

¿El jardín del vecino es más bonito o está más lejos de nuestros ojos? Los contenidos del pasado reciente en el BNCC de Historia en Brasil y los NAP en Argentina¹

O jardim do vizinho é mais bonito ou está mais longe de nossos olhos? Os conteúdos do passado recente na BNCC de História no Brasil e os NAP na Argentina

Is the neighbor's garden more beautiful or is it further from our eyes? The contents of the recent past at the BNCC of History in Brazil and the NAP in Argentina

Helenice Aparecida Bastos Rocha*
María Paula González**

RESUMEN

El artículo pretende contribuir al debate sobre la relación entre la historia reciente y su apropiación en las políticas educativas, concretada en documentos curriculares, tomando el caso de la dictadura militar en dos

¹ Este artículo fue financiado por los proyectos “Narrativas nos livros didáticos de História: tradição e rupturas” (Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PQ/CNPQ) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) y “Usos do passado: história pública, didática e formação do professor” (Universal – CNPQ - FAPERJ). Traducido por María Paula González. E-mail: mpgonzal@campus.ungs.edu.ar

* Universidade Estadual do Rio de Janeiro. São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: helarocha@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-0456-4650>

** Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires, Argentina. E-mail: mpgonzal@campus.ungs.edu.ar - <https://orcid.org/0000-0003-0357-2365>.

países que sufrieron regímenes autoritarios, Brasil y Argentina. El artículo presentará un panorama general sobre el contexto de creación de la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) [Base Nacional Común Curricular] y el tratamiento de este contenido, haciendo lo mismo, a continuación, para los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). ¿Cómo narran los documentos curriculares este pasado reciente, como temas de enseñanza y aprendizaje para las nuevas generaciones? ¿Qué necesidades sociales pretenden satisfacer en su estructuración? La comparación aparece como una forma de contribuir a una mirada más compleja a nuestra propia realidad e historia reciente, dando cuenta de las aproximaciones y distancias entre nuestras historias.

Palabras clave: Currículum de Historia. Dictadura militar. Memoria. Brasil. Argentina.

RESUMO

O artigo visa contribuir para o debate sobre a relação entre a história recente e sua apropriação em políticas educacionais, concretizada em documentos curriculares, tomando o caso da ditadura militar em dois países que passaram por regimes autoritários, Brasil e Argentina. O artigo apresentará uma visão geral sobre o contexto de criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o tratamento desse conteúdo, fazendo o mesmo, a seguir, para os *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP) [Núcleos de Aprendizagem Prioritários]. Como os documentos curriculares narram esse passado recente, como temas de ensino e aprendizagem para as novas gerações? A que necessidades sociais visam atender, em sua estruturação? A comparação surge como forma de contribuir para um olhar mais complexo sobre nossa própria realidade e história recente, na confrontação com a descrição entre os vizinhos, com tantas aproximações e distanciamentos entre nossas histórias.

Palavras-chave: Currículo de história. Ditadura militar. Memória. Brasil. Argentina.

ABSTRACT

The paper aims to contribute to the debate on the relationship between recent history and its appropriation in educational policies, concretized in curricular documents, taking the case of the military dictatorship in two countries that have gone through authoritarian regimes, Brazil and Argentina. The article will present an overview on the context of the creation of the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) [National Common Curriculum Base] and the treatment of that content, doing the same, next, for the *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP) [Nuclei of Priority Learning]. How do the curriculum documents narrate this recent past as themes of teaching and

learning for new generations? What social needs do they aim to meet in their structuring? The comparison appears to contribute to a more complex look at our reality and recent history, in the confrontation with the description among the neighbors, with so many approximations and distances between our stories.

Keywords: History Curriculum. Military Dictatorship. Memory. Brazil. Argentina.

Brasil y Argentina viven de manera cercana algunos procesos sociales. Entre ellos, vivieron dictaduras y democracias en sus historias recientes, en la segunda mitad del siglo XX. Más recientemente, en la reestructuración democrática de sus sistemas educativos, han producido documentos curriculares nacionales para cumplir con las prescripciones presentes en diferentes instancias. ¿Cómo narran los documentos curriculares este pasado reciente, como temas de enseñanza y aprendizaje para las nuevas generaciones? ¿A qué necesidades sociales pretenden atender en su estructuración? El artículo tiene como objetivo responder, en la medida de lo posible, a estas preguntas.

Nuestro punto de partida es la proximidad y la distancia entre Brasil y Argentina. Conocer aspectos de sus realidades puede ofrecer elementos que amplíen los horizontes de ambos. A partir de esta premisa, el artículo pretende hacer una comparación con un corte disciplinar y temático entre los documentos de orientación curricular nacional de Historia de Brasil y Argentina, con el objetivo de conocer algunas de sus peculiaridades y explicarlas considerando dos aspectos principales. Uno, el contexto político-educativo en las que se produjeron estos documentos, considerado como un factor relevante, en cada país, para las características de los documentos. El otro, el lugar que la historia reciente y la dictadura ocupan en los documentos de cada país (en Argentina, la dictadura entre 1976 y 1983, y en Brasil, la dictadura entre 1964 y 1985).

El contexto para la elaboración de la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) [Base Nacional Común Curricular] y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) es bastante diferente. En Argentina hubo consenso. En Brasil, muy poco sobre la necesidad de elaborar el documento. Asimismo, la elaboración de historiografías argentinas y brasileñas sobre sus dictaduras es otro punto de diferencia y algunas similitudes, como veremos.

Por ello, el artículo presentará un panorama general sobre el contexto de creación de la BNCC con énfasis en el abordaje del tema de la historia reciente y, en ella, la dictadura. A continuación, se hará lo mismo con los NAP. Luego, presentará una comparación entre algunos aspectos de los documentos,

guiándose por las preguntas enumeradas anteriormente. La comparación aparece como una forma de contribuir a una mirada más compleja a nuestra propia realidad e historia reciente, dando cuenta de aproximaciones y distancias.

