

La historia del tiempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil

Present-time history at schools of Argentina and Brasil

Gonzalo de Amézola

Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional de General Sarmiento

Luis Fernando Cerri

Universidad Estadual de Ponta Grossa

Resumen

El texto presenta, discute y compara las experiencias argentina y brasileña en la transición de la dictadura a la democracia en los años '80, basado en currículos, programas y materiales didácticos. Se discute, además, el papel de esas experiencias en la constitución del tema de la historia reciente o historia del tiempo presente para en el debate político contemporáneo y, en lo específico, en la enseñanza escolar de la historia.

Palabras clave: dictadura militar - educación comparada - enseñanza de la historia - identidad

Abstract

The paper presents, discusses and compares the argentinean and brazilian experiences on the transition from dictatorship to democracy in the eighties, based on preliminary analysis of curricula, syllabi and manuals. Still discusses the role of these experiences in the building of recent history or present-time history's theme to the contemporary political debate and, specifically, in the debate about schollar history teaching.

Keywords: military dictatorship, compared education, history teaching, identity



Novedades historiográficas y escuela

Desde hace varios años, muchas de las reformas educativas producidas en América Latina han brindado una hasta entonces inusual importancia al pasado más reciente, que pasó a valorarse como muy importante por su potencial educativo. Esta decisión involucró inadvertidamente a la historia escolar en un debate historiográfico aún vigente.

La Historia del Tiempo Presente (desde ahora *htp*) es un campo relativamente nuevo pero en rápido desarrollo. Desde fines de la década de 1970 los franceses comenzaron a hablar de *htp* y poco después se creó el Instituto de Historia del Tiempo Presente, cuyo primer presidente fue François Bédarida. Por su parte, el Instituto Alemán para la Historia de la Época nacionalsocialista cambió ese nombre por el equivalente al de “tiempo presente”: Institut für Zeitgeschichte. Casi enseguida una preocupación similar apareció en Inglaterra y en España.

A pesar de la rápida difusión del interés por estudiar el pasado reciente, la denominación de *htp* presenta varias dificultades. En primer lugar, porque el positivismo instaló fuertemente en el siglo XIX el concepto de que la Historia no era otra cosa que “la ciencia del pasado” y, como consecuencia de ello, para la mayoría de las personas lo histórico se asimila a lo pretérito, a lo concluido, a lo que ya no es actual. Para indagar en el presente se reservan otras disciplinas como la sociología, la ciencia política o la economía pero no la historia, porque desde esa perspectiva se afirma que el historiador necesita como condición *sine qua non* para cumplir seriamente con su tarea alejarse temporalmente de su tema de estudio, ya que sólo así podrá tener “perspectiva” y ser “objetivo” con lo estudiado.

Por el contrario, quienes consideran lícito historiar lo coetáneo, no dudan en filiarse a Heródoto, Tucídides, Tito Livio o Julio César con el argumento de que todos ellos participaron en los acontecimientos de los que se ocuparon o estaban muy cercanos a ellos en el tiempo. Desde el punto de vista teórico hacen suya la célebre afirmación de Marc Bloch: “La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero quizá no es menos vano agotarse en la comprensión del pasado si no se sabe nada del presente.” En cierto sentido, entonces, la *htp* es el estudio de los antecedentes inmediatos del presente.

Pero existen también otras objeciones a esta novedosa perspectiva que provienen de las reflexiones de estudiosos contemporáneos. Una de las más importantes es la que se cuestiona qué se entiende por “presente”. Reinhart Koselleck plantea el asunto en estos términos: “...el ‘presente’ puede indicar aquel punto de intersección en el que el futuro se convierte en pasado, la intersección de tres dimensiones del tiempo, donde el presente está condenado a la desaparición. Sería entonces un punto cero imaginario sobre un eje temporal imaginario (...) La actualidad se convierte en una nada pensada que siempre nos

indica nuestra pertenencia al pasado como al futuro(...)" Pero también, esta idea puede invertirse drásticamente, porque "(...) todo tiempo es presente en sentido propio. Pues el futuro todavía no es y el pasado ya no es. Sólo hay futuro como futuro presente y pasado como pasado presente. (...) El llamado ser del futuro o del pasado no son otra cosa que su presente, en el que se expresan."

Con estas premisas, la conclusión de Koselleck no es sorprendente: "Toda historia fue, es y será historia del tiempo presente. Duración, cambio y unicidad pueden introducirse en la correspondiente relación de las dimensiones temporales. En el nivel de nuestra formulación teórica podría afirmarse lo siguiente: la llamada historia del tiempo presente no se distingue en modo alguno de las otras historias que han tenido lugar y que han sido contadas."¹

Pero además, aún entre quienes sostienen que una *htp* es posible, la diversidad de denominaciones que utilizan para referirse ese campo de estudio - *Historia del tiempo presente*, *Historia inmediata*, *Historia muy contemporánea*, *Historia reciente*, *Historia coetánea*, etc. - encubre muchas veces perspectivas distintas sobre su objeto de estudio. Javier Tussell, por ejemplo, afirma que uno de los motivos que validan a la *htp* como tal es la vuelta en la ciencia histórica a lo político, al acontecimiento, a la narración y al personaje. Para Tussell se debe hablar de " 'Historias de los Tiempos Presentes', lo que englobaría a la vez a la *htp* y a la Historia inmediata. Esta segunda sería casi identificable con el periodismo, ya que sería aquella que narra los acontecimientos al mismo tiempo que tienen lugar. La primera, en cambio, toma para sí el espacio de la vida humana entera y permite, por lo tanto, la consulta del material documental depositado en los archivos y tiene de común con la precedente ser el tiempo del acontecimiento, de la contingencia y de la última aceleración de la historia."² Es de hacer notar que la historia inmediata en la que se imbrican periodismo e historia ha tenido una difusión considerable.³

Julio Aróstegui, en cambio, considera a la *htp* como heredera de la tradición de *Annales*, debiendo por ello incluir tanto lo social como lo económico, planteándose así el problema de la interdisciplinariedad entre la historia y la sociología. Para Aróstegui, el objeto se aleja de lo inmediato y no debe identificarse con algún período en particular. "La historia de lo coetáneo", dice, "... significa, en definitiva, la construcción y, por tanto, la explicación, de la historia de cada época desde la perspectiva de los propios hombres que la viven. La *htp* es la historia de una edad cualquiera escrita por los *coetáneos*. En ese sentido es una categoría histórica y en forma alguna un período"⁴

Este autor hace otro señalamiento interesante cuando dice que a lo que se denomina *htp* es "un proyecto pensado" y una actividad "escasamente delimitada" más que una "realidad historiográfica y de análisis social con fundamentos maduros y suficientes."

