" (refiere aquí al aspecto carismático de Perón y a la utilización de un vocabulario cercano a la "cultura popular").

"Golpe militar del 43'. Empieza el peronismo. Se apoya en los trabajadores. Le dio al pueblo lo que otros gobiernos no le dieron. Diferencia entre pueblo y masa. No piensa". (Carpeta 7).

"1º vez que el Estado se hizo cargo de los reclamos de los trabajadores". (Carpeta 9).

El apoyo de la clase obrera.

"Características del vínculo entre Perón y los trabajadores. Sociales y económicas: "Legislación laboral" (medidas de la Secretaría, acceso a derechos y participación en la vida social y política. Aumento salarial y mejoras en la calidad de vida. Ideológicas y discursivas: carisma y astucia para atrapar a los trabajadores. Utilización de un vocabulario propio de la cultura popular (tango, lunfardo, etc). Utilización de un discurso creíble (uso de palabras bonitas y prometedoras). Perón decía lo que la gente quería escuchar. Perón se dirige no como líder sino como un trabajador más". (Carpeta 3).

Del conjunto de textos analizados (cuadros con ideas centrales, punteo de ideas importantes, esquemas conceptuales, desarrollos narrativos, consignas de lectura y análisis, respuestas a consignas, entre otras) en las carpetas es posible inferir una gran heterogeneidad de aproximaciones que ponen de manifiesto la multiperspectividad a nivel de las interpretaciones que subyace al tratamiento del vínculo entre Perón y los trabajadores. Desde narrativas que enfatizan que se trató de un gobierno que acercó el Estado a los trabajadores, a partir de reconocer y satisfacer sus demandas hasta enfoques que recuperan distintas interpretaciones del campo de las Ciencias sociales en torno del comportamiento de los trabajadores, entre ellas la propuesta de Gino Germani, Murmis y Portantiero, Milcíades Peña y James.

Esta dimensión vincular entre Perón y los trabajadores resulta central para advertir la importancia de la agencia de los sujetos. Si con relación al tratamiento de “El 17 de octubre de 1945” los ejemplos coincidían en presentar a los que participaron de la movilización en tanto sectores que se manifiestan activamente en la defensa de sus conquistas y derechos, este tema del vínculo entre Perón y los trabajadores permite complejizar esa mirada ya que también se presentan distintas interpretaciones que colocan en lugares diferentes a las actitudes de los trabajadores. En este sentido es posible reconocer miradas que consideran la experiencia de los trabajadores y los mecanismos que construyó Perón para acercarse, como se ve a través del discurso y aproximaciones que acentúan la idea de “disponibilidad” de los trabajadores. Esto resulta interesante, ya que, evidencia que las lecturas sobre un mismo proceso son múltiples y que las aproximaciones al pasado revisten un carácter provisorio y no cerrado ni acabado, ya que, las tesis se revisan y pueden incluso ser reformuladas y reinterpretados los procesos. Todo lo cual, manifiesta nuevamente un acercamiento con la historiografía académica. En conjunto, estas evidencias son un indicio de que la cercanía con el campo científico deviene un componente significativo en la actual configuración de saber histórico escolar al menos en lo concerniente al tratamiento de los “años peronistas (1943-1955)”. Y no parece casualidad, por cierto, que tal proximidad y tales referencias implícitas y explícitas se den, precisamente, sobre uno de los temas más debatidos como ha sido el vínculo de Perón con los trabajadores.

“Políticas del peronismo”

El aspecto que concierne al tratamiento de las políticas de los “años peronistas (1943-1955)” es un tópico que aparece en dieciséis de las veintisiete carpetas. Es este eje el más desarrollado en las carpetas, tal como lo evidencia la cantidad de hojas que se destina en su abordaje. Su tratamiento incluye la presencia de ciertos conceptos claves, la mención a las líneas ideológicas que sustentaron la implementación de ciertas políticas, las decisiones en materia económica que implicaron, etc. Al mismo tiempo, se trata de una temática que habilita la introducción de ciertos matices y aspectos negativos o criticables del Peronismo de un modo explícito.

En el tratamiento del eje “políticas del peronismo”, destacan ciertos conceptos en las carpetas analizadas, a saber: las nociones de “Estado interventor”, “Ampliación de la ciudadanía” y “Democracia de masas”, así como las ideas de “Justicia social”, “beneficios sociales”, “consumos culturales”, “Democratización del bienestar”. Asimismo, en las carpetas se indica recurrentemente que con el peronismo las políticas sociales alcanzaron a una porción más vasta de la población. Las políticas que se mencionan son, entre otras, la posibilidad de vacacionar, de dar paseos en la ciudad y de acceder a ciertos productos culturales como el cine, los bailes, libros, espectáculos musicales (tal como se subraya en la carpeta 8). A eso se añade la aparición de una “cultura nacional” opuesta a la “cultura de elite” (carpeta 9), el “acceso a planes de vivienda, creación de escuelas, a la política sanitaria, el acceso a las obras sociales y las mejoras en salud” (carpetas 4 y 6) así como las campañas de prevención y vacunación implementadas por Ramón Carrillo (carpeta 11)

Los siguientes extractos de narrativas presentes en las carpetas ilustran estas ideas antes indicadas:

“La política económica y social permitió la movilidad social ascendente gracias a la mejora de los salarios reales y a la legislación laboral. La clase media y los asalariados accedieron a un mercado de consumo. Creció la escolarización primaria y secundaria, disminuyó el analfabetismo, se estableció la gratuidad de la enseñanza universitaria. Construcción de viviendas, aumento del número de propietarios. Mejoras en la calidad de vida y salud, mayor esperanza de vida. Se amplió el turismo social debido a las vacaciones pagas” (Carpeta 9).

“justicia social. Reformas sociales. Leyes: estatuto del peón, vacaciones pagas, aguinaldo y jubilaciones. Salario mínimo y tribunales de trabajo. Planes de vivienda y creación d escuelas. Política sanitaria (Ramón Carrillo): campañas de prevención, campañas de vacunación masiva. (Carpeta 11)

Además de aludir a las políticas sociales, económicas, culturales, educativas y sanitarias se indica también las principales líneas ideológicas que las sostienen. Por un lado, en la carpeta 7 se lee la siguiente interpretación: “el peronismo no es revolucionario” y a continuación agrega “partido centro izquierda aunque hay peronismo de centro derecha”, y luego “peronismo tirar para el lado de los trabajadores”. También en esta carpeta aparecen otras ideas como “en esa época todo se estaba estatizando” y de esa idea se desprende otra “en la época de Menen todo se estaba privatizando”. Por otro lado, en la carpeta 24 se incluye una definición de “justicia social”, de “independencia económica” y de “soberanía política”. Estas mismas líneas ideológicas se aprecian en la carpeta 9 y se mencionan como el “legado”. En esta misma carpeta también se indica que “la política económica y social permitió la movilidad social ascendente gracias a la mejora de los salarios reales y a la legislación laboral”. Se agrega luego que “la clase media y los asalariados accedieron a un mercado de consumo”, que “creció la escolarización primaria y secundaria” y que “se estableció la gratuidad de la enseñanza universitaria”.

Los siguientes pasajes de las carpetas visibilizan los aspectos recién considerados:

“El peronismo no está en contra del capitalismo. El peronismo no es revolucionario. Capitalismo “buenito”(sic) (de Keynes). En esa época todo se estaba estatizando. En la época de Menen todo se estaba privatizando. Partido de centro izquierdo aunque hay peronismo de centro derecha. Tirar para el lado de los trabajadores”. (Carpeta 7)

“1946. Asumió Perón. Principales líneas ideológicas. Justicia social: buscaba que todas las personas puedan cubrir sus necesidades básicas. Independencia económica: se quería lograr un descuento industrial para romper los lazos de dependencia económica. Soberanía política: poder de gobernarse sin intervenciones extranjeras”. (Carpeta 24)

“Peronismo. Legado: soberanía política, independencia económica y justicia social. Ascenso social. La política económica y social permitió la movilidad social ascendente. Gracias a la mejora de los salarios reales y a la legislación laboral. La clase media y los asalariados accedieron a un mercado de consumo. Creció la escolarización primaria y secundaria. Disminuyó el alfabetismo (sic). Se estableció la gratuidad de la enseñanza universitaria. Construcción de viviendas, aumento del número de propietarios. Mejoras en la calidad de vida y salud: esperanza de vida. Se amplió el turismo social debido a las vacaciones pagas”. (Carpeta 9)

Por otra parte, la dimensión económica como venimos viendo aparece en paralelo al desarrollo de la política social. Se aprecian referencias a la distribución de la riqueza, al

primer y segundo plan quinquenal, a la inversión en la industria liviana, al consumo del mercado interno, a la creación del Instituto Argentino de Promoción e Intercambio (IAPI) y a las políticas de estatización de empresas estratégicas, entre las que se mencionan “ENTEL, FF.CC, Aerolíneas Argentinas y el Banco Nación” (carpeta 20). En esta dirección se menciona lo siguiente: “El estado tenía grandes ingresos de oro y moneda extranjera. Este dinero permitió llevar adelante el fomento de la actividad industrial y el aumento del nivel de vida de la población” (carpeta 21).

Aquí presentamos fragmentos de las narrativas escolares que aluden a la dimensión económica recién desarrollada:

“1er Plan Quinquenal: Perón invierte en fábricas livianas como los electrodomésticos. El trabajador este en mejores condiciones. Aumento del consumo interno. I.A.P.I Instituto Argentino para la Producción e Intercambio. Creada por Perón para promover la industria (especie de “banco”). Nacionalizo las empresas extranjeras: E.N.T.E.L (1ra empresa de teléfonos), FF.CC Argentinos (ferrocarriles), Aerolíneas argentinas, Bco Nación”. (Carpeta 20)

“2. La construcción de una patria socialmente libre, económicamente justa y políticamente soberana. 3. El movimiento peronista, el Estado peronista: amplió la intervención del estado en la economía. Aprovecho condiciones económicas favorables para la Argentina. Este dinero permitió llevar adelante el fomento de la actividad industrial y el aumento del nivel de vida de la población”. (Carpeta 21)

El tratamiento de este tema “Políticas del peronismo”, además de dar lugar al desarrollo de los elementos que hasta aquí hemos advertido referidos a diversas dimensiones como la cultural, la política, social y económica, también permite observar otra serie de aspectos que matizan el tratamiento e incluso le suman mayor complejidad al poner de manifiesto una mirada crítica en relación a ciertos aspectos del período.

Los siguientes extractos muestran aspectos que matizan los logros y decisiones del peronismo en el gobierno al indicar, por ejemplo, que “profundizó cuestiones que ya estaban” (carpeta 5) o tal como hemos visto recién que el Estado “...aprovechó condiciones económicas favorables para la Argentina” (carpeta 21)

“El peronismo profundizó cuestiones que ya estaban. País vertebrado, Perón genero un Estado fuerte que logró integrar a la población argentina. Inclusión de los trabajadores patagónicos y del norte, que antes no votaban. Gran proceso de urbanización, rápido y desorganizado. Proceso de homogeneización cultural (movilidad social) (prácticas de consumo iguales). Nuevo uso de los medios de

comunicación, Perón utiliza la radio para hacer cadena nacional” (Carpeta 5).

“...El Estado peronista. Amplió la intervención del Estado en la economía. Aprovechó condiciones favorables para la Argentina. El Estado tenía grandes ingresos de oro y moneda extranjera. Este dinero permitió llevar adelante el fomento de la actividad industrial y el aumento del nivel de vida de la población”. (Carpeta 21)

En relación con ciertos aspectos más críticos del período, se menciona “la utilización de los medios de comunicación de masas y del sistema educativo público como instrumentos para la difusión de las acciones de gobierno y para el reforzamiento de las imágenes del líder y su esposa. Y paralelamente se registró la censura o el cierre de los medios opositores” (carpeta 8). En esta misma dirección, se señala el disciplinamiento del movimiento obrero, las intervenciones a las provincias, la destitución de la corte suprema, la limitación de libertades públicas” (carpeta 27), mientras que también se presentan “Algunas manchitas de Perón. Tortura de parte del régimen peronista. Socialistas/comunistas/tendencias de izquierda. Encierros y apresamientos de familiares. Allanamientos de imprentas (que publican contra el gobierno). Se busca el aniquilamiento” (carpeta 14)

Los siguientes extractos presentan in extenso algunas ideas recién aludidas:

“En primer lugar, las mejores condiciones salariales y laborales ampliaron las posibilidades de consumo de amplios sectores de la población, en el consumo de los productos culturales: cine, bailes, discos, programas de radio, libros, espectáculos musicales gratuitos en espacios públicos, etc”. En segundo lugar, fue la utilización de los medios de comunicación de masas y del sistema educativo público como instrumentos para la difusión de las acciones del gobierno y para el reforzamiento de las imágenes del líder y su esposa; por ejemplo, en el cine entre película y película proyectaban informativos que mostraban a Perón inaugurando obras o visitando escuelas. Y, paralelamente se registró la censura o el cierre de los medios opositores. El diario La Prensa fue expropiado y transformado en la Prensa Justicialista” (Carpeta 8)

“Elecciones de 1946, triunfo del partido laborista con el 52% de los votos. Disciplina miento del movimiento obrero: desplazamiento de los líderes de la C.G.T. Intervención a las provincias...” (Carpeta 27).