La Base Nacional Común Curricular brasileña

Desde la promulgación de la Constitución brasileña de 1988 (BRASIL, 1988), después del fin de la dictadura, los educadores y la clase política brasileña se enfrentaron a la demanda de la organización de una nueva *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) [Ley de Directrices y Bases] y de todo un aparato legal para las políticas educativas: opiniones, lineamientos y documentos curriculares para la democracia que se estaba restableciendo. Cabe recordar que la enseñanza de la historia brasileña es defendida como valor nacional en la Constitución de 1988 (BRASIL, 1988) y reafirmada en la LDB en 1996 (BRASIL, 1996).

La LDB también declara la necesidad de

establecer [...] competencias y pautas para la Educación Infantil, Educación Fundamental y Media, que orientarán los currículos y sus contenidos mínimos, con el fin de asegurar una formación básica común (BRASIL, 1996).

Con un perfil abierto, el documento deja deliberadamente la regulación de la mayoría de los aspectos de la organización de la escuela y la universidad brasileñas para legislación y estándares posteriores. A lo largo de 22 años, dicha producción se ha venido dando en diferentes direcciones y desde gobernantes de distintos matices político-ideológicos. Como ejemplo, hubo la elaboración de tres Lineamientos de Educación Media entre el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), mientras que el gobierno de Dilma Rousseff (2011-2016) y el de Temer (2016-2017) guió la producción de la BNCC de Enseñanza Media publicada finalmente en 2018².

2 Jacomeli (2017) resume la idea de que existen continuidades y discontinuidades entre los distintos gobiernos luego del fin de la dictadura, siendo la mayor diferencia la acción más o menos democrática y de orientación social, que se traduce en políticas educativas cualitativa y cuantitativamente diferenciadas.

También en la década de 1990, el Ejecutivo procedió a la implementación del Programa Nacional de Libros de Texto, que trajo la renovación de programas de material didáctico previos para estudiantes de escuelas públicas. También organizó los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) [Parámetros Curriculares Nacionales], en línea con las acciones internacionales para la implementación y evaluación de un currículo fuertemente anclado en el diseño de competencias y habilidades, basado en influencias del Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio (OMC).

Así, tenemos tres movimientos y posibles períodos relacionados con las políticas curriculares posteriores a la constitución vigente: en la década de los noventa, LDB, PCNs e inicio efectivo del *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) [Programa Nacional del Libro Didáctico]. Entre 2001 y 2015, momento de concentración de la producción de los diferentes Lineamientos que sustentan la educación nacional y el Plan Nacional de Educación (PNE)³, que impulsa la conformación de la BNCC. Entre 2015 y 2018, la producción de versiones y publicación de la BNCC de Educación básica, incluida la educación de la primera infancia hasta la escuela secundaria.

En el interregno entre el fin de la dictadura y la publicación del BNCC – 1986 a 2017 – los contenidos curriculares estuvieron a cargo de los estados y municipios que debían organizar sus propuestas, según un estudio realizado por Barreto (1998), más allá de contar con los PCNs con referencias en ejes temáticos. Sin embargo, ningún documento curricular demostró ser lo suficientemente sólido frente a la tradición curricular, que mantuvo a los libros de texto como un fuerte aliado, presente en la mayoría de las aulas del país. En ellos, prevaleció un currículum fuertemente sustentado en elecciones deliberadas, o no, de la memoria nacional en relación a su pasado reciente, con una selección de materias y aspectos con la verdad “posible” para la transición política existente, según propone Carolina Bauer (2014). También la producción historiográfica así como el acalorado debate académico sobre el tema en sus diferentes vertientes, como lo muestra Carlos Fico (2017), constituyen otro universo de discusión. Los autores de libros de texto tienen la tarea de interpretar estas diferentes voces sociales y darles una narrativa plausible⁴.

Con la publicación del BNCC de educación básica en 2017 y de bachillerato en 2018, los libros didácticos también comenzaron a regularse en su formulación y definición de contenidos, como recomienda el documento nacional, convirtiéndose en portadores de un currículo autorizado. Regresaremos a este punto más tarde.

3 Para acceder a los objetivos y más información sobre el PNE ver: Brasil (2021).

4 Celso Pereira de Sá (2007), en diálogo con autores de historia y sociología, propone la existencia de una memoria documental histórica, en la que se inscriben libros didácticos y entendemos que, también, proposiciones curriculares. Helenice Rocha (2017) analiza los cambios y permanencias en el tratamiento del tema en los libros de texto en el período mencionado.

Diferentes divergencias que ocurrieron durante la producción de la BNCC, relativas a su pertinencia y formas de producción- se amplificaron con el contexto político que debilitó el proceso. Con la inestabilidad del fin del primer gobierno (2012-2014) y el inicio del segundo gobierno de Dilma Rousseff (2015-2016) y su *impeachment* (destitución), que dejó a su sucesor, Michel Temer (2016-2018), la tarea de dar forma final al documento de la BNCC – e incluso la posibilidad de reorientar la propuesta – tenemos, por un lado, un documento de escuela primaria con una forma y organización de contenidos curriculares con reminiscencias de la formulación anterior y, por otro, un documento de secundaria, con una forma y organización en línea con los Lineamientos de la Educación Secundaria formulados durante el gobierno de Temer, con otra orientación política e ideológica.

Dentro de los límites de este artículo, pretendemos destacar el tratamiento que se le da a la historia reciente en el actual documento de la BNCC, tanto en Educación Primaria como Secundaria, enfocándonos en particular en el tratamiento de los contenidos curriculares de la dictadura militar en la disciplina escolar Historia. El especial interés por este contenido surge cuando reflexionamos que el tratamiento didáctico -de presencia o ausencia- conferido al proceso dictatorial en un documento como este responde a las exigencias del presente, es decir, el tratamiento de un tema sensible debido a la proximidad temporal, disensiones y valores que le atribuyen diferentes segmentos de la sociedad y su carácter más o menos traumático.