Una última consideración sobre el tema es su estrecha relación con la memoria colectiva. En todos los casos, la *htp* se desarrolla a partir de un “trauma”⁵ profundo en la sociedad. Podríamos afirmar, que en el caso del Atlántico Norte, este tema es el de la Segunda Guerra Mundial y el genocidio. Una cuestión que no abarca sólo a Alemania sino también a las naciones que sufrieron la ocupación nazi y a las actitudes de los ciudadanos de esos países en tales circunstancias.

Francia tomó la delantera en los estudios referidos a la *htp* en relación al régimen de Vichy. A mediados de los ’70, comienza a manifestarse la preocupación no por la parte heroica de la historia -la Resistencia, que se descubre como un movimiento mucho más reducido de lo que se había querido creer al fin del conflicto- sino por su costado vergonzoso: el colaboracionismo y el anti-semitismo. Pero además, por el estudio de cómo el recuerdo de ese pasado (y su olvido) funcionan en la sociedad a través del tiempo. “La historia de la memoria es”, dice Henry Rousso, “(...) un análisis de la evolución de las formas y los usos del pasado sobre un período dado, tal como es llevado por grupos significativos (familias, partidos políticos, grupos socio – profesionales, naciones, etc.)” Esto, concluye el autor, tiene una implicancia disciplinar importante al otorgarle al acontecimiento una dimensión de larga duración pero, también y sobre todo, una implicación política de primer nivel: “(...) el pasado como motor de la acción para el presente y el futuro.”⁶

Esta proximidad entre Historia y memoria colectiva es fuente de otra controversia: ¿Memoria e Historia son lo mismo? Si bien está fuera de discusión que la memoria es la matriz de la historia, esta última no tiene como único cometido preservar a aquélla. Una función capital de la historia es la de problematizar a la memoria, y así lo asevera Paul Ricoeur.⁷ Este autor establece entre ambos conceptos tres diferencias que indicaremos a grandes rasgos. La primera es que la memoria se fundamenta en el testimonio y en la credibilidad del testigo, mientras que la historia se basa en documentos que pueden y deben someterse a la crítica. La segunda es que el testimonio cuenta la inmediatez de la experiencia, mientras que la historia puede ir más allá del conocimiento directo de los propios protagonistas y establecer regularidades y causas que ellos mismos no pudieron percibir por estar inmersos en esos sucesos. La tercera es que, mientras la memoria aspira a la fidelidad, el fin último de la historia es la verdad.

Una cuestión de interés para nosotros en este momento es la advertencia que plantea Andreas Huyssen: “La memoria colectiva no es natural: siempre ha sido una construcción, como los mitos nacionales. La diferencia es que en la modernidad hay consciencia acerca de que la historia es una construcción. No una invención, porque está ligada a las raíces de la cultura, a lo vivido, pero tampoco una ‘esencia’ que perdura aunque uno no se preocupe por ella.”⁸ También numerosos historiadores han manifestado preocupación por las mitificaciones

que promueve un culto acrítico de la memoria. Georges Duby advierte acerca de las utilidades de la memoria colectiva: “Siempre se manipula la memoria, por supuesto en función de intereses. Valdría la pena buscar cuáles son los intereses en juego, los intereses a los que sirve, las ilusiones que alimenta”.⁹

Jacques Le Goff, por su parte, afirma que el gran aporte del historiador no es sólo la reconstrucción de la memoria, sino también su “*normalización*”. “Hablo de ‘normalización’”, dice Le Goff, “en el sentido positivo. Es necesario que la memoria no sea una memoria pervertida, deformada, manipulada. Para ser inspiradora, el requisito esencial es que sea verificada y pensada a través de la historia...”¹⁰ En el mismo sentido apunta la opinión de Alain Prost cuando afirma que: “...el sentido de las conmemoraciones se pierde si un conocimiento culto no lo sustituye con rigor y piedad. Es preciso que en lo sucesivo, la Historia tome el lugar de la memoria.”¹¹ En atención a las deliberadas o ingenuas confusiones en las que ciertos historiadores incurrían a la hora de discernir y articular ambos conceptos, es apropiado introducir aquí la reflexión de Marina Franco y Florencia Levín, quienes aluden a dos formas maniqueas de concebir la relación entre la historia y la memoria en su dimensión epistémica:

“De una parte, están quienes plantean que existe entre ambas una oposición binaria; de otra, quienes suponen que, en definitiva, historia y memoria son la misma cosa. En el primer caso, se opone un saber historiográfico capturado por los procesos positivistas de verdad y objetividad a una memoria fetichizada y acrítica. En el segundo, se entiende que la memoria es la esencia de la historia y, por lo tanto, se da por supuesta una historia ficcionalizada y mitificada.”¹²

La pregunta acerca de este repentino interés de la escuela, una institución que tradicionalmente abominó de las novedades y de la polémica, es cuáles son las razones de su repentina preocupación por el pasado reciente cuando su obsesión fundamental continúa siendo que los conocimientos que se transmitan en ella estén consagrados y lejos de la controversia. La justificación – más o menos explícita, según los casos - de esta elección es que una mayor dosis de historia cercana permite a los alumnos comprender mejor el mundo en el que les había tocado vivir. Lo reciente, por otra parte, sería fundamental para atender a otra cuestión considerada clave en la enseñanza de la historia: la formación del ciudadano democrático. Con los programas de estudio tradicionales, esos objetivos parecían cada más lejos de alcanzarse.

Sin embargo, la incorporación de la *htp* a las aulas produjo una serie de problemas que merecen ser considerados. En las páginas siguientes, nos ocupare-

mos de plantear un primer acercamiento a un estudio comparativo entre el caso de Brasil y Argentina atendiendo a qué tramo del pasado reciente se considera significativo para la educación de los jóvenes y mediante qué vías se incorporan esas temáticas en la escuela de ambos países.

El caso argentino

A partir de la aprobación de la Ley Federal de Educación en 1993 se inició una profunda reforma en la educación argentina, cuyas bases se habían establecido en la década de 1880 y sólo se habían modificado desde entonces en aspectos superficiales. La nueva ley extendió el trayecto educativo obligatorio de siete a diez años, incluyendo uno de educación inicial y un nuevo ciclo de nueve años que entonces se creaba, la Escuela General Básica, el que incluía los dos primeros que antes correspondían a la antigua escuela media. A su término, la Educación Polimodal de tres años era optativa. Estas modificaciones suponían también la renovación de los contenidos de todas las asignaturas, cuya desactualización estaba fuera de toda duda.