Hechos durante el peronismo...Algunas manchitas de Perón: Tortura de parte del régimen peronista, socialistas, comunistas (tendencias izquierda). Encierros y apresamientos de familiares. Allanamientos de imprentas (que publican contra el gobierno. Lo difunde Hugo Gambini que sufrió torturas. Se buscaba el aniquilamiento...”(Carpeta 14).

En definitiva, se trabaja en las carpetas el eje “políticas del peronismo” colocando en el centro de la escena la acción del Estado mediante la cual por un lado, se promueve el bienestar y una mejor calidad de vida de la población y, por otro, también se despliegan otras políticas como las aludidas recientemente que manifiestan la censura y persecución de sectores vinculados a los partidos políticos opositores tales como el socialista y el comunista. De los diversos extractos de carpetas aquí recuperados destacan conceptos tales como “Estado fuerte”, “homogeneización cultural” “movilidad social” “posibilidad de consumo de amplios sectores”, “turismo social”, “mejoras en la calidad de vida y salud”, “ampliación de la ciudadanía”, “justicia social” y “distribución del ingreso”. No obstante, y en dirección opuesta se observan referencias sobre la censura, el disciplinamiento, los encarcelamientos, allanamientos, límites a las libertades públicas, incluso se plantean términos más fuertes aún como el de “tortura” y “aniquilamiento” tal como se encuentra en la carpeta 14. En este sentido, si bien como vimos en las carpetas 5 y 21 se encuentran matices en otros casos como en las carpetas 27 y 14 sobresalen estos aspectos asociados a la política de corte autoritaria desplegada por Perón. Pero, aun así, en estas últimas dos carpetas mencionadas no pueden dejar de incluir elementos asociados a mejoras y beneficios sociales. Así, por ejemplo, en la carpeta 14, a continuación del tratamiento de las “manchitas de Perón” se presenta un cuadro titulado “Hechos destacados de la 1° y 2° presidencia de Perón” donde se mencionan aspectos vinculados a las dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. Allí en el marco de los “hechos” sociales considerados se encuentra para el caso de la 1° presidencia “Previsión social/sistema jubilatorio/vacaciones/asist (sic) médica/estatuto peón de campo/voto femenino/fundación Eva Perón”.

Por otra parte, dos tópicos aparecen con recurrencia en los fragmentos citados. Por un lado, la cuestión del consumo de productos, bienes y servicios que antes correspondía solo a los sectores más acomodados y que en este período se extienden al conjunto de la población. Por otro lado, resulta llamativo también el lugar dado al tratamiento de la política de salud, ya que, como se ha observado es una dimensión atendida en las carpetas. Estos temas destacados en las narrativas escolares nos permiten pensar que en parte su presencia tenga que ver con los aportes más actuales del campo historiográfico. Por caso, los trabajos en torno al consumo (por ejemplo, Milanesio, 2014) y con relación a política en materia de salud (por ejemplo, Ramacciotti, 2009) En efecto, se trata de temas presentes en la nueva agenda investigativa que parecen ir permeando el tratamiento en las aulas.

El desarrollo de esta dimensión también permite observar cómo los distintos aspectos de la vida en comunidad se encuentran entrelazados y que, si bien a los fines del análisis es posible realizar escisiones en las esferas política, social, económica y cultural, conforman un entramado común.

Por todo lo expuesto, consideramos que el enfoque historiográfico predominante es el de “democratización del bienestar” (Torre y Pastoriza, 2002). Y es que, aunque aparezca explícitamente solo en dos carpetas (carpeta 5 y carpeta 16) las distintas aproximaciones y narrativas escolares exploradas evidencian el peso que dicha interpretación posee en cotidiano áulico. Cabe recordar que Torre y Pastoriza (2002), realizan un análisis amplio y multidimensional sobre las distintas vías de acceso al bienestar social. Así, los autores señalan la confluencia de políticas sociales que en conjunto con la elevación del nivel de vida de la población dieron lugar al proceso de “democratización del bienestar”, que se tradujo en esferas como la de la salud pública, la vivienda, la previsión social, la educativa. Se inaugura así un período de movilidad y ascenso social que significó para los recientemente radicados en las grandes ciudades una ampliación de sus horizontes y para los obreros más establecidos, los empleados y clases medias una mayor variedad de bienes y mayor aprovechamiento de los beneficios (Torre y Pastoriza, 2002).

También, tal como se observa en el marco de este eje -pero no solamente- aparece fuertemente asociada a dicha categoría la noción de “ampliación de la ciudadanía” (James, 1990). Recordemos -tal como desarrollamos en la introducción- que esta noción implica correrse de un tradicional modo de pensar la ciudadanía -en términos políticos e individuales- y circunscribirla en esferas como la económica y la social. En este sentido, la integración de vastos sectores sociales a la vida política se experimentó de la mano de la integración social, produciéndose así la ampliación de la ciudadanía. La cuestión de la ciudadanía en sí misma, y el acceso a la plenitud de los derechos políticos, fue un aspecto poderoso del discurso peronista, anclado éste en un lenguaje de protesta de gran resonancia popular. Discurso político que ofreció a los trabajadores soluciones viables para sus problemas y una visión creíble de la sociedad argentina y el papel que les correspondía en ella (James, 1990).

Tal como se desprende del análisis las nociones de los autores aparecen entretejidas en las carpetas. Y se evidencia, asimismo, que en el saber escolar estas interpretaciones son solidarias y estructuran las narrativas escolares. Esta circunstancia reafirma la hipótesis según la cual en el saber histórico escolar se estabilizan esas interpretaciones historiográficas.

“Crisis y derrocamiento del segundo gobierno de Perón”

Por último, en dieciocho de las veintisiete carpetas se presentan algunas ideas respecto al golpe de Estado que precipita el fin del gobierno de Perón hacia septiembre de 1955. En algunos casos, se mencionan los intentos de derrocamiento previos. En otros, se menciona la crisis económica o la ruptura con la iglesia católica como factores que desencadenan el accionar de las Fuerzas Armadas. Finalmente, en algunos se hace referencia a la pérdida de poder político por parte de Perón por las tensiones con varios actores: la Iglesia, los sindicatos, las Fuerzas Armadas y los empresarios.

Las narrativas escolares sobre la crisis y derrocamiento del segundo gobierno de Perón poseen variaciones en la forma en cómo se presenta la interrupción del gobierno democrático en septiembre de 1955. En ocasiones se refiere a este proceso en términos de derrocamiento del gobierno y, en otros casos, en tanto caída. Asimismo, en un mismo texto (carpeta 8) se habla en su título de “crisis y caída...” y luego en la actividad propuesta se aclara que se van a leer dos textos para “comprender cuáles fueron los sectores sociales y actores políticos que se unieron para derrocar al gobierno peronista y cuáles fueron los motivos por los que se opusieron a este presidente”. Así, es posible pensar en estos conceptos (caída y derrocamiento) como distintos, pero, como lo demuestra una carpeta a partir de la actividad propuesta, también como complementarios en la narrativa escolar, en tanto el título de la actividad menciona “caída” el desarrollo de la consigna habla de “derrocamiento”. Desde ya, que no es menor la distancia que guardan, puesto que, en el caso de presentar el fin del gobierno en tanto “caída” no implica necesariamente el uso de la violencia que efectivamente supuso dicho desenlace. En cambio, referir a derrocamiento lleva implícito la coacción y el uso de la fuerza. No obstante, se observa que ambos conceptos pueden convivir en una misma carpeta y utilizarse casi como sinónimos.

Otra divergencia que se observa está vinculada a la forma en se denomina al golpe de Estado de septiembre de 1955: en la carpeta 20 se presenta como “golpe militar”, en la carpeta 18 en tanto “golpe de Estado”. En la carpeta 22 refiere a que el “golpe de Estado militar” “contó con fuerte apoyo civil”. Así, en las carpetas hay muchas menciones a los sectores “antiperonistas”, sectores que están “a favor del golpe de Estado” o que conforman un “frente de oposición”.

Este aspecto relacionado al componente civil del golpe, resulta interesante puesto que, como señala Gonzalez (en prensa) en la historiografía escolar (en particular su análisis se centra en la indagación de diseños curriculares, libros de texto y otros materiales didácticos de reciente edición) se utiliza la noción “cívico-militar” para referir -sobre todo- al golpe de estado de 1955 y a la dictadura de 1976. Y es que “la noción “dictadura cívico-militar” se instaló en los discursos políticos oficiales (de los gobiernos kirchneristas) y en el vocabulario de los organismos de derechos humanos hacia fines de los años 2000” (Montero, 2016 citado por González, en prensa: 15). En consecuencia, para referir al golpe de Estado de 1955 el Diseño Curricular de 5° año de provincia de Buenos Aires se refiere en los siguientes términos: “El derrocamiento del peronismo: el golpe cívico-militar de 1955” (PBA-DGCyE, 2011). Mientras que en el Diseño Curricular de 4° año de provincia de Buenos Aires -tal como hemos visto en el capítulo 1- la denominación realizada para referir al golpe de Estado de 1955 es la siguiente: “El golpe militar de 1955 y la caída del gobierno de Perón” (PBA-DGCyE, 2010). Ahora bien, en esta indagación de la historia en su faz áulica, si bien se advierte cierta heterogeneidad en las maneras de denominar el golpe de Estado de 1955, la noción más recurrente en el marco de la exploración de carpetas aquí efectuada es la de “Golpe de Estado”, presente en ocho de las dieciocho carpetas que incluyen este eje temático.

A continuación, presentamos algunos fragmentos observados en las carpetas:

“...Golpe de Estado. Sectores a favor del peronismo: sector sindical, sector obrero, sector industrial, las mujeres, cierta fracción del ejército. Sectores a favor del golpe de Estado: Iglesia, Factores (sic) de las FF.AA, sector agropecuario, partidos políticos” (Carpeta 18).

“Golpe del 55 se denominó la Revolución Libertadora que tenía el objetivo de derrocar a un dictador (Perón); fascista, demagogo, crear favoritismo” (Carpeta 20).

“16/9 1955. Golpe de Estado militar (con fuerte apoyo civil). Destituye a Perón y establece una dictadura militar (1955-1958). Fuentes de oposición al peronismo: FF.AA (fuerzas armadas), Iglesia católica, Grandes agroexportadores, intelectuales, partidos políticos opositores, empresariado (importación multinacional)” (Carpeta 22).

A su vez, en varias carpetas se trabajan las “causas” o “motivos” de la “crisis” y “caída”(18, 20, 21, 22, 23 y 24). Se hace referencia a los conflictos externos y a los internos, se señalan aspectos que van desde los “intentos de peronización de la sociedad”

tal como se expresa en la carpeta 9 hasta los problemas con distintos actores políticos y sociales: con los militares, empresarios, con la Iglesia, con los partidos políticos de la oposición. En el caso de las carpetas 22 y 23 se agrega a los intelectuales y en la carpeta 20 se incluye a la clase media. En ésta última carpeta se indica que el “punto principal que une a todas las oposiciones” es que “veían al gobierno como un régimen fascista” y “como una dictadura” por su dominio sobre los medios de comunicación, y que “las carac.(sic) del gobierno en un sentido eran autoritarias”. De esta manera, lo que destaca en el tratamiento de las causas del golpe de Estado de 1955 es la multicausalidad.

A continuación, presentamos algunas de estas ideas, tal como están presentes en las carpetas:

“¿Cuáles fueron los factores que desencadenaron en el derrocamiento del 2do peronismo?” (Carpeta 18).

“Sequía/ muerte Eva/ Opositores: Fuerzas Armadas. Guerra, especialmente la marina, Iglesia, oligarquía, clase media. Gob (sic) peronista era visto como una dictadura por su dominio sobre los medios de comunicación. Las características del gob (sic) en un sentido eran autoritarias...” (Carpeta 20)

“Motivos de la caída de Perón. 1950 Perón debe hacer frente a varios conflictos. Internos: sector agropecuario se veía perjudicado por el IAPI transferencias de recursos del agro a la industria. Externos: Plan Marshall, EUA (sic) se convierte en el nuevo proveedor de alimentos de Europa desplazando a la Argentina que sufre falta de ingresos...” (Carpeta 24).