La BNCC de Enseñanza Fundamental y el tema de la historia reciente

La estructuración de la BNCC se da en torno a competencias generales y específicas, según lo expresado en el documento, que busca, con ello, ofrecer un referente nacional para la formulación de los currículos de los sistemas y redes escolares de los Estados, del Distrito Federal, de los Municipios y de las propuestas pedagógicas de las instituciones escolares (BRASIL, 2018, p. 10). La enseñanza fundamental se presenta en unidades temáticas, que organizan los contenidos programáticos como objetos de conocimiento y habilidades relativas a tales objetos. Entre las siete competencias específicas de Historia en Enseñanza Fundamental se destaca la primera al correlacionar la comprensión del pasado histórico “a lo largo del tiempo” como base para actuar en el presente:

Comprender los hechos históricos, las relaciones de poder y los procesos y mecanismos de transformación y mantenimiento de las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales en el tiempo y en diferentes espacios para analizar, posicionar e intervenir en el mundo contemporáneo (BRASIL, 2018, p. 402, nuestra traducción).

La BNCC de los últimos cursos de Enseñanza Fundamental (6º a 9º año) tiene sus contenidos (objetos de conocimiento) organizados en orden cronológico, desde la Antigüedad hasta la actualidad. Al presentar los temas que se abordarán en cada uno de los últimos años de la Enseñanza Fundamental, se sitúa la temporalidad reciente en esta perspectiva (BRASIL, 2018, p. 420, nuestra traducción), así, “en 9º año se aborda la historia republicana de Brasil hasta los tiempos actuales, incluyendo las transformaciones ocurridas después de la Constitución de 1988, y el protagonismo de diferentes grupos y sujetos históricos”.

Los contenidos curriculares relacionados con la segunda mitad del siglo XX y la dictadura militar se registran de la siguiente manera, entre los objetos de conocimiento y habilidades:

Unidad temática: Modernización, dictadura cívico-militar y redemocratización: Brasil después de 1946

Objetos de conocimientos y habilidades relacionados:

1. Los años 60: ¿revolución cultural?⁵

Identificar y comprender el proceso que desembocó en la dictadura cívico-militar en Brasil y discutir el surgimiento de temas relacionados con la memoria y la justicia sobre casos de violaciones de derechos humanos.

2. La dictadura cívico-militar y los procesos de resistencia

Discutir los procesos de resistencia y las propuestas de reorganización de la sociedad brasileña durante la dictadura cívico-militar.

3. Las cuestiones indígenas y negras y la dictadura

Identificar y relacionar las demandas indígenas y *quilombolas* como forma de cuestionar el modelo de desarrollo de la dictadura (BRASIL, 2018, p. 430-431, nuestra traducción).

5 La BNCC propone un enfoque cultural para su contextualización, colocándola bajo interrogación lo que parece estar vinculado a los debates de la historiografía sobre el tema. Los estudiosos de la historiografía de la dictadura están divididos en relación con los factores explicativos del golpe y la dictadura. Una parte defiende la lucha de clases como contexto predominante para el golpe y el estallido de la dictadura, mientras que otras defienden el contexto mundial de cambio cultural. En la historiografía escolar anterior a la BNCC, habitualmente había temas sobre la revolución cultural de los años 60 en los libros escolares, pero no necesariamente como un factor contextual significativo para la dictadura militar. Para conocer el debate, ver Fico (2017).

Considerando la relación entre conocimientos y habilidades, la primera habilidad realiza dos movimientos. El primero, busca identificar y comprender el proceso que desembocó en la dictadura, sugiriendo la presentación de sus factores explicativos. El segundo establece el lugar de la memoria y de los discursos sobre la justicia en el primer plano del tratamiento de los contenidos. Así, además de problematizar la naturaleza de la dictadura desde el título de la unidad -si militar o cívico-militar- establece en paridad el lugar de dos aspectos analíticos para el tratamiento del tema: la historia y la memoria (y la búsqueda de justicia). Trataremos esa dualidad más adelante.

La segunda habilidad ofrece otras pistas sobre el título cívico-militar. Si, por un lado, la habilidad pretende discutir procesos de resistencia colocándolos en primer plano, por otro, da lugar a las direcciones tomadas por otros segmentos sociales, de acuerdo con su acercamiento con los militares. Se sabe que una parte está cerca de los militares, habiendo sido atendidos sus intereses mutuos. Otra guarda silencio, acordando o no con el régimen, y otra todavía resiste.

La tercera y última habilidad aborda la especificidad de una parte de la sociedad brasileña, los *quilombolas* y los pueblos indígenas. Una vez más, la habilidad sugiere la existencia de procesos de resistencia, especificando los segmentos que resisten y a qué resisten: el modelo desarrollista de la dictadura. Se registra aquí el doble corte realizado: de sujetos y de modelo al que resisten. Se entiende que este modelo afecta a todos, pero la referencia a estos segmentos puede justificarse por los mayores impactos sufridos.

La cuestión de la dualidad entre la acción del régimen (ruptura autoritaria, violencia, modelo de desarrollo) y la resistencia al mismo atraviesa los tres ítems del objeto de conocimiento y las competencias respectivas. ¿Ese largo período de historia brasilera está contemplado en el análisis dual de dictadura y resistencia? Posiblemente no, pero esa tónica coexiste en la BNCC, en la historiografía académica y, también, en la escolar (NAPOLITANO, 2015).

También podemos afirmar que el contenido curricular de la dictadura militar en la BNCC de los últimos años de la Enseñanza Fundamental expresa, lo que excluye de los objetos de conocimiento y habilidades, el camino elegido por una parte significativa de la sociedad brasileña en torno a temas centrales de este período y proceso. Como ejemplo, la ausencia de responsabilidad por las muertes a consecuencia del régimen, la naturalización en relación a la profundización de la desigualdad social ocurrida en el período y la acomodación ante los “escombros” autoritarios que persistieron en algunos dispositivos constitucionales, incluso después del fin de la dictadura. Este es el caso de la Ley n. 6.683/1979 (BRASIL, 1979), denominada Lei da Anistia [Ley de Amnistía], del 28 de agosto de 1979, así como el artículo 142 de la Constitución Federal vigente (BRASIL, 1988), que tiene una redacción ambigua, sugiriendo un presunto poder presidencial para el uso de las fuerzas armadas para intervención militar.