Entre las novedades que se introdujeron en la Historia escolar estuvo la decisión de que esta disciplina se integrara en la EGB en una polémica área de Ciencias Sociales y recién recuperara su individualidad en la Polimodal. En los nuevos contenidos se otorgaba gran importancia a lo contemporáneo, contrariamente a lo que ocurría antes de la reforma, cuando el lugar central era ocupado por la historia nacional de la primera mitad del siglo XIX. En Polimodal se estudiaría con exclusividad lo ocurrido en los siglos XIX y XX, y se reservaba un amplio espacio al pasado reciente. En este marco, la última dictadura militar que gobernó entre 1976 y 1983 apareció en el currículo oficial y poco a poco se afianzó como el tema principal del pasado reciente. Este creciente protagonismo se vio reflejado en los documentos oficiales. En los Contenidos Básicos Comunes aprobados en 1995, se establecía su estudio en el tercer ciclo de la Escuela General Básica de la siguiente forma:

“- La violencia política y los gobiernos autoritarios. El endeudamiento externo.

La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo.”¹³

La propuesta de alcance de los contenidos de polimodal presentaba una redacción similar:

“- La crisis del modelo de acumulación de la década del setenta y los regímenes autoritarios.”¹⁴

Más adelante, la presentación de la temática fue cambiando hasta llegar a la redacción de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario, aprobados en octubre de 2004:

“El conocimiento de las características del terrorismo de Estado imple-

mentado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983, y de su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal.”¹⁵

La transformación de “gobiernos autoritarios” a “dictadura” y “terrorismo de Estado” se vincula con las mutaciones que sufre el tema a lo largo de la década. La módica calificación de “autoritarismo” para caracterizar al último gobierno *de facto* argentino a inicios de la “transformación educativa” impulsada por el presidente Menem es acorde con las políticas de indulto presidencial que el mismo Menem otorgó a las juntas militares condenadas por el juicio de 1985 intentando cerrar de esta forma las heridas de la sociedad con una conciliación obligada, un proyecto que con el tiempo fracasó. Luis Alberto Romero, en un reportaje realizado a principios de 1998, dio las claves de lo que sería la futura evolución del tema: “(...) hay un punto ideológico y político cada vez más fuerte en la sociedad argentina que es la cuestión de los derechos humanos. Mucha gente siente que el tema de los derechos humanos es una clave para interpretar el pasado y está haciendo un esfuerzo por reconstruir esa memoria. En 1984 lo único que tuvimos fue un esfuerzo notable por parte del Estado. La CONADEP y el enjuiciamiento a las Juntas fueron esfuerzos del Estado, no de la gente. Hoy el Estado no actúa, pero la sociedad sí, a través de una parte quizás minoritaria pero muy activa (...) Reconstruir la historia, aún cuando no se pueda condenar a nadie judicialmente es muy importante. El Estado va a actuar en ese sentido si registra que la sociedad tiene un interés especial en eso.”¹⁶

Con el transcurso del tiempo la posición oficial hacia la dictadura pasó de la conciliación a una nueva condena aunque con rasgos distintos a la de los años ‘80. Una prueba de ello se tuvo a principios de 2006, cuando a los treinta años del golpe de Estado de 1976, el gobierno estableció al 24 de marzo como “Día de la Memoria, la Verdad y la Justicia”, lo declaró feriado nacional y lo incorporó al calendario escolar. Por otra parte, desde hacía varios años se percibía que la educación, en vez de mejorar, se deterioraba y diversos sectores de la opinión pública adjudicaron ese daño a la reforma de los ‘90. Este descrédito facilitó la sanción de una nueva ley educativa, la cual se comenzó a prepararse en 2006 y se aprobó en diciembre de ese año. La nueva Ley de Educación Nacional extendió la obligatoriedad de la enseñanza hasta el fin del ciclo secundario y dirigió el conjunto de sus disposiciones a eliminar las innovaciones de 1993. Sin embargo, algo de la antigua reforma se salvó: la valoración de la enseñanza del pasado reciente y el enfoque prioritario de los efectos de la última dictadura en la sociedad argentina. La nueva norma tiene la particularidad de establecer unos pocos contenidos curriculares que deben ser comunes a todas las jurisdicciones, entre ellos: “El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instalando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los / las alumnos

/ as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos...”¹⁷

Aunque esta redacción modifica la del proyecto original, que se refería exclusivamente al golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 ignorando las interrupciones anteriores del orden constitucional¹⁸, la dictadura del 76 al 83 continúa ocupando implícitamente el centro de las políticas de la memoria.

En lo que se refiere a la importancia que se adjudica al trauma producido por la dictadura militar en los manuales escolares, se puede observar que el tema aparece en ellos con anterioridad a la reforma educativa y también que su tratamiento evoluciona a través del tiempo. Un ejemplo de 1991, ofrece una tibia descripción que no elude totalmente el tema aunque preserva en la descripción el tono predominante durante la dictadura:

“La subversión armada fue eliminada. Los métodos empleados para ello y la injusticia de un accionar indiscriminado merecieron duras críticas de la opinión pública y motivaron posteriores acciones judiciales.”¹⁹ No hay ninguna otra mención a los derechos humanos, el juicio a las Juntas, las leyes de Obediencia Debida y de Punto Final, el Indulto, ni a ninguna otra cuestión relacionada con el tema.

Pero en pocos años la visión condenatoria del terrorismo de Estado se extendió en los manuales en una forma más rápida y concluyente que en los documentos oficiales. Para ilustrar esta situación citaremos como ejemplo un texto de 1997:

“La metodología que le permitió a la dictadura realizar este genocidio fue planeada y aplicada del mismo modo en todo el país. Se trató de un esquema que respondía a una cadena de mandos vertical cuyo vértice era la Junta de Comandantes. Sin embargo, por su carácter ilegal y clandestino, los grupos operativos que realizaron la represión actuaron con una relativa autonomía. A estas bandas de represores se los llamó *grupos de tareas*. La modalidad de acción clandestina de estos grupos - extremadamente violenta y sin ningún límite - tenía el efecto de provocar en la población un terror aún mayor que un operativo legal y, consecuentemente, neutralizaba cualquier tipo de reacción defensiva.