“Causas de la caída de Perón. 1955. Golpe de Estado. Revolución Libertadora (creían que se estaban liberando de Perón). Causas. Internas, conflictos: Iglesia, sectores agropecuarios, empresarios, FF.AA, Partidos políticos e intelectuales” (Carpeta 23)

“Golpe de Estado de 1955. Causas. Los intentos de “peronización” de la sociedad. A partir de 1950 el gob (sic) incrementó sus esfuerzos por controlar la oposición y “peronizar” la sociedad: libros de textos ensalzaban las figuras de Perón y Evita, cursos obligatorios de formación política, censura y control estatal sobre los medios de comunicación, se intentó peronizar a las fuerzas armadas, la candidatura de Evita como vicepresidente, disgustó a muchos oficiales. Resultado, ahondamiento de las divergencias entre el gob (sic) y la oposición. La relación con la Iglesia, oposición. El peronismo era un competidor de la Iglesia en la acción social. Gob (sic) dispuso medidas antieclesiásticas como el divorcio. Relaciones de la Iglesia y muchos católicos con el gob (sic) afectadas. Conflictos entre peronistas y

antiperonistas. Mientras Perón pronunciaba un discurso en Plaza de Mayo en mayo de 1953, explotaron 2 bombas, 7 muertos, 100 heridos. Por la noche grupos peronistas incendiaron sedes de los partidos opositores y del Jockey Club. El gob (sic) detuvo a miles de opositores. La oposición reunía a sectores con distintos intereses, pero el enfrentamiento de Perón con la Iglesia llevó a que esta lidere la protesta. 1954 1| concentración masiva de la oposición, el día de la Inmaculada Concepción. El año siguiente partidos políticos opositores incluidos el com (sic) y soc (sic) participaron junto a los católicos en una multitudinaria procesión” (Carpeta 9)

También, es interesante señalar -tal como se observa en las carpetas exploradas- que la inclusión u omisión del bombardeo a Plaza de Mayo de junio de 1955 impacta en los sentidos que constituyen las narrativas escolares. Como se desprende del análisis, al incluir este acontecimiento es posible dar cuenta de una “violencia creciente” (Carpeta 9) “violencia inédita” (Carpeta 11), “intensificación de conflictos entre la oposición y el oficialismo” (Carpeta 16) que comienzan a producirse en este período. En los textos en que este aspecto es considerado, se aclara que el objetivo de dicho acto consistía en matar a Perón y que, no obstante, el saldo incluyó a unos 300 muertos y más del doble de heridos. En contrapartida, las carpetas que no hacen mención a esos antecedentes omiten un rasgo clave de la cultura política caracterizada por la fuerte polarización y la eliminación del adversario, rasgos que comienzan a consolidarse en este período de la historia argentina. Además, su omisión opaca la posibilidad de otorgar densidad a la propia explicación del golpe de Estado de 1955, ya que, su consideración permite comprender mejor el clima de enfrentamiento previo.

“Violencia creciente. Junio 1955. Intento de golpe de Estado. Decididos a matar a Perón, oficiales de la Marina y de la Fuerza Aérea, con apoyo de civiles, bombardearon y ametrallaron la casa de Gob (sic). 300 muertos y 600 heridos. En represalia, activistas peronistas quemaron iglesias. Altos mandos del ejército aconsejaban una política de conciliación” (Carpeta 9)

“La crisis política. Aumento conflictividad entre peronistas y antiperonistas. Mientras Perón daba un discurso explotaron dos bombas alrededor (15 de Abril), a la noche, peronistas atacaron e incendiaron las sedes de los opositores, el gob (sic) detuvo a miles de opositores, los liberó luego, la tensión quedó. 8 de junio, partidos políticos más católicos, procesión de Corpus Christi. Hacia el Golpe de Estado. 16 de Junio Marina, Fuerza Aérea, civiles, intento de golpe de Estado. Bombardearon y ametrallaron Casa de Gdo (sic) y Plaza de Mayo, 300 muertos, 600 heridos, Perón ileso, a la noche peronistas quemaron las principales iglesias, violencia inédita...” (Carpeta 11)

"5. Desarrolla como se intensificaron los conflictos entre oficialismo y oposición. 6. Indica cuándo y cómo se denominó el golpe de Estado que derrocó a Perón". (Carpeta 16)

Considerando los aspectos que se articulan y dan sentido a las narrativas escolares en torno al eje "Crisis y derrocamiento del segundo gobierno de Perón" se advierte en primer lugar la presencia de enunciados que plantean el golpe de Estado de 1955, tanto en términos de "caída" como de "derrocamiento", e incluso se encuentran ambos términos en una misma carpeta. En segundo lugar, también se observan diversas nociones para referir al golpe entre las cuales destacan las que mencionan que se trató de un golpe militar e incluso se añade el rasgo del elemento civil que acompañó su ejecución. De todos modos, es posible afirmar que la noción más recurrente es la de "Golpe de Estado". En tercer lugar, se aprecian coincidencias respecto de las causas del golpe, al subrayar los numerosos conflictos que el gobierno mantenía con diversos sectores como actores empresarios vinculados a los sectores agropecuarios, la Iglesia católica, los partidos políticos y las Fuerzas Armadas, entre otros. En ocasiones se añade, como componente del malestar los "intentos de peronización de la sociedad" que se manifestaban en diversas esferas como la cultural, la educativa y la política, entre otras. Por último, se evidencia que el nivel de conflictividad y violencia previa a la efectivización del golpe de Estado es una característica presente en las carpetas, aunque no en todas. Al respecto, señalamos la importancia de su presencia para el tratamiento de este período en particular, pero también como modo de comprender la complejidad de la cultura política argentina, sobre todo en los períodos posteriores a 1955, donde los ribetes de violencia escalan de modo extremo.

Es este el último de los ejes mediante los cuales se construyen las narrativas escolares sobre los "años peronistas (1943-1955)". Período que inicia con el golpe de Estado de 1943, que incluye en su tratamiento variados elementos que ponen en la escena política a un actor como nunca antes se había visto: los trabajadores. Las narrativas escolares enfatizan las políticas del gobierno peronista, siendo uno de los ejes más desarrollados en las carpetas. En este desarrollo destacan aspectos vinculados a un mejoramiento de la calidad de vida de los sectores trabajadores y también se incluyen otro conjunto de aspectos tendientes a mostrar aspectos más negativos del período, como los límites y censura a la libertad de prensa, el destino de la cárcel para opositores sindicales, entre otros. El cierre del período, nuevamente se produce con un nuevo golpe de Estado en 1955, dimensión que en ocho carpetas es trabajada mediante la consideración de los

elementos de conflictos y creciente malestar y violencia entre los sectores que adhieren al gobierno y los opositores al mismo.

A continuación, desarrollaremos los abordajes didácticos desplegadas por los docentes en torno al tratamiento de los “años peronistas (1943-1955)”. Como veremos allí, es posible plantear que el abordaje predominante es el informativo.

4.2 Abordajes didácticos

El tratamiento de los “años peronistas (1943-1955)” habilita la utilización de variados abordajes didácticos tal como se desprende del análisis e interpretación de las carpetas de estudiantes exploradas. Asimismo, los abordajes evidencian el trabajo áulico a partir de la utilización de diversos materiales. Los materiales didácticos tanto los que provienen de la propuesta “oficial” como los de la “editorial” son elementos centrales y constitutivos del saber escolar. Su presencia en las carpetas se advierte a partir de la evidencia de fotocopias, como de actividades que proponen la lectura y análisis de algún material o la referencia a las páginas que se deben leer. Además, se observan también diálogos estrechos entre el saber histórico escolar y el campo académico de referencia. En lo que respecta al análisis e interpretación de las estrategias didácticas que se hacen evidentes en las carpetas, hemos recuperado las categorías propuestas por Ana Zavala (2012). Tal como mencionamos en la introducción, la autora propone una clasificación en tres tipos de abordajes que se usan en clases de historia: informativo, operativo y estratégico. El informativo, exige a los estudiantes que retengan los conocimientos en tanto informaciones. Este tipo de abordaje, contrariamente a lo que puede parecer, no refiere solamente a la información histórica, sino más bien que se vincula con la operación cognitiva que demanda: tener que informar sobre ciertos aspectos, conceptos o vinculaciones causales. El operativo, requiere de la puesta en práctica de una “operación” con el conocimiento, por ejemplo, comparar una situación con otra, un tema actual con uno anterior, jugar con los conceptos, etc. Finalmente, el abordaje estratégico supone manipulaciones más complejas con los conocimientos, por ejemplo, argumentar a favor o en contra de una afirmación por lo cual supone el dominio de los contenidos o conocimientos históricos.

Estas categorías resultaron operativas para analizar los tratamientos desarrollados y las actividades propuestas en las que se promueve la lectura, el análisis y la interpretación de textos y fuentes (visuales y escritas).

A continuación, presentamos indicios sobre los diversos tipos de abordajes que hemos advertido en las carpetas en torno de los diversos ejes que, como ya mencionamos, hacen al tratamiento de los “años peronistas (1943-1955)”. En ocasiones, como veremos, estos tipos de abordajes se entremezclan en una misma carpeta, si bien predomina un tipo de abordaje informativo, éste se combina con otro operativo o sucede también que éste se presenta seguido de un abordaje estratégico. No obstante, en términos generales se

advierte que el abordaje más repetido en las carpetas es el informativo, presente en las veintisiete carpetas exploradas.

Abordaje informativo

Como dijimos, este tipo de abordaje es el que estructura el saber histórico escolar. En efecto, se encuentra en la totalidad del corpus de carpetas explorado. Como señala Zavala (2012) en este abordaje, contrariamente a lo que puede parecer, no se busca únicamente dar información histórica, sino más bien que se trata una operación cognitiva que requiere tener dominio sobre ciertos aspectos, conceptos o vinculaciones causales

Por nuestra parte, clasificamos como “abordajes informativos” aquellos registros (narrativas, cuadros, esquemas, consignas de actividades de lectura y análisis, desarrollos, etc.) que ofrecen información respecto a cada uno de los ejes temáticos analizados. Así en este tipo de abordaje destacan tratamientos relativos a vinculaciones causales, elementos, sectores, contextos, características de las políticas, implicancias de las políticas para los diversos sectores sociales, consecuencias de determinadas decisiones políticas, entre otras.

Así, por ejemplo, con relación al eje “El golpe de Estado de 1943” se aprecian en las carpetas diversas formas de registrar los contenidos plasmados. Se evidencian escrituras de tipo narrativo (carpeta 21), también esquemas que articulan diversos procesos vinculados a elementos que refieren al gobierno de facto de Farrell (Carpetas 1, 6, 20, 24) y en ocasiones se advierte un tipo de escritura que combina el registro textual con esquemas, desarrollos y aclaraciones al margen (Carpeta 11). En estos diferentes registros predominan informaciones respecto a diversos temas como el ascenso de Perón, la política implementada desde la Secretaría de Trabajo y Previsión, la situación de los trabajadores y la reacción de diversos sectores políticos y empresarios a propósito de las medidas implementadas por Perón.

En la carpeta 21 se observa un registro narrativo y se desarrollan los siguientes aspectos con relación al tratamiento del eje “El golpe de Estado de 1943”:

“El golpe de 1943. A principios de 1940 se produjeron nuevos alineamientos y acusan al gobierno de Castillo de practicar una política pronazi. La prosperidad económica tenía su contrapartida en los bajos salarios y la ausencia de legislación laboral [...]. Los golpistas. Dentro del frente militar que había destituido a Castillo coexistían nacionalistas, liberales, germanófilos, aliadófilos. Entre los grupos de conspiradores

se hallaba un “grupo de oficiales unidos” una logia nacionalista. Perón entró en contacto con dirigentes gremiales y se interesó en sus demandas. En diciembre de 1943, Ramírez le designó el carácter de secretaría de trabajo y previsión. A partir de entonces se creó un fuero laboral para dirimir los conflictos entre empleado y empleador (obreros y patrones). Se reglamentó el salario mínimo y los horarios de la labor, se establecieron indemnizaciones por despido y vacaciones pagas”. (Carpeta 21)

Se observa allí una serie de informaciones respecto a los motivos que condujeron a dar el golpe de Estado de 1943, sobre los “golpistas” y, por último, sobre el accionar de Perón y las relaciones con los dirigentes gremiales y la atención a sus demandas. Se advierte también, la utilización de conceptos en las distintas informaciones históricas desarrolladas en las que se entrelazan cuestiones que refieren tanto a una dimensión política, como económica y social.

En un tipo de registro distinto, la carpeta 6 presenta otros aspectos para el tratamiento del período 1943-1945 en un formato de esquema explicativo en el que se articulan diversos procesos. Se observan allí una serie de informaciones, conceptos y vinculaciones causales, tal como se aprecia en la carpeta:

“Desprestigio del sistema político y la democracia liberal”. “Segunda Guerra Mundial”. “Neutralidad argentina”. “Influencia del nacionalismo en el ejército”. “G.O.U (Grupo de Oficiales unidos”. “Golpe de 4 de Junio”. “Política Social (Secretaría de Trabajo y Previsión”. “Legislación laboral”. “Pre-existente (jubilaciones, condiciones de trabajo)”. “Nuevo (estatuto del peón rural, aguinaldo)”. (Carpeta 6).

En el caso de esta carpeta, se evidencian vinculaciones causales en la información que se brinda, tanto en lo que respecta a vínculos externos en el marco de una escala global (como la mención a la “Segunda Guerra Mundial” y la actitud de “Neutralidad argentina”) como vínculos internos, tal como se observa en relación al señalamiento de una “Legislación laboral” “Preexistente” y el añadido de lo “Nuevo”, es decir, que se reconocen los antecedentes y se señalan los cambios en materia de política laboral.

Bajo un registro que combina lo narrativo con un formato más esquemático, la carpeta 11 propone un tratamiento que agrega algunos elementos más:

“La Secretaría de Trabajo y Previsión. P (sic) creía que beneficiar a los trabajadores combatiría mejor el comunismo [... “Principales medidas (1944-1946). Negociaciones colectivas (entre patrones y obreros). Tribunales de trabajo (control del cumplimiento de jornada de trabajo).