Sin embargo, en lo que selecciona para ser en el documento, como objeto de conocimiento y habilidades, el documento muestra sintonía con temas de nuestro tiempo, como la búsqueda de la responsabilidad de la sociedad brasileña sobre las víctimas de la dictadura, como vemos en la asunción de la denominación cívico-dictadura .militar, elección deliberada de la BNCC. En 2012 se instaló la *Comissão Nacional da Verdade* (CNV) [Comisión Nacional de la Verdad], con base en la Ley nº 12.528/2011 (BRASIL, 2011), del 18 de noviembre de 2011, para hacer valer el derecho a la memoria y la verdad histórica y promover la reconciliación nacional (SETEMY, 2020), así como, a continuación, comisiones estatales y municipales equivalentes

Anteriormente, existía la Ley nº 9.140/1995 (BRASIL, 1995), de reconocimiento de la responsabilidad estatal por los delitos cometidos por el Estado durante la dictadura militar y la instalación de la *Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos* (CEMDP) [Comisión Especial sobre Muertos y Desaparecidos Políticos], en 1996, que resultó en la publicación del informe “Derecho a la memoria y la verdad”, en 2007 (SETEMY, 2020).

El establecimiento de comisiones de esta naturaleza exige movimientos de justicia y memoria hasta entonces silenciados. Después de años de actividades, legalmente, la ley de Amnistía no ha sido derogada, y dichas comisiones han esclarecido hechos, pero sus efectos en la justicia sobre el período de la dictadura son parciales.

En línea con este movimiento de la sociedad, más o menos simultáneamente, en el ámbito académico se inició un debate entre investigadores que defienden diferentes líneas teóricas sobre la naturaleza del proceso -golpe y dictadura- y la participación efectiva de diversos segmentos sociales como agentes históricos⁶. Nos parece que la denominación de dictadura cívico-militar responde a una sintonía entre estos dos movimientos -sociedad e historiadores- dentro de lo que se ha denominado justicia transicional. La noción, de carácter predominantemente legal, es definida por Paulo Abrão y Marcelo Torelly como un

6 Actualmente existe consenso en que el golpe fue de carácter civil, político y militar. En cuanto a la dictadura, hay desacuerdos sobre la agencia principal. Que hubo participación (activa o pasiva) de la sociedad (o segmentos más o menos expresivos), especialmente de emprendedores con determinados intereses, no parece haber duda entre los participantes en el debate. La cuestión historiográfica que divide a los investigadores parece estar relacionada con la denominación cívico-militar, que le quita los adjetivos de dictadores a los principales agentes, sus impulsores, y la comparte con otros sujetos. Para conocer un estudio y argumentos sobre esta disputa, ver Fico (2017).

conjunto de políticas públicas implementadas por el Estado que cuenta con mecanismos propios para enfrentar un legado de regímenes autoritarios para los cuales la justicia de los tiempos ordinarios, a través del Poder Judicial, no está preparada (ABRÃO; TORELLY, 2015, p. 56).

Adriana Setemy, ampliando el alcance de la justicia de transición, lo presenta como:

[...] componente de un proceso de cambio de régimen cuyas diferentes facetas son parte integral de este incierto y excepcional proceso, que se desarrolla entre la disolución del autoritarismo y la institucionalización de la democracia, implica una serie de medidas tomadas a lo largo de la redemocratización que va más allá de la criminalización de los perpetradores e, colaboradores y agentes de represión. Los instrumentos al servicio de la justicia transicional involucran una gran diversidad de esfuerzos extrajudiciales, tales como investigaciones históricas oficiales, saneamiento, reparaciones, disolución de instituciones legadas por el régimen anterior y comisiones de la verdad (SETEMY, 2020, p. 338, nuestra traducción).

Alessandra Carvalho ([2018]) sugiere que la enseñanza de la historia también puede ser uno de estos instrumentos al servicio de la justicia transicional, y nos parece que el documento del BNCC, especialmente en su primera destreza sobresaliente y en la denominación de dictadura cívico-militar, busca esa aproximación. Los documentos curriculares, los materiales didácticos como libros, u otros producidos para tal fin, así como la acción de los docentes en traer al aula documentos que den fe de la verdad y la memoria de la dictadura y sus efectos en la sociedad, son ejemplos de posibles instrumentos de justicia transicional, frente a la dictadura militar (QUINAN, 2017).

Diferentes sujetos han actuado a favor de la justicia transicional. Entre los historiadores hay quienes buscan la responsabilización social de civiles y militares. En las acciones del gobierno hay una búsqueda de recuperación de una memoria de la dictadura y de justicia. Todo esto parece haberse reflejado de alguna manera en la producción didáctica y, posiblemente, en la BNCC. Así, esta denominación en la BNCC parece reflejar un desplazamiento del debate historiográfico, de las memorias y luchas sociales contra el olvido y de los instrumentos para una justicia transicional, a pesar de que las políticas de reparación y memoria se han establecido dentro de una ideología de reconciliación (BAUER, 2014).

La BNCC de Educación media está organizada por áreas de conocimiento y la Historia forma parte del área de *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (CHSA) [Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas], junto con Geografía, Sociología y Filosofía. La descripción de los objetos de conocimiento presentes en la BNCC de Enseñanza Fundamental desaparece del documento para dejar espacio solo a las competencias generales y específicas, así como las relacionadas con el área, no con el componente curricular⁷. Las competencias específicas de la CHSA fueron formuladas con el fin de contemplar los contenidos curriculares de los diferentes componentes de manera integrada, lo cual ha sido objeto de críticas por parte de asociaciones científicas, ante el vaciamiento de conocimientos específicos en este nivel de educación (BRASIL, 2018, p. 512). Entre las competencias, destacamos aquellas que dialogan más directamente con el componente curricular de Historia:

1. Analizar los procesos políticos, económicos, sociales, ambientales y culturales a nivel local, regional, nacional y global en diferentes momentos, a partir de la pluralidad de procedimientos epistemológicos, científicos y tecnológicos, con el fin de comprenderlos y posicionarse críticamente en relación a ellos, considerando diferentes puntos de vista y toma de decisiones en base a argumentos y fuentes de naturaleza científica.
2. Analizar la formación de territorios y fronteras en diferentes tiempos y espacios, entendiendo las relaciones de poder que determinan las territorialidades y el rol geopolítico de los Estados-naciones.
[...]
5. Identificar y combatir las diversas formas de injusticia, prejuicio y violencia, adoptando principios éticos, democráticos, inclusivos y solidarios, y respetando los Derechos Humanos (BRASIL, 2018, p. 570-571, nuestra traducción).