“La función de los grupos de tareas era capturar a los ciudadanos a quienes los servicios de inteligencia (la SIDE y otros) identificaban como ‘guerrilleros’, ‘izquierdistas’, ‘activistas sindicales’ o, más genéricamente, ‘zurdos’. El grupo de tareas los secuestraba y los recluía en un *centro de reclusión clandestina* o ‘chupadero’, por lo general una comisaría, un establecimiento militar o un edificio acondicionado a tal efecto, en donde se los torturaba para que proporcionaran información que permitiera realizar nuevas detenciones.”²⁰

Sin embargo, esta condena al terrorismo de Estado no se expresa en los manuales en forma articulada con una visión global de la dictadura y otros

temas como la política económica o la guerra de las Malvinas merecen en los textos una descripción convencional, poco o nada vinculadas con el terrorismo de Estado.²¹

Pero lo que resulta más complejo es determinar cómo se trata concretamente el tema en las escuelas. Las entrevistas realizadas a docentes²² permiten ensayar algunas conclusiones provisionarias. A partir de la información obtenida hasta ahora podemos arriesgar la existencia de una serie de problemas comunes.

A. Dispersión en la selección de los contenidos. Las temáticas elegidas son orientadas sólo por la elección personal e individual de cada docente.

Para algunos docentes lo que se ha dado en llamar la “historia del tiempo presente” no merece un tratamiento especial o diferenciado del resto de los contenidos, porque sostienen que se inscribe en contextos nacionales e internacionales de más amplio alcance. Para otros, es importante trabajar sobre los golpes de Estado y la pérdida y recuperación de la democracia, como también sobre temas más cercanos en el tiempo como la crisis del Estado benefactor y las políticas neoliberales de los 90. Sin embargo, en estos casos no se manifiesta jerarquización alguna de dichos contenidos, los que por omisión resultan equiparados en importancia. En las respuestas tampoco se plantean ejes de análisis que puedan atravesar algunas de estas problemáticas ni proyectos de trabajo a realizarse en el aula.

La deficiente formación de muchos profesores en los saberes sustantivos de la disciplina les impide utilizar criterios relevantes para jerarquizar contenidos.

B. Falta de tiempo para desarrollar los temas. Este argumento es recurrente en las respuestas. Los docentes opinan que las horas que se les asigna para su disciplina son escasas y que la estructuración de las clases dispuesta por la reforma impide el desarrollo y la profundización de todos los temas. La apelación a la extensión del currículo es con frecuencia una excusa para evitar el tratamiento de temas controversiales, pero advierte también sobre la persistencia del criterio cronológico lineal como único posible para la selección de contenidos.

C. Ubicación de la escuela. Las problemáticas propias de cada institución relacionadas con su localización geográfica influyen también en el tratamiento de estos temas. En el caso de las escuelas públicas, se alude a condicionantes sociales. Los docentes de estas instituciones argumentan en las entrevistas que están muy limitados por el escaso conocimiento de los contenidos mínimos de historia argentina por parte de sus alumnos. A este motivo agregan que muchos estudiantes presentan serias dificultades de aprendizaje y un alto índice de ausentismo. La suma de estas características explica – según su opinión - la

imposibilidad de avanzar en el desarrollo de los contenidos curriculares. La realidad institucional justificaría en consecuencia evitar o no intentar profundizar los temas relacionados con el pasado reciente.

Para el caso de las escuelas de gestión privada, las encuestas revelan una problemática que se vincula con el perfil de la comunidad en la que la institución está inserta, como ocurre en una escuela de modalidad confesional que recibe una importante matrícula del barrio militar en la zona de Palomar²³. En esta institución existe un tratamiento escaso o nulo de temas relacionados con los derechos humanos o la última dictadura. Según lo que manifiestan los entrevistados, estas carencias se deben a las objeciones realizadas por muchos padres, ante lo cual las autoridades escolares aconsejaron que se diera a esos contenidos un tratamiento superficial para evitar tensiones con las familias de los estudiantes. Este caso revela otra dificultad para el tratamiento de estos temas: tanto en la escuela como en la sociedad, no existe una única memoria social instalada, como sobreentiende el currículo, sino varias “*memorias en conflicto*”, es decir, la lucha de múltiples actores sociales y políticos que van estructurando relatos sobre el pasado. Como dice Elizabeth Jelin: “El espacio de la memoria es, entonces, un espacio de lucha política y no pocas veces esta lucha es concebida en términos de la ‘lucha contra el olvido’: *recordar para no repetir*. Las consignas pueden en este punto ser algo tramposas. La ‘memoria contra el olvido’ o ‘contra el silencio’ es una oposición entre distintas memorias rivales (cada una con sus propios olvidos). Es en verdad ‘memoria contra memoria’”²⁴

D. Recursos utilizados. A la hora de explicitar los recursos más empleados en el aula, todos los profesores consultados señalan a los manuales como la herramienta fundamental en la preparación de sus clases. Esto muestra otra vía de influencia de los textos escolares: aunque no sean comprados por los alumnos, los docentes los tienen como bibliografía – muchas veces única - y los fotocopian para su utilización en clase. Los libros de las editoriales Aique, Tinta Fresca y Kapelusz (en ese orden) son los más utilizados sin exponer en la mayoría de los casos criterios que justifiquen esa selección. Esta falta de justificaciones se agrava cuando se pregunta sobre otros recursos.

En términos muy generales se menciona también videos, películas, recortes periodísticos sin realizar especificaciones; luego, en menor medida, novelas, obras de divulgación histórica y textos académicos, también con una extrema generalidad (el único autor mencionado es Tulio Halperín Donghi, quien no se ha ocupado del pasado inmediato). Podemos inferir que la falta de especificación en cuanto a los recursos y la dificultad ya comentada para establecer criterios significativos en la selección de temas están relacionadas con falencias en la formación de buena parte de los profesores y la carencia de una orientación posterior.

El caso brasileño

Para la consideración de la *htp* en la enseñanza de historia en Brasil, el problema original fue el “cronologismo” crónico de los currículos escolares, o sea, el hecho de que su principio organizador fue el tiempo cronológico, del pasado al presente, en dos ámbitos principales: la historia nacional y la historia universal. Este modelo es inherente al propio surgimiento de la Historia como disciplina escolar, su principal efecto era colocar los temas de la *htp* al final de los programas de estudios y, por lo tanto, siempre corrían el riesgo de no ser abordados por la proximidad del fin del año escolar. Cualquier atraso, como –por ejemplo- los cada vez más comunes paros de profesores o cualquier otro factor que afectase la planificación original, condenaba a los acontecimientos más recientes al ostracismo escolar.