Extensión régimen jubilatorio. Vacaciones pagas. Aguinaldo y descanso dominical. Estatuto del peón (legislación a favor de trabajadores). Mayor estabilidad laboral". (Carpeta 11)

Aquí se observa un desarrollo más pormenorizado de información sobre el desarrollo de la legislación laboral a partir del rol de Perón en la Secretaría de Trabajo y Previsión. Asimismo, se agrega una idea que de algún modo tiende a explicar las medidas implementadas "P (sic) creía que beneficiar a los trabajadores combatiría mejor al comunismo".

Tal como se desprende de los fragmentos de carpetas aquí recuperados el tratamiento del eje "El golpe de Estado de 1943" incluye una serie de aspectos que se vinculan con el desarrollo de información sobre las condiciones y contexto en el que se produce el golpe y sobre las medidas que implementa Perón en el marco de la Secretaría de Trabajo y Previsión. También se evidencian una serie de conceptos y vinculaciones causales, todos ellos elementos que refieren a un tipo de abordaje de tipo informativo.

Abordaje operativo

Este tipo de abordaje se encuentra en cinco de las veintisiete carpetas y se advierte en ciertas actividades que proponen operaciones que implican la problematización, comprensión, análisis, interpretación, la multiperspectividad a nivel de los actores, valoración, comparación y análisis de discurso, entre otras.

También en lo que respecta al eje temático "El golpe de Estado de 1943" se aprecia en la carpeta 8 un tipo de abordaje que luego se combina con otra actividad que supone un abordaje operativo. En el marco del abordaje informativo se solicita a los estudiantes la lectura de dos páginas de un libro de texto para "comprender como era el contexto político y las condiciones que posibilitaron el ascenso de Perón" (Carpeta 8). Las consignas que plantea la actividad apuntan a la problematización en torno al rol de Perón y la comprensión de la reacción de los patronos frente a las medidas propuestas por Perón a través del análisis e interpretación de una fuente primaria. Así, en la actividad que lleva por título "El golpe de Estado de 1943 y el surgimiento de Perón como líder político" se generan cuatro consignas que se presentan de la siguiente manera en la carpeta:

Actividades. El golpe de estado de 1943 y el surgimiento de Perón como líder político.

Lean las páginas 194 y 195 del libro de texto Santillana para comprender como era el contexto político y las condiciones que posibilitaron el ascenso político de Perón.

- 1- ¿Por qué Perón asume un rol de mediador ante los conflictos entre los patrones y los trabajadores?
- 2- Lean el fragmento del discurso de Perón incluido en la página 195 y responda:
 - a) ¿Qué tipo de fuente es? (primaria o secundaria) ¿Por qué?
 - b) ¿Quién dio ese discurso?, ¿Qué sabes de él?, ¿Cuándo lo pronunció?
 - c) ¿Cómo describe Perón la situación de los trabajadores en Argentina?
 - d) ¿Qué funciones plantea Perón que debe asumir el Estado frente al mundo del trabajo?
 - e) Según el discurso ¿Qué se les garantiza tanto a los patrones como a los empleadores?
- 3- ¿Qué reacción tuvieron los patrones dueños de las industrias ante las ideas y propuestas de Perón?, ¿Por qué? (Carpeta 8)

Esta propuesta promueve un tipo de trabajo cognitivo que requiere por parte de los estudiantes la comprensión de distintos roles: el de Perón, el de los trabajadores y el de los patrones. Hay dos lecturas diferenciadas al interior de la actividad, puesto que, además del texto que propone el libro de texto de Santillana se solicita la lectura y análisis de una fuente primaria -que está incluida en el libro-, específicamente de un discurso de Perón. Para trabajar con la fuente, se generan nuevas consignas, además de la que están presente en el libro. De esta manera, la propuesta que realiza el docente promueve un ejercicio de para conocer y dominar el contexto político de ascenso de Perón y los efectos que sus medidas generaron entre los trabajadores y patrones

En esta misma carpeta, se propone otra actividad que consta de la lectura de dos textos, presentes en el libro de texto de la editorial Santillana, citado anteriormente⁴⁷ “La Secretaría de Trabajo y Previsión” y “El crecimiento de la figura de Perón” con la finalidad de “conocer y comprender porque no todos los sectores sociales apoyaban a Perón ni estaban de acuerdo con sus decisiones” (Carpeta 8). Esta aproximación evidencia la incorporación de un tipo de trabajo que promueve la multiperspectividad a nivel de los actores y que nuevamente por el tipo de consignas que propone se genera un

⁴⁷ En la carpeta se observa una aclaración que indica la autoría del material “extraído de Carabaja, Benjamín y otros (2014) Historia, el mundo en guerra y la Argentina. Primera mitad del Siglo XX. Buenos Aires, Santillana, pp.195”.

abordaje de tipo operativo. Las preguntas que se aprecian en la carpeta para trabajar con los textos mencionados son las siguientes:

- a. Menciona y describe las medidas o políticas llevadas a cabo por Perón desde la Secretaría de Trabajo y Previsión Social.
- b. ¿Por qué las Fuerzas Armadas con el paso del tiempo se fueron volviendo opositoras a Perón, si él era parte de ellas?
- c. ¿Por qué los empresarios no estaban de acuerdo con Perón ni con las decisiones que él tomaba? (Carpeta 8)

De esta manera se desprende del análisis de las consignas que luego de una primera pregunta más de tipo descriptiva, le siguen otras dos en las cuáles se requiere poner en juego una serie de destrezas y habilidades como la comprensión y la interpretación para entender y advertir los intereses y las pugnas existentes al interior de los distintos actores protagonistas de una época

Por su parte la carpeta 27 evidencia indicios de promover también este tipo de abordaje operativo, tal como veremos a continuación. En la actividad titulada “Los gobiernos peronistas” hay consignas de análisis, valoración de la gestión de Perón y comparación entre el primer y segundo gobierno de Perón en torno a la relación del Estado con la Iglesia católica.

Los gobiernos peronistas.

- 1- ¿De qué manera Perón logró su liderazgo?
- 2- ¿Cómo fue su relación con los líderes obreros? Justificar
- 3- ¿Qué relación tuvo Perón con los poderes del Estado?
- 4- ¿Por qué el texto habla de limitación de libertades públicas?
- 5- Resaltar los aspectos de los gobiernos peronistas que ustds (sic) consideran positivos
- 6- ¿Qué diferencias pueden encontrar en la relación con la Iglesias entre el 1º y 2º gobierno? (Carpeta 27)

Se advierte, el abordaje operativo sobre todo en la formulación de las tres últimas preguntas en las que se requiere por parte de los estudiantes un trabajo de identificación de una interpretación, y la asunción de un posicionamiento al tener que emitir una valoración como en el caso de la consigna 5, una interpretación en la 4 y un ejercicio de comparación en la pregunta 6. En ellas, se observa que es necesario conocer el tema y

realizar una operación con el conocimiento, ya sea para realizar la valoración o identificar una postura sobre el período como comparar un aspecto entre dos momentos distintos. También en la carpeta 5 se advierte un abordaje operativo. En ella tal como hemos visto en el apartado anterior el periodo se desarrolla a través del concepto de “Democratización del bienestar” al que se refiere como una forma de ver al peronismo y se menciona a los autores “Torre y Pastoriza”. Se enumeran una serie de aspectos vinculados a la inclusión de los trabajadores, al proceso de urbanización y de homogeneización cultural, de desarrollo de infraestructura, de la promoción del consumo, de redistribución de la riqueza, entre otros. Lo que destaca en esta carpeta es la siguiente consigna: “¿Cómo el peronismo logró penetrar en la sociedad argentina?” (Carpeta 5). Parece tratarse de una consigna que recorre el desarrollo de la temática y que desde nuestro punto de vista requiere un involucramiento con el conocimiento para poder argumentar una respuesta. En la carpeta se aprecia la respuesta del estudiante, tal como cito a continuación:

“Para mí el peronismo logró penetrar en la sociedad argentina ya que Perón pudo generar cambios, ya sean económicos o sociales, con los cuales la población se sintió “cómoda””. (Carpeta 5)

Se desprende de la cita que en dicha respuesta hay un vínculo con el conocimiento del período, ya que para poder mencionar la idea acerca de los cambios que generó Perón es necesario comprender el contexto previo y posterior a la llegada del peronismo al gobierno. A su vez, tanto la idea de la generación de cambios como aquella que propone pensar que “la población se sintió cómoda” supone establecer una valoración -en este caso positiva- del período.

En la carpeta 22 se evidencia este tipo de abordaje operativo para el tratamiento de las características del discurso del populismo, a partir del análisis del discurso de Perón realizado el 1 de mayo de 1949. También, se propone indagar en diversas interpretaciones historiográficas sobre el 17 de octubre de 1945. A continuación, citamos los fragmentos de la carpeta a los que se ha aludido:

“Análisis del curso (sic) populista

A partir del discurso pronunciado por el presidente Perón el 1 de mayo de 1949 identificar

- a) Frases de cercanía a los sectores populares
- b) Frases de defensa de los sectores populares
- c) Frases demagógicas”

“Debate historiográfico sobre él

- a) Explicar sobre qué debaten los historiadores
- b) Explicar la tesis de cada uno” (Carpeta 22)

Aquí por el tipo de propuesta de lectura de fuente y de textos académicos y, sobre todo, por la formulación de consignas propuestas se evidencia un tipo de abordaje en el que se solicita a los estudiantes hacer una “operación” con el conocimiento. Ya sea identificar ciertos rasgos en el discurso populista o explicar puntos de discusión y tesis de un conjunto de historiadores.

A su vez, en la carpeta 4 hay indicios de este tipo de abordaje operativo. Allí, se solicita en primer lugar realizar una encuesta, a partir de preguntar a alguna persona ciertos aspectos del gobierno peronista. Luego, se observa que esa información se vuelca en un cuadro. Por último, se propone una actividad en donde se relaciona la información obtenida de la encuesta con las medidas adoptadas por Perón. Los siguientes fragmentos permiten ver los aspectos recién mencionados.

“Preguntar a alguna persona
¿Qué entiende por “peronismo”?
¿Recuerda algo por gobierno de Perón?
Anotar sexo y edad de la persona”.

“Actividad
a- ¿Cuáles fueron las medidas tomadas por Perón desde la Secretaría?
b- ¿Qué sectores políticos se oponían a su política?, ¿Por qué?
c- ¿Por qué los sectores empresarios consideraban que atentaban contra sus intereses?
d- ¿Por qué la gente salió a las calles?
e- ¿Cómo puede relacionar las medidas adoptadas por Perón en los recuerdos del cuadro?” (Carpeta 4)

Se observa en la carpeta 4 que el conocimiento de las características del período los “años peronistas (1943-1955)” parte de reconocer los saberes de los allegados de los estudiantes, de considerar sus “recuerdos” para poder establecer un dialogo luego con ciertas medidas dispuestas en el marco del gobierno de Perón. Así, se percibe que hay algo que “hacer” con el conocimiento, a partir de rastrear en los “recuerdos” y de establecer relaciones entre éstos y las políticas ejecutadas en el período.

Abordaje estratégico

Como se dijo, el abordaje estratégico refiere a un tratamiento de los contenidos en el cual se realizan manipulaciones complejas con el conocimiento histórico (Zavala, 2012). Supone un dominio de los conceptos y de ciertas vinculaciones causales.

En la exploración de carpetas efectuada en este trabajo este tipo de abordaje es el que aparece en menor medida con relación a los abordajes informativos y operativos, ya que, se encuentra sólo en cuatro de las veintisiete de las carpetas exploradas. Las actividades que caracterizan este tipo de abordaje, según los indicios presentes en las carpetas, refieren a la lectura y análisis de imágenes, a actividades de integración de contenidos, de comparación, de búsqueda de diferencias y similitudes entre procesos distintos, de incorporación de multiperspectividad a nivel de las interpretaciones, reconocimiento de hipótesis, trabajos con conceptos, entre otras.

En el caso de la carpeta 8 se advierte este abordaje (ya hemos visto también que esta carpeta despliega un abordaje operativo, es una carpeta que manifiesta la coexistencia de ambos abordajes en su interior) en el tratamiento de uno de los ejes, a saber: “el 17 de octubre de 1945”. Así, en el marco de una actividad que lleva por título: “Integración de contenido. El Peronismo”, se plantean tres tipos de ejercicios. Por un lado, se propone realizar un análisis de una imagen y para ello se formulan diversos tipos de consignas, tal como veremos. Por otro, se presentan tres textos⁴⁸ (un fragmento de un periódico y dos interpretaciones de dos historiadores) que expresan diversas ideas acerca de un mismo hecho. Por último, se presenta una consigna de integración de los temas desarrollados, de la lectura de la imagen y de los diversos textos. A continuación, presentamos las consignas incluidas en la propuesta:

- A- ¿Cómo se llama la imagen?
- B- ¿En qué momento fue tomada?, ¿Qué estaba sucediendo en Argentina en aquel entonces?
- C- ¿Cuáles son las principales líneas que aparecen en la imagen?, ¿Qué color/es predominan?, ¿Por qué?
Consignas de nivel compositivo
- D- ¿Qué pueden observar en la imagen?, ¿Qué situación/situaciones observan?
- E- ¿Qué elementos resaltan?
- F- ¿Quiénes son los personajes principales de la imagen?, ¿Por qué?, ¿Cómo están vestidos?
- G- ¿Qué están haciendo los protagonistas de la imagen?