En relación con la primera competencia, que permite trabajar con cualquier proceso histórico, inclusive la dictadura militar, se afirma que se pretende

⁷ El documento justifica tal cambio por la idea de profundizar los aprendizajes (los conocimientos y habilidades ya trabajados), pero se atestigua que hubo una reorientación en la organización del documento, ya en el nuevo gobierno.

[...] discutir críticamente las circunstancias históricas favorables al surgimiento de matrices conceptuales dicotómicas [...] contextualizándolas de modo de identificar su carácter reductor de la complejidad efectiva de la realidad; y operacionalizar conceptos como etnicidad, temporalidad, memoria, identidad, sociedad [...] (BRASIL, 2018, p. 573).

En este sentido, la movilización de conceptos como la memoria de la violencia y la justicia están dentro del alcance de la CHSA BNCC. En particular, la habilidad (EM13CHS102) presentada para la competencia 1:

Identificar, analizar y discutir las circunstancias históricas, geográficas, políticas, económicas, sociales, ambientales y culturales de las matrices conceptuales (etnocentrismo, racismo, evolución, modernidad, cooperativismo / desarrollo, etc.), evaluando críticamente su significación histórica y comparándolas a narrativas que contemplan otros agentes y discursos (BRASIL, 2018, p. 572, nuestra traducción).

Permite el trabajo con las circunstancias y matrices del autoritarismo, el mantenimiento del racismo como uno de los mecanismos que definieron a los segmentos sociales que fueron víctimas de la violencia del Estado y del desarrollismo, mencionado en la competencia específica 3.

La competencia específica 5 se traduce en el ámbito del componente curricular de Filosofía. Sin embargo, se observa que puede justificar parte del trabajo y el énfasis en el contenido de la dictadura en su aspecto ético.

El ejercicio de la reflexión, que preside la construcción del pensamiento filosófico, permite a los jóvenes comprender los fundamentos de la ética [...] fomentando el respeto a las diferencias [...], la ciudadanía y los Derechos Humanos. Al realizar este ejercicio [...], los estudiantes pueden [...] percibir la desigualdad, el prejuicio y la discriminación presentes en actitudes, gestos y silencios, valorando las ambigüedades y contradicciones presentes en las políticas públicas tanto a nivel nacional como internacional (BRASIL, 2018, p. 577, nuestra traducción).

Todas las habilidades relacionadas con esta competencia pueden ser apropiadas, en cierta medida, para la reflexión ética sobre el tema de la dictadura, ya que abordan el reconocimiento de los derechos humanos, la identificación de diversas formas de violencia y las formas de combatirlas.

Sin embargo, no se menciona explícitamente el contenido curricular de la dictadura en ningún lugar del BNCC de la escuela secundaria, como en ningún contenido curricular específico. De esta forma, si el docente, la red escolar o los materiales didácticos, deciden construir su currículo movilizándolo con competencias y habilidades con otros objetos de conocimiento, los estudiantes de secundaria brasileños no realizarán ninguna reflexión sobre esta experiencia histórica y lo que representa para brasileños vivos en 2020. Sumando tal eventual ausencia a la limitada afirmación de la dictadura militar en la propuesta de educación primaria del BNCC, concluye con la opción de tratar el contenido en “voz baja” o “murmullo” entre su comprensión como proceso histórico y la breve consideración de las memorias relacionadas con él.

El contenido curricular de la dictadura en Brasil se ha convertido en una manzana de la discordia entre partes de la población brasileña, comunidades de memoria e historia que difieren sobre qué fue la dictadura y por qué fue posible. Tales divergencias terminan afectando el abordaje del tema en el BNCC de Enseñanza Fundamental y vaciado aún más en el documento de Educación media. De acuerdo con la observación, proponemos: la tarea social de la disciplina Historia crece con el negacionismo, que es sostenido por una parte de la población y los dirigentes que ocupan actualmente el Poder Ejecutivo y en gran parte del Poder Legislativo, con base en la afirmación de que no hubo dictadura o, si la hubo, sus males ocurrieron por necesidad, por la “amenaza comunista”. La enseñanza de la historia necesita hacer públicas las explicaciones de la historia sobre qué fue la dictadura, quiénes fueron los sujetos y víctimas de esa historia, los frutos que aún cosechamos de tal proceso, sin romanticismos ni causalidades sesgadas, apuntando a nuestra maduración como sociedad en transición democrática.

La formulación de los NAP en Argentina.

Argentina – como casi todos los países latinoamericanos – inició en la década del 90 una reforma educativa que incluyó cambios curriculares, modificaciones en todos los niveles de enseñanza (desde el inicial hasta la formación docente) y la instrumentación de un sistema nacional de evaluación

de calidad. Esta transformación comenzó a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE) – Ley n° 24.195/1993 (ARGENTINA, 1993), una ley de alcance nacional que renovó de manera completa el sistema educativo desde que fuera sancionada la primera legislación educativa de fines del siglo XIX – Ley n° 1420/1884 (ARGENTINA, 1884)

A lo largo del siglo XX se produjeron reformas parciales de los planes de estudios. Por ejemplo, para el nivel secundario los primeros fueron aprobados en 1910 y tuvo modificaciones en 1956 y 1979. A partir de la recuperación democrática de 1983 se realizaron otras modificaciones parciales pero las modificaciones de raíz fueron con la Ley Federal de 1993 (FINOCCHIO, 1999).