Por otro lado, el origen tradicional y cientificista de los estudios históricos y de la estructuración de la enseñanza escolar de la Historia justificaron por mucho tiempo en Brasil un necesario distanciamiento del pasado reciente en lo que hace a los contenidos. Nuestras investigaciones demuestran que todavía persiste el dogma de que no corresponde a la historia tomar partido en las disputas que narra y, en consecuencia, se consolidó la estrategia de no estudiar la historia más reciente. En el comienzo del siglo veinte, los autores de manuales escolares se inclinaban a establecer determinados marcos cronológicos, más allá de los cuales no era prudente escribir porque se corría un gran riesgo de ser parcial y porque –además- los protagonistas de ese pasado reciente aún se encontraban activos en la arena política o social. Así, los primeros libros de texto en el periodo republicano (desde 1889) tomaban a la proclamación de la república como fecha máxima de las narrativas. Eso, entretanto, no evitaba las condenas a los libros “monárquicos” de principios del siglo veinte, de lo que se concluye que la tarea de asepsia de los contenidos históricos permanecía como una tarea compleja e ingrata.

Al principio, aquel “marco de seguridad” en libros y programas no garantizaba que los acontecimientos más recientes de la historia quedarían fuera de la escuela. Por otro lado, las sucesivas reediciones de los textos escolares desactualizaban el marco original, al mismo tiempo que la historia posterior pasaba a integrarse cada vez más a las tablas de contenido. La asepsia de los contenidos para que no tuviesen ningún efecto en la formación de opinión, o sea, para que no rompiesen con la laicidad política exigida del discurso escolar de la historia, no se daba tanto por exclusión de los asuntos de historia reciente, sino que en el caso brasileño –como también en el argentino hasta la reforma educativa de los 90- lo que se producía era una suerte de despolitización de la política, reduciendo la narración del pasado cercano a una secuencia de nombres de presidentes, mandatos y realizaciones a memorizar.

Sin embargo, la historia del tiempo presente ganaba los currículos escolares por otros medios, más allá de aquellos que eran clausurados por las concepciones históricas de los profesores, los historiadores y los dirigentes escolares. En su disertación de maestría, Cerri demostraba que el asunto de la Revolución Constitucionalista de 1932, que opuso al gobierno estadual de São Paulo contra las fuerzas federales del gobierno de Getúlio Vargas, ganó espacio rápidamente en la década de treinta en las clases de las escuelas paulistas. Si bien este tratamiento no se verificaba en las clases de historia, ocupó un lugar importante en las de lengua portuguesa y lectura, en las clases de canto y en las ceremonias cívicas escolares²⁵. Por supuesto, se trató de una forma específica de lucha ideológica de una fracción de la élite nacional sobre el sistema educacional bajo su comando, frente al trauma reciente de la pérdida de su amplio poder sobre el resto del país.

Durante la dictadura militar brasileña (1964 – 1985) se asiste a un fenómeno semejante: los contenidos que podríamos asociar a la *htp* son en cierto modo tabúes para la historia enseñada. Sin embargo, resultaron accesibles por medio de nuevas disciplinas escolares creadas por el Estado militar, tales como *Organização Social e Política Brasileira* y *Educação Moral e Cívica*. La historia misma pierde espacio en los currículos y queda hundida con la geografía y otros campos de las humanidades en la fórmula de los *Estudos Sociais*. La formación del profesional docente para enseñar todas esas asignaturas fue también desplazada, con leyes que permitían la apertura de cursos en facultades privadas y públicas de una formación docente superficial (licenciaturas cortas) para ocuparse de estas nuevas materias. Los cursos de formación de profesores de Historia quedaron reducidos a pocas universidades, para atender a los cursos secundarios y a la investigación.

En ese marco, no es difícil comprender que la ANPUH (Asociación Nacional de los Profesores Universitarios de Historia) se reuniera, junto con la Asociación de los Geógrafos de Brasil, a los historiadores en una lucha contra el proyecto educativo de la dictadura, desde mediados de los años setenta, sobre todo en lo que tocaba a los *Estudos Sociais*. Así, es notable que los historiadores activos en la militancia por la enseñanza de Historia (generalmente ligados también a la militancia sindical docente) figuraban entre los opositores de la dictadura y se identificaban con las izquierdas. Por eso, luego de la crisis de la dictadura, la hegemonía izquierdista en las universidades -por lo menos entre los cursos de humanidades- y en la vanguardia de los movimientos docentes fue poco a poco transformándose también en una hegemonía de línea editorial en los libros escolares como en las nuevas propuestas curriculares que ganaban espacio con las conquistas políticas de los opositores en los estados y municipios.

Durante mucho tiempo los lineamientos curriculares emanados del poder central se mantuvieron inalterables. En 1996 empezaron a llegar al público

involucrado con la educación los “Parámetros Curriculares Nacionais”, desarrollados bajo el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, paralelamente a la consolidación de las reformas neoliberales en Brasil. Criticados por su excesiva despolitización, los “PCN” están hoy desprestigiados tanto por esa criticada falta de compromiso político como por ignorar todos los avances anteriores de los currículos estaduais y municipales, aunque continúan constituyendo la única referencia curricular nacional. Sin embargo, uno de sus grandes méritos fue enfrentar la perspectiva enciclopedista y “contenidista” en la enseñanza de historia, mediante la propuesta de una organización temática de los contenidos, desplazando el eje cronológico lineal para promover ejes temáticos basados en conceptos. A pesar de ello, la perspectiva despolitizada terminaba por ofrecer grandes posibilidades de organización de contenidos sin establecer ninguna forma de posicionamiento o jerarquía. En los PCN, el periodo 1964 – 1985 aparece como “régimen militar post-64”, terminología que no caracteriza ni se posiciona críticamente en relación con el período. Más allá de esto, el tema aparece incluido, en este conjunto:

“as lutas políticas na implantação da República, Revolução de 1930, Revolução Constitucionalista de 1932, governos autoritários. o Estado Novo e o regime militar pós-64”²⁶.

Se puede afirmar que el “discurso crítico” en los PCN se ubica mucho más en cuestiones sociales, preferentemente ubicados en pasados remotos y en temas como la conquista portuguesa de Brasil.