⁴⁸ Forman parte de una secuencia didáctica del portal educativo oficial *Educ.ar*, denominada: “Una propuesta para ingresar en el mundo de los debates historiográficos”

Consignas de reflexión sobre la imagen

- H- ¿Qué les sugiere la foto, aún sin mostrar?, (Que se imaginan ustedes que aunque no se muestre trata de demostrar la imagen)
- I- ¿Qué intenta transmitir el autor de la imagen?
- J- A partir del título de la fotografía ¿A qué clase social pertenece el fotógrafo?, ¿Por qué?
2- Como todo hecho histórico, el 17 de octubre de 1945 admite diferentes interpretaciones de parte de los historiadores y de los propios ciudadanos. Para comprender cuáles son esas diversas interpretaciones y porque para cierto sector de la sociedad ese día marca el inicio de la consolidación del peronismo como movimiento de masas lean los siguientes fragmentos extraídos del portal educ.ar. Luego realiza las siguientes consignas.
 - a- ¿Qué tipo de fuentes son cada una de las fuentes? (Primaria/secundaria), ¿Por qué?
 - b- ¿Quién es el autor de cada fragmento?, ¿Qué sabes de él?, ¿Cuándo fueron pronunciadas o escritas las fuentes?
 - c- ¿Cómo caracteriza cada fragmento a los hechos ocurridos el 17 de octubre?
 - d- Según los fragmentos ¿El 17 de octubre fue producto de la organización sindical o se trató de una movilización de masas espontánea? ¿Con que argumentos ofrece cada autor para justificar cada una de esas dos interpretaciones?
- 3- Consigna de síntesis e integración
A partir de lo observado en la fotografía y de lo leído en los fragmentos responde
 - a- ¿Por qué el 17 de octubre es considerado el "día de la lealtad"?
 - b- ¿Por qué el discurso que dio Perón desde los balcones de la Casa Rosada es considerado "el mito fundacional del peronismo"? ¿Qué se planteó en ese discurso? (Carpeta 8)

Esta propuesta de lectura y análisis de fuentes visuales y textuales requiere por parte de los estudiantes un dominio y una manipulación del conocimiento. Por un lado, se propone a los estudiantes un abordaje de la imagen en el que se consideran una serie de elementos como el contexto en el que fue tomada la fotografía, de un conjunto de aspectos más propios del objeto como las figuras, líneas y colores que predominan en la fotografía, también de otros que refieren a la descripción y la reflexión. Este tipo de aproximación permite introducir en las aulas de historia el "lenguaje de las imágenes" (Abramovski, 2006). Por otro, el trabajo propuesto para las fuentes textuales también contiene consignas que apuntan a la comprensión e interpretación. Destaca aquí el trabajo a partir de la multiperspectividad a nivel de las interpretaciones. Lo interesante es que si bien las fuentes escritas pertenecen a una secuencia didáctica producida por el Portal educativo "educ.ar" las consignas de análisis que acompañan la actividad no son las que forman parte de la propuesta didáctica, es decir, que la docente se apropió del material, lo puso

en diálogo con otra fuente y con ello produjo una nueva propuesta de integración de contenidos. Por todo ello, y por la incorporación del último par de consignas orientadas a la síntesis e integración del contenido, esta actividad supone un dominio y una manipulación compleja del conocimiento.

Por su parte en la carpeta 3 se presenta una propuesta de lectura y análisis de imágenes para el tratamiento del 17 de octubre. Se presentan para ello dos imágenes, por un lado “Movilización del 17 de octubre. Las patas en la fuente” y por otro “Movilización del 17 del octubre de 1945” y una serie de consignas de interpretación. Además, luego se presentan dos imágenes más, una que refiere al “cacerolazo” (expresión de descontento social que caracterizó a la crisis que argentina experimentó y que alcanzó su punto álgido en diciembre de 2001) y otra al “conflicto del campo con el gobierno”(conflicto en función de un posible aumento a las retenciones de ciertos productos de la economía agropecuaria en el año 2008). Se ofrecen para ello un conjunto de consignas que propician la comparación entre los tres acontecimientos. A continuación, se citan los fragmentos que refieren a estas actividades presentes en la carpeta:

Actividad: La consigna debe ser respondida en una hoja en blanco para su posterior corrección.

Observen las siguientes imágenes acerca de la movilización producida el 17 de octubre de 1945 y respondan las siguientes preguntas:

¿Quiénes son las personas que participan de esta movilización?

¿A quién apoya esta multitud?

¿A dónde se encuentran?, ¿Por qué motivos?

¿A qué clase social puede molestar el hecho de que esta multitud este reunida en ese lugar?

¿Qué significado crees que tiene las patas en la fuente de estas personas?

Actividad

Las imágenes que se mostrarán a los alumnos para una posterior comparación con la Actividad acerca del 17 de octubre de 1945 son las siguientes: (Aquí se presenta las imágenes “Cacerolazo y “Conflicto del Campo y el Gobierno”)

Las preguntas que tendrán que responder los alumnos de manera conjunta son las siguientes

- ¿Qué diferencias y similitudes encuentran en las diferentes movilizaciones?

- ¿Por qué creen que la Plaza de Mayo es el centro de convocatoria de las manifestaciones?

- ¿Participan los mismos actores sociales?, ¿Por qué? (Carpeta 3)

Se percibe de este modo la realización de un conjunto de actividades que tienden a la interpretación -a partir de un ejercicio de lectura de imágenes- y a la comparación en torno a la ocupación de la Plaza de Mayo en el marco de manifestaciones en diferentes

momentos históricos (1945-2001-2008). Todo ello implica un vínculo estrecho con el conocimiento, con la percepción de las temporalidades y con la interpretación de la agencia e intereses de los sujetos en tanto actores sociales y políticos.

Otro ejemplo de este tipo de abordaje lo encontramos en la carpeta 15 que presenta una propuesta de lectura de un texto académico. La actividad se denomina “El peronismo, análisis de sus orígenes. Guía de preguntas p/(sic) texto “Resistencia e integración” de Daniel James”. Allí se formulan interrogantes que evidencian un importante dominio y manejo del conocimiento. Como veremos a continuación, se generan preguntas que apuntan a la interpretación, al reconocimiento de hipótesis y el trabajo con conceptos.

Analiza la cita de Mariano Tedesco y de Discépolo sobre el peronismo
¿Cómo describe el autor al movimiento obrero previo al peronismo?
¿Cuál fue según el autor el legado más importante que recibió la clase trabajadora del peronismo?
¿Contra qué hipótesis discute James?
¿Qué entiende James por retórica peronista?
¿A qué se refería el autor con la palabra integración?
¿Qué importancia tuvo en la construcción de la identidad peronista la experiencia privada y el discurso público? (Carpeta 15)

Se observa aquí un abordaje que parte de la lectura de un texto académico. Además, las consignas desarrolladas para acompañar la lectura sugieren una lectura la problematización de ciertos aspectos vinculados a la consolidación del vínculo entre Perón y los trabajadores considerando características del movimiento obrero previas a la conformación del peronismo. A su vez, se propone identificar otras hipótesis que difieren a la que propone el autor y se aprecia también interrogantes que apuntan a la interpretación de cuestiones conceptuales centrales, como el caso de la explicación del concepto “integración”.

Por su parte, en la carpeta 4 se propone una actividad para trabajar “El peronismo y los opositores políticos” en la que se introduce la lectura de dos fuentes “La crítica de la UCR” y una solicitada realizada por intelectuales y publicada en el diario “La Prensa” el 01 de febrero de 1946. Para la lectura de las fuentes mencionadas se formulan una serie de consignas y, a su vez, se solicita realizar una relación entre las fuentes y las “posturas de los historiadores trabajados”. A continuación, se exponen las consignas tal como se aprecian en la carpeta:

1-Leer la fuente “la crítica de la UCR”
¿Qué aspectos del gobierno peronista son presentados de manera negativa por la UCR?
¿Qué derechos se estarían incumpliendo?

2-Leer la solicitada publicada en el diario "La prensa"
¿Cuáles son los reclamos que se formulan?
¿Quiénes la firmaron? ¿Conoces a alguno?

3-Relacionar las fuentes con las posturas de los historiadores
trabajados. ¿Qué autor los podría haber leído?, ¿Por qué? (Carpeta 4)

En este caso, por un lado, se requiere a los estudiantes la lectura de fuentes en las que se presenta un posicionamiento opuesto a Perón, para precisar los aspectos negativos en un caso y, en otro, los derechos que sugieren se incumplen. Por otro, se solicita realizar una relación entre estas posiciones y las posturas historiográficas que ya se han estudiado. Por todo ello, esta propuesta supone un involucramiento con el conocimiento importante: los estudiantes deben relacionar posicionamientos políticos con interpretaciones historiográficas, actividad que exige un tipo de manipulación sensible y compleja de los saberes.

En conjunto, y retomando todo lo expuesto, del análisis de los abordajes didácticos analizadas acerca del tratamiento los "años peronistas (1943-1955)" resulta evidente la centralidad que adquiere en el saber histórico escolar el trabajo a partir del dominio de información referida a procesos, sujetos, posicionamientos y políticas. Asimismo, destaca la relación gradual existente entre ellos, ya que, el abordaje operativo supone un previo trabajo mediante un tipo de abordaje informativo, y el abordaje estratégico, a su vez supone el pasaje por el abordaje operativo. En todo caso, lo que este análisis constata es que para dar paso a abordajes más complejos primero es necesario dominar y comprender un conjunto de informaciones, relaciones y vinculaciones y que generalmente los abordajes operativos y estratégicos se proponen en ocasiones en las que se promueven actividades de integración y síntesis. En cambio, para comenzar y desarrollar un tema es más frecuente el despliegue de un abordaje informativo.

Antes de dar paso al cierre parcial de este capítulo cabe subrayar que el análisis realizado de nuestro corpus empírico de carpetas de estudiantes de 4° y 5° año, nos permitió explorar las dimensiones temáticas y las estrategias-didácticas sobre el tratamiento de un tema particular -los "años peronistas"-y así fue posible establecer ciertos rasgos y características de la configuración del saber histórico escolar como el lugar central de los docentes en tanto autores/expansores de saberes, el carácter procesual e informativo y la estrecha cercanía con los saberes y metodologías del campo académico de referencia. Si bien, la indagación nos permite establecer estas afirmaciones, es importante indicar -tal

como lo hemos sostenido en la introducción- que las carpetas de estudiantes -en tanto fuente-también poseen límites tales como ser una fuente incompleta (sus hojas pueden no contener todos los saberes y abordajes trabajados en el marco del ciclo lectivo) y fragmentada (las hojas fácilmente pueden perderse). A pesar de ello, y aun considerando que su estudio permite una aproximación al cotidiano -y no una recuperación exhaustiva de él- destacamos que las evidencias que muestran son valiosas para poner de relieve las características del saber histórico escolar desde su faz áulica.

4.3 Conclusiones parciales

En este capítulo nos propusimos avanzar en la caracterización de la configuración del saber histórico-escolar en su faz áulica, a partir de exploración de la dimensión temática y la dimensión de las estrategias pedagógico-didácticas en torno al tratamiento escolar de los “años peronistas (1943-1955)”. Asimismo, y tal como lo hemos realizado en los dos capítulos anteriores, se analizó la relación entre el saber escolar y el saber académico. Por una parte, con relación a la dimensión temática hemos advertido que destacaban ciertos aspectos para el tratamiento del período. En conjunto, se trata de **cinco grandes ejes temáticos** que, por su aparición recurrente, **articulan y conforman las narrativas áulicas** en torno a los “años peronistas (1943-1955)”. Se trata de “El golpe de Estado de 1943”, “El 17 de octubre”, “El vínculo entre Perón y los trabajadores”, “Políticas del peronismo” y “Crisis y derrocamiento del segundo gobierno de Perón”.