Sintéticamente, la nueva ley extendió la escolaridad obligatoria a 9 años (Educación General Básica – EGB – dividida en tres niveles)⁸, proyectó un tramo de tres años más de escolaridad no obligatoria (Polimodal)⁹, potenció la formación docente permanente y realizó un cambio curricular en la educación básica redefinido en áreas y no en disciplinas. Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación, integrado por los Ministros de Educación de las diferentes provincias y asesorado por especialistas disciplinares.

No obstante, aquella “transformación educativa” rápidamente mostró sus problemas y límites. Por un lado, tuvo una aplicación dispar y algunas provincias no la implementaron en su totalidad. Por otro, fue fuertemente cuestionada por actores políticos de la oposición y gremios docentes que cuestionaban el marco de la política neoliberal con el consecuente recorte y “retirada” del Estado en la que se sancionó dicha ley (DE AMÉZOLA, 2008; NOSIGLIA, 2007)

Después de la profunda crisis económica y social de 2001 y, en particular, con el advenimiento del gobierno de Néstor Kirchner, se puso sobre la mesa la necesidad de una nueva reforma educativa. La implementación desigual de la LFE impulsó la elaboración de nuevos “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios” (NAP) que pretendían llegar a todos los puntos del país y lograr una política que tendiera a dar unidad al sistema educativo nacional. Tal proceso se inició en 2004 en el seno del Consejo Federal de Educación (ARGENTINA, 2004 p. 6) y se definió que

8 En el sistema anterior la obligatoriedad estaba limitada a los 7 años del nivel primario (mientras que la educación secundaria de 5 años de duración era optativa).

9 Este nivel proponía suplantarse las tradicionales escuelas secundarias especializadas (bachillerato, escuela comercial y escuela técnica) Las modalidades de educación Polimodal son cinco: humanidades y ciencias sociales; comunicación, arte y diseño; producción de bienes y servicio; ciencias naturales; y economía y gestión de las organizaciones.

Su presencia se considera indispensable, pues se trata de modos de pensar o actuar fundamentales desde el horizonte de las condiciones de igualdad y equidad. Como saberes claves, refieren a los problemas, temas, preguntas principales de las áreas/disciplinas y a sus formas distintivas de descubrimiento/razonamiento/expresión, dotadas de validez y aplicabilidad general. Son relevantes para comprender y situarse progresivamente ante problemas, temas y preguntas que plantea el mundo contemporáneo en que los niños y jóvenes se desenvuelven. Son una condición para la adquisición de otros aprendizajes en procesos de profundización creciente.

A partir de esos primeros pasos, se reitera la idea de concebir a la educación como uno de los pilares estratégicos para el desarrollo del país y como herramienta ineludible para alcanzar la justicia social tarea para la cual se debían superar las desigualdades y reconstruir cierta unidad perdida del sistema educativo. Por ello, rápidamente se avanzó en otros dos puntos centrales: una nueva Ley de financiamiento Educativo – Ley n° 26075 (ARGENTINA, 2006c)¹⁰ y la sanción de una nueva ley esta vez llamada Ley de Educación Nacional (en adelante, LEN) – Ley n° 20206 (ARGENTINA, 2006b).

A pesar de las críticas recibidas en el proceso que llevó hasta la sanción de esta nueva ley (debate por fuera del parlamento con escaso tiempo, lógica centralizada de recolección de las opiniones, ausencia de diagnóstico sobre la situación educativa, lugar del parlamento en proceso) la LEN fue sancionada muy rápidamente (NOSIGLIA, 2007).

Con la LEN aprobada, se avanzó en la aprobación de los NAP en sus versiones definitivas. Para el nivel secundario, tales versiones fueron publicadas en 2006 y reelaboradas en 2011 (para el ciclo básico) y en 2012 (para el ciclo superior).

Los NAP para todas las áreas, se inician con la presentación de “situaciones de enseñanza que promuevan [...]”. En el caso de las Ciencias Sociales, se relacionan con principios, conceptos y habilidades generales. Por ejemplo, la construcción de una identidad nacional plural que respete la diversidad cultural, los valores democráticos y los derechos humanos; la construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida; la comprensión del carácter provisional, problemático e inacabado del conocimiento social; el diálogo como instrumento privilegiado para resolver problemas de convivencia y

¹⁰ Establece el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del Gobierno Nacional, los Gobiernos provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires hasta alcanzar una participación del 6% en el Producto Bruto Interno en el año 2010.

conflicto de intereses en la relación con los demás; el interés por comprender la realidad social pasada y presente (global, nacional, regional, local) expresando y comunicando ideas, experiencias y valoraciones; la identificación de los diferentes actores (individuales y colectivos) involucrados en la vida de sociedades pasadas y presentes, con sus diferentes intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos; la comprensión de los diferentes problemas sociohistóricos desde la multicausalidad y la multiperspectiva, lectura e interpretación de diversas fuentes de información, entre muchas otras¹¹.

Luego, se incluyen los contenidos que toman forma de formulaciones generales y no exhaustivas. Eso se debe a que cada jurisdicción (provincias y ciudad autónoma de Buenos Aires) teniendo los NAP como base construye su propia propuesta curricular específica.

El lugar de la historia reciente en los NAP de Argentina

Ahora interesa aquí centrar la mirada en el lugar de la historia argentina reciente (particularmente la última dictadura). Pero antes de observar los NAP cabe destacar que la propia LEN (ARGENTINA, 2006b, p. 19) incluyó una mención muy importante sobre esta cuestión puesto que – en su artículo 92 – dispuso como contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos [...].

Mientras que la Ley Federal de 1993 (ARGENTINA, 1993) resaltaba que la educación debía favorecer la “consolidación de la democracia”, la Ley Nacional de 2006 (ARGENTINA 2006b) no sólo respaldó esta función sino que añadió “el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva” sobre el pasado reciente y el “terrorismo de Estado” en particular.