Defendemos la posición de que los temas de la dictadura, de los desaparecidos, de las oposiciones armadas al régimen dictatorial y los abusos contra los derechos humanos en Brasil fueron rápidamente asimilados en las discusiones de las clases de historia, inicialmente en los cursos de la escuela secundaria (14 a 16 años), y después en los cursos finales de la primaria (13 años o menos). Una de las evidencias más fuertes de ello puede encontrarse en una obra que fue un suceso editorial de los años 80, el libro de texto “História do Brasil, da Colônia à República”, escrito por Elza Nadai (profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo) y Joana Neves (profesora de la Universidad Federal da Paraíba)²⁷. En su 14^a. edición, (1991) es posible leer una clara descripción de los delitos de los militares:

“A repressão político-policial e militar assolou toda a comunidade brasileira ao longo do período ditatorial; contudo, houve nuances que configuram fases distintas, salientando-se a etapa compreendida entre 1969 (depois do AI-5) e 1975, que pode ser considerada o auge da repressão de natureza mais violenta. A

*repressão apresentou, também, nuances quanto às formas, usando desde as sutilezas da propaganda e da adoção de slogans até tortura e assassinatos, passando por expurgos, cassações, privação de direitos profissionais, prisões, censura, etc.*²⁸

Ese abordaje empezó como una disputa político – lexical, para definir el 31 de marzo de 1964 como un *golpe*, y no como una *revolución*, como la llamaban sus defensores. Igualmente, al definir al régimen militar como una *dictadura* y no como un *gobierno revolucionario* se expresaba un posicionamiento político opositor y de izquierda. La presencia de esta terminología en los libros y programas de los años 80 demuestra la posición hegemónica de los opositores a la dictadura. Si consideramos que la enseñanza, aunque dotada de alguna autonomía en relación a la historiografía, depende en gran medida de sus logros para el proceso de didactización de los contenidos, y que ese proceso tiene una lógica y un ritmo propios, se comprende que los abordajes más sistemáticos de temas como las izquierdas en Brasil, la revolución y la reforma agraria terminen llegando a los manuales escolares recién a comienzos de los años noventa. Es lo que ocurrió en texto citado de Nadai y Neves, donde esos temas pasan a figurar en las páginas del libro solamente después de la 14ª. edición, de 1991, en la cual se verifica, por ejemplo, una tabla detallada de organizaciones y acciones de lucha armada de izquierda. Mencionar las prisiones y torturas aparece más como una iniciativa de exactitud histórica que como una conquista narrativa contra el silencio.

Nuestra conclusión provisoria es que los temas referentes a la dictadura militar brasileña no se establecerán como *busilis* de la cuestión de la renovación política de la enseñanza de la historia: la resolución simbólica del problema, con un sesgo izquierdista, en la enseñanza, de manera poco o nada problemática, refleja las soluciones consensuales construidas con la amnistía política concedida en 1979 por el gobierno tanto a los opositores como a los torturadores, las transiciones pacíficas concertadas “desde arriba”, en que los que salen negocian sus términos con los que entran, eso cuando no son en parte los mismos. Dicho de otro modo, la enseñanza ajusta sus cuentas con la dictadura en contraposición a la esfera política, en que tales cuentas, por no ajustadas, reaparecen a cada indemnización obtenida por familiares de opositores muertos o exilados, pero sin conmociones generales (aunque, con el permiso del juego de palabras, con conmociones *de los generales*).

Si tomamos, en el recorte de la actualidad, el manual “Historia em Projetos”²⁹, de 2006, que fue la obra de historia mejor evaluada por el Programa Nacional do Livro Didático, del Ministerio de la Educación del gobierno federal, se puede comprobar que la dictadura militar brasileña es tratada sin pudores o limitaciones de ningún tipo. Se realizan descripciones detalladas de las torturas y violaciones de los derechos humanos hechas por el régimen, como así también

el realce de documentos y testimonios de torturados en el libro destinado a 8ª serie (alumnos de 13 años). Sin embargo, la dictadura no es el principal tema de la *htp* en la colección, como sí lo son las cuestiones sociales y políticas del Brasil contemporáneo: la crisis política del gobierno Lula desde las acusaciones de corrupción por parte de sus colaboradores y políticos de su base de apoyo y, sobretodo, las acciones de los jóvenes y los movimientos populares, como el Comitê para Democratização da Informática, Movimento dos Sem-Terra, Movimento Negro y Movimento Hip-Hop.

Nuestra hipótesis parcial es que los temas sociales, sobre todo la cuestión del acceso a la tierra, la superación de las situaciones de miseria y la conquista de reconocimiento social y económico por las minorías raciales como los negros y los indígenas, sobrepasan, en la enseñanza de la historia, a la dictadura como tema *traumático* de la *htp*. Es posible que eso igualmente ocurra porque las dilaceraciones sociales y culturales sean aspectos más conmovedores del imaginario humanista -y, hasta cierto punto, izquierdista- de los profesionales de historia en Brasil, resultando por lo tanto más fuertes como temáticas cuando se trata de pensar en el uso del conocimiento histórico para la formación de los ciudadanos y la influencia sobre su consciencia histórica.

Reflexiones finales

De esta rápida descripción, puede concluirse que la incorporación de las temáticas vinculadas a la *htp* muestra diferencias significativas en ambos países.

En primer término, esta discrepancia se manifiesta en cuáles son los temas centrales en su vinculación con la actualidad. Si en la Argentina, la dictadura militar de 1976 a 1983 es casi una obsesión cuando debemos remitirnos al pasado más cercano, en Brasil esa deuda parece haber sido saldada, al menos en parte. Los problemas que preocupan a los brasileños relacionados con los indígenas y los negros son una preocupación que en la Argentina se vincula más a la “corrección política” que a la reparación histórica³⁰, como ocurre en Brasil. Aspectos traumáticos del pasado argentino aún más recientes en el tiempo que la dictadura, como son las consecuencias sociales de las políticas neoliberales de los años '90 (que en buena medida fueron una continuidad de las implementadas por la dictadura militar en los '70) o la profunda crisis económica, social y política que explotó a fines de 2001, podrían ocupar sin duda el centro del debate. Sin embargo, es el último gobierno militar el que sigue demandando una atención casi exclusiva.