El punto de partida, “El golpe de Estado de 1943” permite introducir -tal como hemos visto- fuertemente a Perón en el centro de la escena política. Así, el golpe en sí mismo no es problematizado como tal, y su tratamiento deriva en el creciente protagonismo de Perón en el marco de las políticas en materia laboral que desarrolla desde la Secretaría de Trabajo y Previsión. El “17 de octubre” representa un punto de inflexión, en tanto cristaliza, por un lado, el peso y el poder de Perón y de los trabajadores, por otro, la agencia de los sectores que se movilizan interpelados por el encarcelamiento de Perón y por el temor a la pérdida de sus conquistas. Estos procesos en parte explican la importancia del “vínculo entre Perón y los trabajadores”, aspecto trabajado en las carpetas. Lo interesante aquí, tal como se desprende de las narrativas escolares condensadas en las carpetas, es que se trata de una relación en la que ambos sujetos implicados co- construyen ese lazo. Nuevamente, se subraya el rol activo de los trabajadores. A partir de entonces, el extenso tratamiento de “las políticas del peronismo” en las carpetas evidencia que este tema constituye el núcleo, puesto que, se evidencia un énfasis -en tanto el espacio otorgado y las dimensiones consideradas- en las narrativas escolares. Aquí, las traducciones docentes se manifiestan en la inclusión de numerosos aspectos y dimensiones de análisis que apuntan a demostrar la mejora en la calidad de vida de amplios sectores de la población. Como cierre, “crisis y derrocamiento del segundo gobierno de Perón” involucra un abordaje en el que denota una multiplicidad de explicaciones de causas, de los modos de denominar al golpe de Estado de 1955, de la descripción de los actores civiles que participaron, apoyaron o consintieron la

intervención militar y de las formas de explicitar el grado creciente de conflictividad y violencia.

En conjunto, el tratamiento de estos ejes temáticos en las carpetas de estudiantes muestra indicios tanto de las **traducciones** efectuadas -con relación a las prescripciones curriculares- como de las **apropiaciones** docentes, expresadas por ejemplo en la inclusión de temas como aquellos referidos a la dimensión cultural y/o la inclusión del voto femenino y también en los énfasis/expansiones propuestos tal como se ha observado en torno del eje “políticas del peronismo”. También manifiestan, tal como venimos advirtiendo la **estabilización de una cierta interpretación**, la de “democratización del bienestar” (Torre y Pastoriza, 2002) y “ampliación de la ciudadanía” (James, 1990). Estos elementos referidos permiten destacar el rol activo de sujetos e instituciones. Los trabajadores, sujeto protagónico de las narrativas -en conjunto con Perón- son presentados en tanto actores con agencia, ya que, se muestran aspectos referidos a sus intereses, necesidades, sus transformaciones en tecto colectivo con incidencia en la vida social y política de la sociedad. Del mismo modo, las narrativas áulicas de los “años peronistas (1943-1955)” colocan en un lugar central al Estado, contemplando su accionar en amplias esferas, como la social y económica –y no solo la política-.

Por otra parte, en lo que refiere a la dimensión de las estrategias pedagógicas-didácticas implicadas en torno a los abordajes del período en cuestión, hemos notado la **preeminencia de los abordajes informativos, seguidos en menor medida por los operativos y estratégicos**. Así, a partir de nuestra exploración es posible inferir que las prácticas docentes se despliegan mediante una serie de abordajes que en numerosas ocasiones involucra la transmisión de una serie de informaciones, conceptualizaciones y del establecimiento de una serie de vinculaciones causales (tanto internas como externas). A su vez, hemos observado también el trabajo a partir de la formulación de actividades en las que requiere por parte de los estudiantes la realización de una “operación” con el conocimiento, a partir de identificar, valorar, interpretar, contrastar. También, en ocasiones a este tipo de propuestas se le suman otras en las que es necesario que los estudiantes estén muy familiarizados con los temas y las diferentes lecturas (de textos, imágenes, fuentes) para efectuar relaciones análisis, comparaciones, comprender hipótesis e identificar tesis que suponen el desarrollo de manipulaciones más complejas con el conocimiento.

El abordaje informativo, tal como hemos observado, se evidenció a partir de la presencia en las carpetas de una serie de registros expresados en tanto desarrollos narrativos,

cuadros con aspectos centrales, esquemas o redes conceptuales, consignas de actividades de lectura y análisis, entre otros que refieren a vinculaciones causales, descripción de contextos, características de las políticas, implicancias de las políticas para los diversos sectores sociales, consecuencias de determinadas decisiones políticas y de sujetos sociales involucrados en determinados procesos.

El abordaje operativo, tal como se desprendió del análisis, se hizo notorio en el marco de la formulación de un conjunto de consignas de lectura y análisis que proponen operaciones que implican, entre otros aspectos la problematización, comprensión, análisis, interpretación, la multiperspectividad a nivel de los actores, valoración, comparación y análisis de discurso.

El abordaje estratégico, según los indicios que se derivan de la exploración, se vincula a la presencia de actividades que requieren de la lectura y análisis de imágenes, también de otras que apuntan a la integración de contenidos, que implican la comparación, establecimiento de diferencias y similitudes entre procesos distintos, de incorporación de multiperspectividad a nivel de las interpretaciones, reconocimiento de hipótesis, trabajos con conceptos, entre otras.

Asimismo, hemos destacado en el marco de la apertura y del desarrollo del tema la presencia del abordaje informativo en la mayoría de las carpetas. Y esto resulta lógico por cuanto en el tratamiento de un contenido escolar histórico necesariamente requiere de la puesta en contexto y las informaciones sobre espacios, tiempos, actores, procesos, decisiones, políticas, causas y efectos, entre otras colaboran en el armado del cuadro de situación de ese pasado que se quiere reconstruir. Sin ese elemento informativo difícilmente se pueda ingresar a ese mundo histórico y mucho menos comprenderlo y poder operar con él.

También hemos destacado la convergencia de más de un abordaje implicado en una misma actividad. Así, se observó que su combinación supone un modo gradual de pasaje de uno a otro. Esto quiere decir que una vez efectuado el abordaje informativo es posible realizar otro tipo de “operaciones” con el saber. Tal como se ha observado, los abordajes operativos y estratégicos generalmente están articulados en actividades de desarrollo, de integración y síntesis del tema.

Las actividades más recurrentes son las de lectura y análisis. Lo interesante es señalar la variedad de textos escritos que se leen: fuentes primarias, secuencias didácticas, textos académicos y libros de texto. A su vez, se leen y analizan imágenes. En menor medida, encontramos indicios de otros tipos de consignas, como por ejemplo lo hemos notado a

partir de la solicitud de realización de encuestas sobre aspectos vinculados a la memoria sobre el período.

Destaca la apropiación de los docentes de estos diversos materiales, puesto que crean y formulan consignas para promover abordajes autónomos de los materiales al no hacer uso de las consignas que están presentes en los materiales, tal como se observó a lo largo del análisis de los distintos abordajes desplegados en las carpetas.

Por último, es evidente que el **saber histórico escolar en su faz áulica se aproxima al saber histórico académico y a las metodologías de trabajo de los historiadores**. Esto se observa, en los indicios de referencias al campo historiográfico presentes en la carpeta, sobre todo, a partir de los abordajes que promueven el acercamiento a las hipótesis e interpretaciones de historiadores y de autores del campo de la sociología y de la historiografía. A su vez, se encuentran señas del trabajo del historiador en los abordajes didácticos que caracterizan al saber histórico escolar. Así, el trabajo con fuentes es una práctica que acerca a ambos saberes. Al respecto, hemos advertido actividades de lectura y análisis de un conjunto de fuentes visuales y escritas variadas (periódico de la época, discursos de Perón, imágenes que refieren a la movilización del 17 de octubre de 1945 y de otras que representan manifestaciones más contemporáneas en Plaza de Mayo e interpretaciones contrastantes sobre un mismo hecho producidas desde el campo de la historiografía, entre otras). Del mismo modo, puede verse cuando en las carpetas se promueven abordajes que implican la multiperspectividad a nivel de las interpretaciones, esto es, cuando se solicita reconocer las distintas maneras en que los historiadores interpretan un aspecto del peronismo. Tales herramientas y métodos propios del campo académico, son practicados por los estudiantes, tal como se evidencia a partir de los abordajes propuestos por los docentes en las aulas.

En síntesis, de la exploración de carpetas de estudiantes efectuada tanto en su dimensión temática como la de las estrategias-didácticas, es posible concluir que en la actual configuración del **saber histórico escolar en su faz áulica se estabilizan las interpretaciones** de “democratización del bienestar” (Torre y Pastoriza, 2002) y de “ampliación de la ciudadanía” (James, 1990) que consideramos son complementarias en tanto ponen de relieve la mejora en la calidad de vida y la ampliación de la participación de vastos sectores en la vida política y social de la sociedad. Asimismo, y tal como se evidenció en el análisis, ciertos pasajes de las carpetas demuestran problematizaciones sobre algunos aspectos de los "años peronistas" especialmente durante las presidencias de Perón en torno a temas como los derechos a la libre expresión, la oposición política,

etc. En tal sentido, algunas carpetas se apuntan cuestiones como censura, persecuciones, etc.

Para cerrar, cabe decir que según muestran las carpetas analizadas, **los docentes -al apropiarse de la propuesta oficial y didáctica- dan lugar a una producción nueva, a una nueva versión que se mueve en los márgenes entre la estabilización de ciertas interpretaciones y la reestructuración de los contenidos tanto en lo temático como en los abordajes didácticos que proponen.**

5 CONCLUSIONES FINALES. EL SABER HISTÓRICO ESCOLAR SOBRE LOS “AÑOS PERONISTAS (1943-1955)”: UNA AMALGAMA SINGULAR ENTRE FORMULACIONES, REFORMULACIONES, ESTABILIZACIONES Y REESTRUCTURACIONES.

En esta investigación nos propusimos analizar la actual configuración del saber histórico escolar. Para ello indagamos su faz normativa, didáctica y áulica en torno del tratamiento de una porción de la historia argentina contemporánea: los “años peronistas (1943-1955)”. Particularmente, nos enfocamos en el estudio de la propuesta normativa a nivel nacional y de la Provincia de Buenos Aires, en el análisis de la propuesta didáctica oficial y editorial y en la exploración de un conjunto de carpetas de estudiantes del área metropolitana del Gran Buenos Aires.

En primer lugar, estudiamos la **propuesta normativa** de alcance nacional contenida en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y en el Diseño Curricular de Provincia de Buenos Aires. En ambos documentos advertimos que el planteo de contenidos prescriptos para los “años peronistas (1943-1955)” es procesual y se nutre de conceptos del campo académico. Asimismo, los temas que se presentan permiten un desarrollo multidimensional, ya que se consideran aspectos políticos como así también económicos y sociales. Se alude a un variado conjunto de sujetos e incluso se advierte su consideración en tanto colectivo social y no solamente de sujetos individuales. La **utilización de conceptos provenientes del campo académico** como el de “ampliación de la ciudadanía” (James, 1990) y el énfasis con relación al análisis del rol social de Estado permitieron, por un lado, sostener la cercanía existente entre el saber histórico escolar en su faz normativa y el saber académico, por otro, afirmar que la propuesta normativa presente en los documentos estudiados realiza una **aproximación positiva** del período. Posicionamiento que asociamos al marco político kirchnerista en el que se circunscribió el proceso de producción de los documentos normativos. De manera que frente a la pregunta que orientó este capítulo, de si los “años peronistas (1943-1955)” en la normativa se trataba de un contenido peronista, en el sentido de presentar una valoración positiva, es posible señalar que las evidencias que se desprenden del estudio realizado posibilitan una respuesta afirmativa a la pregunta efectuada. El peso otorgado al tratamiento del rol social de Estado y la distribución social en el marco de las políticas económicas sociales como el lugar destacado que se le otorgó al movimiento obrero sostienen este posicionamiento.

En segundo lugar, analizamos las **propuestas didácticas** tanto oficiales como editoriales. Así examinamos diferentes materiales, dispuestos en variados soportes y portadores de diversos lenguajes: textual, visual y sonoro. Para el análisis de la propuesta didáctica oficial nos abocamos al tratamiento de la unidad 7 “El peronismo: la democracia de masas (1943-1955)” cuaderno 3 de la *Colección Horizontes*, una secuencia didáctica del portal *Educ.ar* “Una propuesta para ingresar en el mundo de los debates historiográficos” y dos audiovisuales de *Canal Encuentro* el episodio “E 45” y “Los años peronistas” del programa *Historia de un País*. Para el caso de la propuesta editorial hemos estudiado tres libros de textos pertenecientes a tres editoriales distintas: Maipue, Santillana y Aique. Si bien cada material presenta características propias y particulares, en conjunto encontramos que estos materiales presentan una narrativa histórica coincidente. En ellos el tratamiento de los “años peronistas (1943-1955)” se despliega desde una perspectiva que **coloca en el centro de la trama a los trabajadores y las mejores condiciones de vida experimentadas a partir de la llegada de Perón al gobierno** -tanto desde su rol en la Secretaría de Trabajo y Previsión como en el marco de sus posteriores presidencias-. En esta dirección, y si bien son numerosas las referencias, **alusiones y citas de historiadores**, notamos que sobresale una cierta interpretación, la de la “ampliación de la ciudadanía” (James, 1990) y “democratización del bienestar” (Torre y Pastoriza, 2002). De todos estos materiales, el capítulo 7 “El proyecto peronista y el populismo en América Latina” del libro de texto de la editorial Maipue es el único que presenta ciertos matices y realiza énfasis en ciertos aspectos como la censura y la limitación a las libertades públicas experimentadas en el período. También, notamos que convergen en un aspecto más: ambas propuestas didácticas expanden las temáticas y sujetos con relación a los contenidos prescriptos en la normativa. En donde encontramos mayores distancias entre estas propuestas es con relación a los abordajes didácticos que presentan. Ya que, para el caso de la propuesta didáctica oficial se encontraron actividades que promueven abordajes informativos, operativos y estratégicos, en cambio en lo que atañe a la propuesta didáctica editorial los abordajes se circunscriben al informativo y operativo.