11 Para una versión completa de “situaciones de enseñanza”, ver: Argentina (2006a).

Las “luchas por la memoria” explican, en gran medida, que esta mención se encuentre en el cuerpo de la nueva ley. Son luchas que, de modo notorio desde 2003, formaron parte de las políticas de memoria por parte del Estado (LVOVICH; BISQUERT, 2008). Pero, además, desde 2002 se inició un camino diferente para la justicia: se declaró la inconstitucionalidad y nulidad de las leyes de impunidad, se retomaron las causas penales no solo a los militares sino también a civiles responsables de la dictadura. Asimismo, el propio Estado reconoció su responsabilidad en la represión ilegal a través de reparaciones económicas, el resguardo de archivos y la construcción de espacios de memoria (CELS, 2004). Por su parte, la historiografía dedicada a los años 70 y 80 también produjo un salto, tanto que pasó de ser considerada un “campo en construcción” (FRANCO; LEVÍN, 2007) a un campo “en expansión” (FRANCO; LVOVICH, 2017). Así lo demuestra la gran cantidad de indagaciones que han avanzado sobre las zonas grises y desatendidas de esos años: el consenso, la resignación, la complicidad y la conformidad de la sociedad civil frente a la dictadura; el accionar y la responsabilidad de las organizaciones armadas; las actitudes de los partidos políticos; la complicidad empresarial y eclesial; etc. a través de la ampliación de las escalas geográficas y temporales, los actores sometidos al análisis y los marcos teóricos y metodológicos adoptados (BOHOSLAVSKY *et al.*, 2010).

Yendo a los NAP, cabe subrayar cómo fue incluida la historia reciente en los documentos dirigidos al ciclo básico y superior. En el caso del noveno año del tercer ciclo de EGB/ Nivel Medio en el área de Ciencias Sociales, tal inclusión fue realizada a través de la siguiente formulación:

La comprensión de las múltiples causas que condujeron a una etapa de inestabilidad política en la Argentina en el período 1955-1976, identificando los diversos actores e intereses en juego [...] El conocimiento de las características del terrorismo de Estado implementado 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 (ARGENTINA, 2006a, p. 25).

Del mismo modo, pero para el ciclo superior, en 2012 se aprobaron los siguientes:

La comprensión del golpe cívico-militar de 1976 y del Terrorismo de Estado como plan sistemático para destruir a las organizaciones populares y disciplinar a la sociedad, creando las condiciones de implementación del modelo económico neoliberal. La comprensión de la utilización de la Causa Malvinas por la dictadura de 1976-1983 para crear consenso social, y de las consecuencias de la guerra sobre el destino del régimen dictatorial y la democratización (ARGENTINA, 2012, p. 6-7).

Ambas formulaciones permiten destacar el lugar de la historia reciente en los NAP y, a la vez, permiten percibir algunos detalles: mientras que en 2006 se habla de “la dictadura militar” en 2012 la nominación es “dictadura cívico-militar”. Del mismo modo, se encuentran diferencias en las formulaciones de los NAP de 2006 y de 2012 en torno al vínculo entre represión dictatorial e imposición de un modelo económico.

Sobre la primera de los detalles, esto, es el modo de nombrar al régimen de 1976-1983 cabe indicar 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, p. 55). Se trata de una

[...] lectura novedosa sobre la naturaleza del régimen militar, sobre la composición de los actores que participaron de él, y sobre el rol de la sociedad civil – en particular, de los sectores de poder como la Iglesia, la justicia, los empresarios, los partidos políticos, los sindicatos, pero también de profesionales, periodistas, intelectuales y entidades o instituciones públicas – en la instauración y consolidación del proyecto autoritario iniciado el 24 de marzo de 1976 (MONTERO, 2016, p. 55)

Aun cuando se trata de una noción con gran aceptación, algunos académicos han propuesto una discusión en torno a ella – por ejemplo, Marina Franco (2016). Según esta autora, la evolución total del sistema, sus líneas matrices y sus rasgos sobresalientes indican que en esos aspectos siguen correspondiendo a un predominio de las Fuerzas Armadas. Por eso, y “aun cuando el término dictadura militar sea pobre, decepcionante e igualmente insuficiente para dar cuenta de la complejidad de lo sucedido” (FRANCO, 2016, p. 89), se lo prefiere frente a otros que, buscando dar cuenta de participaciones y complicidades, terminan desdibujando el rasgo militar que fue definitorio del régimen.

En contraste, y antes de que se plantearan estas discusiones en la historiografía académica, la normativa escolar adoptó la noción “cívico-militar” al tiempo que se consolidaba en una parte de la opinión pública, en las intervenciones de los organismos de Derechos Humanos y en los discursos oficiales.

Sobre el segundo de los detalles, cabe indicar que se trata de una cuestión conexas a la noción de dictadura cívico militar ya que esta categoría permitió, precisamente, acentuar el vínculo entre represión dictatorial e imposición de un modelo económico. Y aun cuando hace tiempo que aquella relación fue señalada – por ejemplo, por Walsh (1977) y por Duhalde en el exilio en 1983 (DUHALDE, 1999) –, comenzó a ser utilizada recurrentemente en discursos de los organismos de derechos humanos, así como en parte de la prensa y sus investigaciones derivadas sobre todo desde los años de los gobiernos kirchneristas (MONTERO, 2016). En contrapartida, varios trabajos académicos han discutido fuertemente esa vinculación como causal – por ejemplo, Vezzetti (2002) –, mientras que otros han invitado a pensar la distinción entre proyecto, proceso y resultados (FRANCO, 2016).

Al explorar la normativa escolar, la correlación entre represión e implantación de un modelo económico neoliberal es cambiante. En las versiones de 2006 y 2011 se indica trabajar con “la última dictadura y su *relación* con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal” (ARGENTINA, 2006a, p. 25; ARGENTINA, 2011, p. 22). En la versión aprobada en 2012 el vínculo aparece de modo más directo: “la comprensión del golpe cívico-militar de 1976 y del Terrorismo de Estado como plan sistemático para destruir a las organizaciones populares y disciplinar a la sociedad, *creando las condiciones de implementación del modelo económico neoliberal*” (ARGENTINA, 2012, p. 7, nuestro énfasis).

En resumen, el lugar de la historia reciente y, en particular, de la última dictadura en los NAP es relevante con contenidos claros y precisos. Pero también es evidente que fueron las decisiones políticas, el debate público y las luchas por la memoria lo que impregnó los NAP. Todo ello demuestra que el currículum no es un documento técnico, sino sobre todo político.