Tal vez el diferente peso en el currículo escolar de las respectivas dictaduras en los dos países pueda explicarse por ciertas particularidades de ambos procesos históricos y la forma en que esas temáticas se trataron desde la instauración de la democracia. Estas hipótesis no pretenden establecer diferencias de

grado en entre ambas dictaduras sino que intentan encontrar indicios acerca de cuáles fueron las diferencias que permitieron a estas sociedades metabolizar esas durísimas experiencias de modo diferente.

En Argentina, desde 1955 se vivió un ciclo de regímenes militares con interregnos de administraciones democráticas incompletas.³¹ El gobierno peronista de 1973 a 1976 estuvo permanentemente jaqueado por una violencia creciente que, luego de una “primavera” en 1973 que parecía augurar el triunfo de las izquierdas, continuó con la presidencia de Perón, su muerte, su reemplazo por Isabel – a la vez vicepresidente y viuda del Líder - y terminó en el golpe militar de 1976. A lo largo del tiempo, a los argentinos se les había transformado en algo casi rutinario que cada dos o tres años los uniformados tomaran el poder por asalto. Sin embargo, la dictadura que surgió en la segunda mitad de los 70 presentó características inéditas en cuanto a su crueldad y desprecio por los derechos humanos. Este régimen despiadado se derrumbó luego de la derrota de la guerra de Malvinas en 1982 y precipitadamente sus protagonistas volvieron a los cuarteles, dejando una terrible herencia en lo que se refiere a las consecuencias del terrorismo de Estado pero también en el fracaso del modelo económico que habían buscado sostener. Las desapariciones y la deuda externa fueron dos gravosos fantasmas que se mantuvieron vigentes en la sociedad argentina a pesar de la recuperación de la democracia. Por otra parte, la figura amenazante de los militares y sus periódicas rebeliones, tuvieron a maltraer a los gobiernos constitucionales durante los primeros años.

El caso brasileño presenta características distintas. Por una parte, se trató de una dictadura más prolongada (1964 – 1985), sin la ilusión de “primaveras políticas” intermedias. Por otro lado, los militares brasileños no tuvieron el propósito de estar presentes en todo espacio para evitar inesperados florecimientos marxistas.³² Entre esos espacios estuvo la universidad, donde las posibilidades de un pensamiento independiente fueron mayores que en el caso argentino. A la vez, los métodos represivos no alcanzaron los grados de crueldad y, sobre todo, de masividad de los que implementaron sus colegas argentinos y ese extenso período posibilitó una mayor gradualidad en su aplicación. Esta prolongación en el tiempo permitió que los aspectos más sangrientos de esta política concluyeran diez años antes de la retirada de los militares del gobierno. Esa retirada, por otra parte fue distinta: no fue el resultado del desbande de una derrota y fue, sobre todo, progresiva. Esto último fue importante para el problema que nos ocupa: el tema de la dictadura no surgió en la escuela como resultado de las disposiciones del gobierno nacional que reemplazó a la administración militar sino en la lucha política con los dictadores por los espacios que se iban reconquistando en esa democratización paulatina. Así, el tema de la dictadura se incluyó primero en los contenidos escolares de las ciudades y los estados hasta llegar como consecuencia última al nivel nacional.

En resumen, una parte importante de las diferencias verificadas se deben a cronologías distintas: mientras en el caso brasileño, la dictadura comenzaba su proceso de larga, controlada y restringida apertura política, permitía el retorno de políticos exiliados, revocaba las leyes de excepción e instauraba el equivalente brasileño al “punto final” en la segunda mitad de los 70; en Argentina, ese mismo momento era marcado por el inicio de la última dictadura militar, que presentó un grado de represión inaudito dentro mismo de la cadena de gobiernos militares ya sea que tomemos como punto de partida la presidencia de Aramburu o la de Onganía, y que se continuó en los inicios de los 80 con la Guerra de las Malvinas. Así, mientras en Brasil una posición opositora predominaba en las universidades, a las que la Amnistía de 1979 y los procesos de apertura política les permitieron recomponerse y volvieron a contar con numerosos intelectuales opositores y de izquierda, en la Argentina –durante ese mismo período- la situación en las universidades era de devastación de su potencial humano. Ese mismo cuadro explica por qué en el Brasil de los años 80 las posiciones se encontraban ya menos radicalizadas, lo que se completa con una transición de la dictadura a la democracia largamente consensuada, sin sobresaltos y negociada “desde arriba”, garantizando la continuidad del poder y de los privilegios de los civiles que habían sido el sostén del régimen militar.

La transición brasileña es menos abrupta en términos ideológicos y políticos, con menos espacio para la censura y para la propaganda militar en los manuales de Historia. A eso puede sumarse un dato interesante de las culturas políticas de cada uno de estos países, comentada por Alain Rouquié: mientras en la Argentina el pasado está presente en prácticamente todos los argumentos y movimientos políticos, el Brasil se caracteriza mucho más como el país del olvido, y el pasado está ausente del debate político e ideológico contemporáneo, así como de los discursos de carácter identitario. La revisión de la historia en Brasil no ocupa el centro del debate político, como ocurre en Argentina.

Muchos son los temas que se cruzan en la incorporación del pasado reciente en la escuela. Tal vez, para el caso de la incorporación de la *htp* en la escuela sea útil reflexionar sobre una de esas cuestiones, que a primera vista parece más indirectamente relacionada que otras con los problemas de la enseñanza: el “uso público de la Historia”. Con este título, Jürgen Habermas publicó un artículo en noviembre de 1986 que significó su segunda intervención en la *Historikerstreit*, la querrela entre los historiadores alemanes sobre la interpretación del nazismo y que, si lo pensamos en relación a nuestras dictaduras, podría ayudarnos en la búsqueda de claves para entender el problema en las aulas. En aquella polémica de hace veinte años no existían cuestiones teóricas nuevas ni nuevos acontecimientos sobre el régimen nazi que hicieran necesaria su reconsideración, sino que se debatía “(...) cómo debía asimilarse por la conciencia pública alemana el

período del nacionalsocialismo. (...) La identidad histórica y la identidad política de la República Federal Alemana constituían, en el fondo, el centro del debate, asuntos en los que había que distinguir el tratamiento propiamente historiográfico de los especialistas de su utilización en el ‘espacio público’ o la ‘esfera pública’³³. Creemos que el problema de la *htp* en la escuela está estrechamente vinculado con esta perspectiva.

Notas

¹ Cfr. Koselleck, Reinhart. *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, Barcelona, Paidós I.C.E./U.A.B., 2001.