En tercer lugar, exploramos veintisiete carpetas de estudiantes. En conjunto, identificamos cinco ejes temáticos que se articulan, dan sentido y coherencia a las narrativas escolares en torno a los “años peronistas (1943-1955)” a saber: “El golpe de Estado de 1943”, “El 17 de octubre”, “El vínculo entre Perón y los trabajadores” “Políticas del peronismo” y “Crisis y derrocamiento del segundo gobierno de Perón”. El

tratamiento de estos temas muestra indicios tanto de las **traducciones** efectuadas -con relación a las prescripciones curriculares- como de las **apropiaciones** docentes, expresadas por ejemplo en la inclusión de temas como aquellos referidos a la dimensión cultural y/o la inclusión del voto femenino y también en los énfasis/expansiones propuestos tal como se ha observado en torno del eje “políticas del peronismo”. Además, este aspecto se visibiliza en que, si bien este período forma parte de los contenidos prescritos por el Diseño Curricular de 4° año de provincia de Buenos Aires, encontramos más indicios de su presencia y desarrollo en carpetas de estudiantes de 5° año.

También dicha exploración nos ha permitido advertir la **estabilización de una cierta interpretación**, la de la “ampliación de la ciudadanía” (James, 1990) y “democratización del bienestar” (Torre y Pastoriza, 2002), puesto que sus perspectivas resuenan en la indagación efectuada. Recordemos que, tal como propusimos en la introducción el trabajo de James (1990) dialoga con la lectura propuesta por Torre y Pastoriza (2002) e ilumina rasgos del proceso que contribuyen a pensar y problematizar la noción de ciudadanía fundada durante los años peronistas. El autor propone correrse del tradicional acercamiento en términos políticos e individuales y sostiene que la ciudadanía durante el peronismo se definió más bien en términos económicos y sociales (James, 1990). En este sentido, la integración de vastos sectores sociales a la vida política se experimentó de la mano de la integración social, produciéndose así la ampliación de la ciudadanía. Por su parte, Torre y Pastoriza (2002) realizan un acercamiento al periodo de un modo amplio y multidimensional, ya que incluyen variadas dimensiones de análisis como la geográfica, poblacional, social, cultural, política y económica. Los autores señalan la confluencia de políticas sociales que en conjunto con la elevación del nivel de vida de la población intensificaron un proceso que ya se encontraba en marcha. Dicho proceso motorizó otro, el de la “democratización del bienestar”, que se tradujo en esferas como la de la salud pública, la vivienda, la previsión social, la educativa. Se inauguró así un período de movilidad y ascenso social que significó para los recientemente radicados en las grandes ciudades una ampliación de sus horizontes y para los obreros más establecidos, los empleados y clases medias una mayor variedad de bienes y mayor aprovechamiento de los beneficios. Asimismo, destacamos que **en las carpetas se muestran indicios que nos permiten plantear matices y señalar que tal estabilización interpretativa se produce en un marco no exento de problematizaciones.**

En torno a los abordajes del período en cuestión, los “años peronistas (1943-1955)” hemos notado la preeminencia de los abordajes informativos, seguidos en menor medida por los operativos y estratégicos. Hemos adjudicado que la mayor presencia del abordaje informativo en todas las carpetas se vincula con el carácter de la disciplina ya que, para el tratamiento de un contenido histórico, se requiere necesariamente de la puesta en contexto y del establecimiento de un conjunto de informaciones sobre espacios, tiempos, actores, procesos, decisiones, políticas, causas y efectos. Aspectos necesarios para poder acceder a esos pasados que se quiere reconstruir. Sin ese elemento informativo difícilmente se pueda ingresar a ese mundo histórico y mucho menos comprenderlo y poder operar con él.

En conjunto, la exploración del **saber histórico escolar** en su faz normativa, didáctica y áulica demuestra un rasgo sobresaliente: el de ser a la vez **un saber que goza de autonomía -que recorta, traduce, conceptualiza y reestructura-, aunque al mismo tiempo es un saber en estrecho dialogo con el campo académico**, tal como lo hemos notado a lo largo de los tres capítulos. Desde menciones explícitas hasta interpretaciones más subyacentes dieron cuenta, tal como se desprende de nuestro análisis, del acercamiento entre la historia como disciplina escolar y el de la disciplina histórica, al menos, en lo que concierne al tratamiento del peronismo. En relación a la clasificación propuesta por Macor y Tcach (2003), en las carpetas encontramos referencias a autores vinculados tanto con la primera fase de “interpretaciones ortodoxas” -donde destaca la perspectiva de Gino Germani (1962) y el foco de atención radica en explicar los apoyos sociales suscitados por Perón- como con la segunda fase de “interpretaciones heterodoxas” - donde domina la perspectiva sociológica de Murmis y Portantiero (1971) y los trabajos ponen el foco en el papel de la vieja clase obrera en la génesis del peronismo. Pero, sobre todo, se introducen y estabilizan las interpretaciones Torre y Pastoriza (2002) y James (1990). La presencia de estas interpretaciones historiográficas permite observar que en el saber histórico escolar tanto en su faz normativa, como didáctica y áulica los sujetos e instituciones adquieren un rol activo y participativo. Los trabajadores, sujeto protagónico de las narrativas -en conjunto con Perón- son presentados en tanto actores con agencia, ya que, se muestran aspectos referidos a sus intereses, necesidades, sus transformaciones en tanto colectivo con incidencia en la vida social y política de la sociedad. Del mismo modo, las narrativas escolares de los “años peronistas (1943-1955)” colocan en un lugar central al Estado, contemplando su accionar en amplias esferas, como la social y económica -y no solo la política-.

A modo de balance, de todo lo anterior se desprende que el saber histórico escolar en torno al tratamiento de los “años peronistas (1943-1955)” explorado desde sus múltiples facetas resulta una **amalgama singular** que involucra la creación de una **narrativa** -en este caso peronista- que se condensa a partir de un largo proceso que supone instancias de **formulación, reformulación, estabilización y reestructuración**. A lo largo de este proceso, y tal como se evidencia en el marco de la reestructuración del saber que se produce en el aula, se estabiliza una narrativa en la que predomina una perspectiva. Esta estabilización interpretativa en torno de las nociones de “ampliación de la ciudadanía” (James 1990) y la de “democratización del bienestar” (Torre y Pastoriza 2002), -en parte debe su explicación por tratarse de autores cuyas perspectivas se encuentran consolidadas en el campo académico- y en parte porque se trata de perspectivas que ponderan una aproximación procesual, multidimensional, multicausal que involucran las acciones de variados actores sociales e instituciones, donde son consideradas sus interacciones y relaciones y que, por, sobre todo, son poco controversiales, aspectos claves para entramarse en el cotidiano áulico.

Por último, constatamos la hipótesis esgrimida en esta investigación, es decir se produce una **cierta estabilización interpretativa**, no obstante, en las fuentes áulicas notamos la presencia de matices que dan indicios de la problematización de los “años peronistas (1943-1955)”, en torno al tratamiento de las distintas dimensiones del proceso en cuestión. Así, a partir de la exploración aquí sostenida es posible **discutir los discursos que presentan el aula como un espacio de reproducción**, ya que, muy por el contrario, los indicios que encontramos devuelven imágenes heterogéneas, cotidianos áulicos donde se promueven “operaciones” con el conocimiento, reestructuración y expansión de saberes y énfasis en la participación de la población en las diversas esferas de la vida en comunidad. En este sentido, esperamos que esta investigación constituya un aporte al conocimiento de la historia en su faz áulica y un acercamiento a la **actual configuración del saber histórico escolar**, caracterizada por presentarse **en estrecho diálogo con el saber académico y por disponerse en las aulas mediante un proceso de reestructuración didáctica** (Forquin, 1992). Consideramos que esta categoría propuesta por Forquin es la que mejor expresa la transformación y reformulación a la que asisten los saberes académicos, según las evidencias aquí recogidas.

Como cierre dos reflexiones finales. Por un lado, este trabajo de investigación pretende -sin ánimos de generalizar y sin desconocer las limitaciones de las fuentes consultadas- ponderar el lugar de la prácticas docentes y escolares resaltando su carácter productivo y

creativo. Hemos visto, sobre todo a lo largo del capítulo tres, las lecturas, apropiaciones y reestructuraciones que los docentes realizan de los contenidos prescriptos y de las propuestas didácticas que consideran y devienen en significativas y potentes propuestas didácticas. Por otro, quisiera poner de relieve que es importante que la formación docente en historia desarrolle propuestas que estimulen la actitud activa y productiva de los docentes en tanto autores/narradores, puesto que, tal como hemos observado el saber histórico escolar se reestructura, completa, potencia y expande en el aula. Asimismo, sería deseable, tal como vienen sosteniendo diversas autoras (Massone, Romero, Finocchio, 2014) que la formación docente, incorpore la dimensión de la materialidad entre sus contenidos a enseñar y problematizar, ya que, como hemos visto son estos materiales los que nutren y dan sentido a las narrativas escolares que se entretajan en las clases de historia. También, es necesaria la consideración por los abordajes didácticos que acompañan los tratamientos escolares de los diversos temas que se abordan, en tanto el vínculo que se habilita con el conocimiento y las “operaciones” que es posible generar, tienen que ver con los diversos abordajes que se proponen y despliegan en las aulas de historia.

Por último, llegada esta instancia este trabajo de investigación genera nuevos interrogantes para seguir trabajando a futuro. Con respecto a la dimensión áulica, queda pendiente la realización de observaciones de clases de historia en las cuales se aborden los “años peronistas (1943-1955)” y explorar allí los elementos de la interacción entre docentes y estudiantes que imprimen sentidos en la configuración del saber histórico escolar. Sería un interesante modo de complementar el análisis y sumar nuevas evidencias empíricas al estudio. A su vez, y con relación a la dimensión material se podría profundizar y ampliar, es decir, sumar otros objetos culturales que nutren el tratamiento áulico de los “años peronistas (1943-1955)” Ya que es un tema que suscita una prolífera producción -artística, cultural, editorial-, sumaría complejidad a un futuro trabajo de investigación.

A modo de cierre, esperamos -es nuestro deseo- que este trabajo de investigación oriente e inspire a estudiantes en formación o a docentes en ejercicios. Las prácticas docentes y escolares han nutrido este trabajo y nada más reconfortante que los resultados de la investigación sean un insumo más para estimular la reflexión sobre las prácticas.

6 REFERENCIAS

6.1 Bibliografía

- Abramovski, Ana (2006). El lenguaje de las imágenes y la escuela. ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? *El Monitor*, 13 Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier2.htm>
- Aisenberg, Beatriz (2010). Enseñar historia en la lectura compartida. En Siede, Isabelino (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela* (pp. 63-98). Buenos Aires: Aique.
- Andrade, Gisela. (2014). Materiales multimediales para la enseñanza de la Historia. En María de Fátima Sabino Dias: Silvia Finocchio; Ernesta Zamboni (Comps). *Peabiru, um caminho, muitas trilhas*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Andrade, Gisela y Massone, Marisa (2016). “El saber histórico en materiales audiovisuales digitales: una propuesta de investigación y docencia”. Ponencia presentada en “*XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia*”, Mar del Plata, 7 al 9 de septiembre.
- Archenti, Nélica, (2007). Estudio de caso/s. En Marradi, Alberto, Archenti, Nélica y Piovani, Juan Ignacio, *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Emecé, pp. 237-246.
- Braslavsky, Cecilia (1991) Los libros de texto en su contexto: Argentina 1975-1989. En Riekenberg, M. (Comp.). *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica* (60-76). Buenos Aires: Alianza-FLACSO-Georg Eckert Institut.
- Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano
- Brito, Andrea (comp.) (2010). *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Buletti, Sabrina (2019). *Apropiaciones docentes de materiales de divulgación histórica de Canal Encuentro*. Tesis de maestría, Universidad Nacional de General Sarmiento. Los Polvorines.
- Cano, Fernanda (2010). Leer y escribir con las nuevas tecnologías. En Brito, A. (dir.) *Lectura, escritura y educación* (pp. 121-161) Rosario: Homo Sapiens.
- Carnevale, Gabriela. (2014). La historia como disciplina escolar: una mirada desde el sitio web Yahoo! Respuestas. En María de Fátima Sabino Dias: Silvia Finocchio; Ernesta Zamboni (Comps). *Peabiru, um caminho, muitas trilhas*. Florianópolis: Letras Contemporâneas
- Carrizo, Karina (2011). “Desde dónde se enseña y aprende el peronismo en el aula. Escenarios y contextos diferentes” Ponencia presentada en las “*XII Jornadas de investigación y docencia de la Escuela de Historia*”.
- Carrizo, Karina (2012). *El primer peronismo en los libros de texto y su enseñanza*. Tesis de Maestría, UNSa, Salta.
- Carrizo, Karina y Tejerina, María Elina (2013). “El peronismo en el aula, atravesamientos, imágenes y sentidos”. Ponencia presentada en las “*XIV Jornadas Interescuelas/Departamento de Historia*”.

- Chartier, Anne Marie (2002). Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*, 3, 9-26. Disponible en: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/255/262>.
- Chartier, Anne Marie (2000). Fazer ordinários da classe: uma aposta s pesquisa e para formação. *Educação e Pesquisa*, vol. 26, n°1, pp.157-168.
- Chartier, Roger. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa
- Chervel, André (1991). “Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación”. *Revista de educación*, 295.
- Chevallard, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique
- Cuesta, Virginia y Marchese, Elisa. (2013). Materiales virtuales: Usos y posibilidades en la enseñanza de la historia reciente. *Clio & asociados (17)*, 267-282. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6219/pr.6219.pdf.
- De Amézola, Gonzalo (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- De Amézola, Gonzalo (2005). Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las fuentes para la transformación curricular. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n° 10, pp 67-99.
- De Amézola, Gonzalo (2004). Rosas vuelto a contar. La época de Rosas en los manuales escolares de la transformación educativa. *Clío & asociados. La historia enseñada*, 8, 9-27.
- De Amézola, Gonzalo (2002). Tirando al niño con el agua sucia. Sobre las críticas a los cambios en la enseñanza de la Historia introducidos por la “transformación educativa”. *Clío & asociados. La historia enseñada*, 6, 133-154.
- De Amézola, Gonzalo (1999). Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Entrepasados, Revista de Historia*, n°17, pp.137-162
- De Amézola, Gonzalo y Dicroce, Carlos (1998). Reforma, transformación y metamorfosis. La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Tercer Ciclo de la EGB en la Provincia de Buenos Aires. *Clío & asociados. La historia enseñada*, 3, 125-141.
- Devoto, Fernando. (1993). Idea de nación, inmigración y cuestión social en la historiografía académica y en los libros de texto en Argentina. *Propuesta Educativa*, 8, 19-27.
- Dobaño Palmira, Lewkowicz, Mariana, Mussi, Román y Rodriguez, Martha (2000). Una nueva mirada sobre la historia económica y social. Su presentación en los libros de texto escolares de la última década. *Clío & asociados. La historia enseñada*, 5, 165-188.
- Dussel, Inés. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, Inés (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863- 1920)*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.

- Dussel, Inés y Quevedo, Luis.A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Escolano Benito, Agustín. (1999). Los profesores en la historia. En Magalhaes, J. & Escolano, A. (eds.) *Os professores na história* (pp. 15-27). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Ferro, Marc. (1995). *Historia Contemporánea y Cine*. Barcelona: Ariel.
- Finocchio, Silvia (2009). Historia, memoria y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia argentina reciente. En Pagès, Joan y González, M. Paula (comps.) *Història, memòria i ensenyament de la història. Perspectives europees i llatinoamericanes* (págs. 83-101). Barcelona: Servei de Publicacions UAB.
- Finocchio, Silvia (2005). “Investigación didáctica, La ciudadanía en los cuadernos de clase”, en *Revista Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, N: 4, 3-10.
- Finocchio, Silvia (1999). Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. *Revista Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Barcelona: Graó, n. 22, p. 17-30.
- Finocchio, Silvia (1997). La enseñanza de la historia en el tercer ciclo de la E.G.B.: una aproximación a la compleja relación entre construcción del conocimiento y organización de los contenidos. *Entrepasados, Revista de Historia* año VI, 12, 141-151.
- Finocchio, Silvia (1991). ¿Qué llega de nuestra investigación a la escuela media? Una reflexión para los historiadores. *Entrepasados, Revista de Historia*, n° 1, pp. 93-106.
- Finocchio, Silvia y Lanza, Hilda. (1993). ¿Cómo se conforma la práctica docente? Una aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de historia del Nivel Medio. En Lanza y Finocchio *Curriculum presente, Ciencia Ausente*. Tomo III, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Forquin, Jean.C (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, n° 5, 28-49.
- Gabriel, Carmen, T (2017) O Processo De Produção Dos Saberes Escolares No Âmbito Da Disciplina De História:Tensões E Perspectivas. *Educação Básica Revista*, vol.3, n.2, pp. 1-32
- García Canclini, Nestor. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- Germani, Gino (1962). *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, Buenos Aires, Paidós.
- Germani, Gino (1974). *Política y sociedad en una época de transición*. Buenos Aires, Paidós.
- González, María Paula (comp) (en prensa a) Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- González, María Paula (en prensa b). ¿Qué llega de la historiografía académica a la historiografía escolar? *Páginas, Revista digital de la Escuela de Historia Universidad Nacional de Rosario*.

- González, María Paula (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- González, María Paula. (2014a). *La Historia argentina reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: UNGS.
- González, María Paula (2014b). Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina. Notas para un balance de dos décadas. En Plà, Sebastián y Pagès, Joan (comps.) *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 39-70). México: Publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional y Bonilla Artigas Editores.
- González, María Paula (2013). História no nível secundário na Argentina de hoje: notas sobre o funcionamento de uma disciplina escolar. *História & Ensino*, 19, (2), 07 – 22.
- González, María Paula y Billán, Yesica. (en prensa). La historia argentina reciente en la normativa escolar: de mediados del siglo XX a principios del siglo XXI. En González, M.P (comp). *La historia contemporánea y reciente en perspectiva escolar*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- González, María Paula y Gonzalez Iglesias, María Ximena (2017) Investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Argentina (1991-2016): un campo en expansión. *Clío & Asociados, la historia enseñada*, (24), 8-25.
- Goodson, Ivor, F. (1991) La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de educación*, Nº 295 (Madrid) 7- 37. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numerosrevista-educacion/numeros-anteriores/1991/re295/re295_01
- Gosparini, Juan Ignacio (2016). “Enseñanza de la historia reciente argentina en la escuela secundaria hoy: una mirada desde los materiales, sus usos y sus prácticas docentes”. *XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia*. Universidad Nacional de Mar del Plata, 7-9 de septiembre
- Gvirtz, Silvina. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Argentina (1930 y 1970). Buenos Aires: Eudeba.
- James, Daniel (1990). *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina*, Buenos Aires, Sudamericana
- Julia, Dominique. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação* (nº1), pp. 9-43
- Lanza, Hilda (1993). La propuesta oficial y la propuesta editorial para la enseñanza de la historia en la escuela media. En Lanza, Hilda y Finocchio, Silvia. *Curriculum presente, ciencia ausente*. Tomo III La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy. (pp. 17-95). Buenos Aires: FLACSO/ CIID- Miño y Dávila Editores.
- Lautier, Nicole (2011). Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação”. *Educação & Realidade*, vol. 36, nº1, pp. 39-58
- Lewkowicz, Mariana y Rodríguez, Marta (2016). Historiografía académica e historia escolar. Los libros de texto de historia entre dos centenarios. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, v. 9, n. 20, 20 jul. 2016.

- Litwin, Edith, (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Macor, Darío y Tcach, César (2003). "El enigma peronista". En Macor, Darío y Tcach, César (comps.), *La invención del peronismo en el interior del país*. Santa Fe: Ediciones de la Universidad Nacional del Litoral.
- Mackinnon, María Moira y Petrone, Mario Alberto (1998). "Los complejos de la Cenicienta", en María Moira Mackinnon y Mario Alberto Petrone (comps.), *Populismo y neopopulismo en América Latina: el problema de la Cenicienta*, Buenos Aires: Eudeba
- Massone, Marisa. (2011). Los jóvenes, la escuela y las transformaciones en la apropiación de los saberes. En Finocchio, Silvia. y Montes, Nancy. (comps). *Saberes y prácticas escolares* (pp. 153-173). Rosario: HomoSapiens.
- Massone, Marisa (2014). Transformaciones en las fuentes de creación del conocimiento histórico: entre los nuevos libros de texto y los materiales digitales". En Zamboni, Ernesta; Sabino Dias, María Fátima y Finocchio, Silvia (orgs.), *Peabiru. Um caminho, muitas trilhas*, pp. 33-60. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Massone, Marisa (2012). "Enseñar a leer y escribir en historia: los cambios en un contexto de transición cultural". *Clio & Asociados, la Historia Enseñada*, n° 16, pp. 152-167
- Massone, Marisa; Romero, Nancy y Finocchio, Silvia (2014). "Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente". *Perspectiva*, vol. 32, n° 2, pp. 555-579.
- Milanesio, Natalia (2014). *Cuando los trabajadores salieron de compras. Nuevos consumidores, publicidad y cambio cultural durante el primer peronismo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Monteiro, Ana. M. (2007). *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- Monteiro, Ana. M (2012). "A historia ensinada: Algumas configurações do saber escolar". *Historia & Ensino*, v. 9, 9- 35.
- Murmis, Miguel y Portantiero, Juan Carlos (1971). *Estudios sobre los orígenes del peronismo*, Buenos Aires, Siglo XXI
- Pappier, Viviana (2006). "Reescritura de la Historia en el aula luego de la Reforma Educativa. Una mirada a las carpetas de Ciencias Sociales de 7mo año". *Clío y asociados. La historia enseñada*, 9-10, 84-102.
- Pereira, Nilton. M (2017) A invenção do medievo: narrativas sobre a Idade Média nos livros didáticos de história. In *Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV
- Plotkin, Mariano (1994). *Mañana es San Perón*. Buenos Aires, Ariel.
- Ramacciotti, Karina (2009). *La política sanitaria del peronismo*, Buenos Aires: Editorial Biblos,
- Rein, Raanan (2009). "De los grandes relatos a los estudios de 'pequeña escala': algunas notas acerca de la historiografía del primer peronismo". *Temas de Historia Argentina y Americana*, n° 14, pp. 136-165.

- Rocha, Helenice (2015). A ditadura militar (1964-1985) nas narrativas didáticas brasileiras. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2 (1), pp. 97-120
- Rockwell, Elsie. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie. (1986). La relevancia de la etnografía para la renovación de la escuela. En “*Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*”, Bogotá.
- Romero, Luis Alberto (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rosenstone, Robert. A (1997). *El pasado en imágenes*. El desafío del cine a nuestra idea de la historia. Barcelona: Ariel
- Tejerina, María Elina y Carrizo, Karina (2016). Atravesamientos, imágenes y sentidos en la enseñanza del peronismo. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* 14, 45-58.
- Tiramonti, Guillermina y Minteguiaga, Analía (2004). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. En Tiramonti, Guillermina (comp). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial
- Torre, Juan Carlos (2002), *Los años peronistas (1943-1955)*, en Nueva Historia Argentina, Tomo viii. Buenos Aires, Sudamericana.
- Torre, Juan Carlos y Pastoriza, Elisa (2002). La democratización del bienestar”, en Juan Carlos Torre (dir.), *Los años peronistas (1943-1955)*. Nueva Historia Argentina, tomo 8, Barcelona, Sudamericana, 2002 (adaptación).
- Vidal, Diana. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa*, año 16, 28.
- Viñao, Antonio. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata. Disponible en: http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturasesc ola res_Vinao.pdf
- Zavala, Ana (2014). Una mirada historiográfica a las propuestas de ejercitación en la clase de historia. *Pro-Posicoes*, n°25 vol. 3, pp. 145-161.
- Zavala, Ana (2012). *Mi clase de historia bajo la lupa*. Montevideo: Trilce
- Ziegler, Sandra (2004). “La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual”, En Tiramonti, Guillermina (comps) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

6.2 Documentos legislativos y normativos consultados

- MCyE (Ministerio de Cultura y Educación) (1993). *Ley Federal de Educación N° 24195*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación.
- ME (2006) Ministerio de Educación. *Ley Nacional de Educación 26206*. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación. Disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

PBA-DGCE (2010). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño curricular para la Educación Secundaria 4to año: Historia*. La Plata: Publicaciones de la DGCE.

ME (2011). Ministerio de Educación. *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, ciclo básico Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/110572/nap-secundaria-ciencias-sociales>

ME (2012). Ministerio de Educación. *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, ciclo superior, Ciencias Sociales*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12_01.pdf

6.3 Propuesta didáctica oficial consultada

Canal Encuentro

Historia de un país: “El 45”. Disponible en <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8001/15?temporada=1>

Historia de un país: “Los años peronistas”. Disponible en <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8001/17>

Educ.ar

Colección Horizontes, Cuaderno 3, Unidad 7: “El peronismo: la democracia de masas (1943-1955)”. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/111381/coleccion-horizontes-ciencias-sociales-cuadernos-de-estudio-3>

“Una propuesta para ingresar en el mundo de los debates historiográficos”. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/92683/una-propuesta-para-ingresar-en-el-mundo-de-los-debates-historiograficos>

6.4 Propuesta didáctica editorial consultada

Eggers Brass, Teresa y Gallego, Marisa (2010) *Historia IV Argentina, América y el mundo en la primera mitad del siglo XX*, 1ª ed. – Ituzaingó: Maipue.

Alonso, María Ernestina y Vazquez, Enrique (2013) *Historia Argentina: industrialización y luchas por la distribución de la riqueza: de la década infame a los gobiernos peronistas: 1930-1955*, -1ª ed.- Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Andújar, A...[et.al.] (2011) *Historia Argentina, en el contexto latinoamericano y mundial (1850 hasta nuestros días)*, -1ª ed.- Buenos Aires : Santillana.