² Tussell, Javier. “La Historia del Tiempo presente. Algunas reflexiones sobre el caso español”, en Navajas Zubeldía, Carlos (editor). *Actas del segundo Simposio de Historia Actual*, Logroño, Instituto de Estudios Riojanos, 2000, p. 19.

³ En la difusión de este concepto de Historia Inmediata tiene una gran importancia el foro que desarrolla *Historia a Debate* en su página de Internet.

⁴ Aróstegui, Julio. “Ver bien la propia época. (Nuevas reflexiones sobre el presente como historia”, en *Sociohistórica* N° 9/10, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, 2002, p. 31.

⁵ Utilizamos la noción de “trauma” en el sentido que proponen M. Franco y F. Levín, o sea en referencia a los efectos de ciertos procesos históricos en las sociedades contemporáneas. Las autoras se refieren a “trauma” también en otro sentido: la problemática relación que los historiadores abocados al pasado cercano guardan en relación con su objeto. Franco, Marina y Levín, Florencia. “El pasado cercano en clave historiográfica”, en Franco, M. y Levín, F. (comp.) *Historia reciente*, Buenos Aires, Paidós, 2007, p. 34.

⁶ Feld, Claudia. “Entrevista con Henry Rousso. ‘El duelo es imposible y necesario’”, en *Puentes* N°2, 2000, p. 32.

⁷ Ricoeur, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.

⁸ Cfr. Costa, Flavia. “Obsesionados por recordar. Entrevista con Andreas Huyssen”, en *Clarín* 27/4/02.

⁹ Citado por Cuesta, Josefina. “La odisea de la memoria”, mimeo, 2007, p. 28.

¹⁰ “Un patriota europeo. Jacques Le Goff habla del futuro de Europa”, en *Radar* 30/11/97, p. 8.

¹¹ Prost, Antoine. Prefacio a la obra de Hervé Moisan, *Les sentinelles de pierre*, París, Editions Bleu, 1999.

¹² Franco, Marina y Levín, Florencia. “El pasado cercano en clave historiográfica”, en Franco, M. y Levín, F., Op. Cit, 2007, p. 4

¹³ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación / Consejo Federal

de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. 1995, p. 199.

¹⁴ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. 1996, p. 110.

¹⁵ www.educ.ar/educar/nap. Consultado el 13/6/2007.

¹⁶ Colombo, Susana. "La paciente tarea de la memoria" (diálogo con L. A. Romero y R. Fraga). En *Clarín*, 1/2/1998, Segunda Sección, p. 10-11.

¹⁷ Art. 92, inc. c, en: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Ley de Educación Nacional. Enero de 2007, p. 32.

¹⁸ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Ley de Educación Nacional. Anteproyecto de Ley*. Septiembre de 2006, p. 46.

¹⁹ Bustinza, Juan Antonio y Grieco y Bavio, Alicia. *Los tiempos contemporáneos. Argentina y el mundo*, Bs. As., A-Z Serie de Plata, 1991, p. 245.

²⁰ Alonso, M. E.; Elisalde, R. y Vázquez, E. *La Argentina del siglo XX*, 1997, Bs. As., Aique, p. 255-256.

²¹ Para un análisis de esta contradicción, cfr. Amézola, Gonzalo de. "Cambiar la historia. Manuales escolares, curriculum y enseñanza de la historia reciente desde la 'transformación educativa'", en Kaufmann, Carolina (directora) *Dictadura y Educación. Tomo III. Los textos escolares en la historia argentina reciente*, Bs. As., Miño y Dávila, 2006.

²² Las entrevistas a las que se hace mención están referidas a las realizadas en dos investigaciones en curso dirigidas por Gonzalo de Amézola en la UNGS (desde el 2004) y en la UNLP (desde 2006).

²³ Palomar es una localidad del partido de Morón donde está emplazado el Colegio Militar de la Nación. Allí se forman los oficiales del Ejército Argentino.

²⁴ Jelin, E. *Los trabajos de la memoria*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2002, p. 6.

²⁵ Cerri, L. F. *Non ducor, duco: A ideologia da paulistanidade e a escola*. Campinas, SP. Disertación de Maestría - Facultad de Educación de UNICAMP, 1996.

²⁶ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998, p. 69.

²⁷ Nadai fue una de las principales protagonistas en las discusiones sobre enseñanza de Historia en los años 80, y murió prematuramente en los años 90. Participante del mismo movimiento, Neves se encuentra en actividad en esta área hasta hoy.

²⁸ Nadai, E. y Neves, J. *História do Brasil - da Colônia à República*, 14. ed., São Paulo, Saraiva, 1991, p. 261.

²⁹ Colección asignada por Conceição Oliveira, Carla Miucci e Andrea Paula. La casa editora es Ática.

³⁰ La Ley de Educación Nacional aprobada en 2006 establece en el inciso e) del art. 92 que en todas las jurisdicciones deben incorporarse contenidos que permitan el “conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos”. Cfr. Ministerio de Educación... Op. Cit., p. 32.

³¹ Desde su derrocamiento en 1955, Perón y el peronismo estuvieron proscriptos y recién pudieron participar libremente en las elecciones de 1973.

³² Muchos casos pintorescos sobre estas obsesiones son conocidos. En el gobierno del General Onganía (1966-1969) se obligó a los jóvenes a usar el pelo corto, se prohibió que las parejas se besaran en las plazas y se iluminaron *a giorno* los lugares bailables para evitar actitudes pecaminosas. La desobediencia a cualquiera de estos mandatos podía terminar con el arresto de los contraventores porque Onganía estaba seguro de que de esta forma (junto con otras medidas mucho menos pintorescas) estaba luchando contra el comunismo. Durante la dictadura de 1976 a 1983, el General Menéndez, comandante del III Cuerpo de Ejército y uno de los más despiadados represores de esa época, se preocupaba también de que en el ámbito que abarcaba su mando militar se prohibiera la enseñanza de la matemática moderna. Menéndez había “descubierto” que la teoría de conjuntos era una forma de contrabandear ideología comunista. En 1982, en un recordado discurso, el entonces comandante en jefe del Ejército, General Cristino Nicolaides determinó que los orígenes del marxismo se remontaban al siglo V a. C., en una indudable alusión a Pericles.

³³ Carreras Ares, Juan José y Forcadell Álvarez, Carlos. “Historia y política: los usos”, en Carreras Ares, J.J. y Forcadell Álvarez, C. (eds.) *Usos públicos de la Historia*, Madrid, Marcial Pons, 2003, p. 11.