La arquitectura de dos jardines: una mirada comparativa y específica para finalizar la visita

Brasil y Argentina eligieron diferentes formas de organizar las formas de recordar y olvidar su pasado reciente en sus documentos curriculares, así como las diferentes estrategias para movilizar la justicia transicional y las políticas de memoria establecidas por los respectivos Estados constituyeron diferentes jardines, en la forma y en el contenido. Finalmente, las historiografías nacionales establecieron diferentes parámetros para sus preguntas y, en ocasiones, para sus respuestas.

En Brasil, luego de la aceptación generalizada de la Ley de Amnistía y la promulgación de la constitución, que estableció la dirección y los límites de una posible justicia transicional¹², la Nueva República buscó organizar un estado democrático. La última década del siglo XX vivió los aciertos y fracasos de ese momento, en el que se buscó organizar la legislación educativa sin dar prioridad a la memoria de la dictadura, aún traumatizada, buscando distanciarse. La década siguiente se dedicó a la construcción del aparato de lineamientos necesarios para la estructuración de la escuela que señaló la LDB, incluidos los relacionados con las minorías étnico-raciales contemplados en la legislación innovadora.

Finalmente, con la publicación de la BNCC, luego de otro espasmo de la república brasileña, vemos que la dictadura cívico-militar se formula como un objeto de conocimientos, habilidades y habilidades en un instrumento tímido y desequilibrado hacia una posible justicia transicional. En sus escasas y limitadas líneas, trata de señalar el camino de la historia y la memoria, la ruptura autoritaria y la resistencia, la acusación y la reparación. Busca hacer justicia en un proceso que una parte importante del país no desea recordar. Y no requiere tu presencia en la escuela secundaria, cuando sería especialmente relevante para abordar la historia reciente.

La asunción del debate social y académico sobre la denominación de dictadura militar o cívico-militar, llevada al BNCC, evoca disensiones en el campo historiográfico, en un momento en que la democracia brasileña se debilita nuevamente, con el negacionismo en relación a este tema. Nos parece que hay que aprender, admirando el jardín del vecino, en su lucha por afrontar la verdad sobre su doloroso pasado.

12 Paulo Abrão y Marcelo Torelly (2011) argumentan que la justicia transicional en Brasil se llevó a cabo mediante el proceso de amnistía.

En Argentina, las luchas por la memoria, la verdad y la justicia se iniciaron durante la dictadura y se transformaron en políticas de Estado a partir de 2003 (BALESTRA, 2016), mostrando otras políticas de transición democrática. Esta continuidad se reafirmó y profundizó, entre otras estrategias, en el currículo escolar en los NAP, (y aún no han sido modificados) y también en los aportes de la historiografía y las ciencias sociales. Pero fueron, sobre todo, las luchas por la memoria de las organizaciones de derechos humanos las que lograron mantener este tema en la agenda educativa y que lograron asegurar que algunas categorías que son más fruto de luchas conmemorativas y políticas que de consensos historiográficos permanezcan en los NAP (GONZALEZ, 2019).

Breves consideraciones finales

En este artículo, pretendemos dar a conocer la organización curricular brasileña y argentina, en relación con el contenido curricular de la “dictadura militar”, tema de la historia reciente de los dos países, en un intento de comprender cómo se aborda, por qué es abordado de esta manera, y qué recuerdos y propósitos sociales sirven con tal enfoque.

A modo de conclusión, podemos incluir el abordaje curricular de este sensible tema entre las posibles estrategias, basadas en políticas públicas, apuntando a una justicia transicional que contribuya para que los restantes países de regímenes autoritarios institucionalicen la democracia. Argentina y Brasil buscaron caminos diferentes para sus transiciones democráticas, ya que son países con historias diferentes, con algunos cruces y aproximaciones en sus jardines. Entre las diferencias se encuentran las opciones sobre las formas de implementar sus políticas de memoria, justicia y verdad en las distintas instancias, inclusive el currículo, además de la revisión del resto del aparato legal remanente, las Comisiones de la Verdad y los debates académicos relevantes. Es decir, la elaboración de su memoria e historia, procesos de los que forman parte los documentos curriculares, se da de forma diferente, marcada por su historia y formas peculiares de afrontar el pasado.

Los recorridos de los dos documentos curriculares (BNCC e NAP) permiten afirmar que ellos son, especialmente en lo que respecta a los contenidos curriculares más significativos, entre los que se encuentran los relacionados con la historia reciente, impulsados por el interés político en afirmar determinados saberes, valores y memorias en el tráfico intergeneracional.

REFERENCIAS

ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo. O programa de reparações como eixo estruturante da justiça de transição no Brasil. In REÁTEGUI, Félix (org.). *Justiça de Transição: manual para a América Latina*. Brasília, DF: Comissão de Anistia; New York: International Center for Transitional Justice, 2011. p. 473-516.

ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo. Mutações do conceito de anistia na justiça de transição brasileira: a terceira fase da luta pela anistia. In: VELTEN, Paulo; POMPEU, Julio (org.). *Educação em Direitos Humanos III*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015. p. 219-238.

ARGENTINA. *Ley n° 1420*. Ley reglamentando la Educación Común. Buenos Aires: ME, 1884. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>. Acceso en: 12 abr. 2021.

ARGENTINA. *Ley n° 24.195*. Ley Federal de Educación. [...]. Disposiciones Transitorias y Complementarias. Buenos Aires: El Senado y Cámara de Diputados, 5 mayo 1993. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>. Acceso en: 12 abr. 2021.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. *Resolución 225 del 11 de agosto de 2004 sobre Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*. Buenos Aires, 2004. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_225-04.pdf. Acceso en: 12 abr. 2021.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. *NAP Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. EGB/Nivel medio. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 2006a. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001234.pdf>. Acceso en: 12 abr. 2021.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. *Ley n° 26206*. Ley de Educación Nacional. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 2006b. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acceso en: 12 abr. 2021.

ARGENTINA. *Ley n° 26.075*. Ley de Incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología. Buenos Aires: Boletín Oficial, 2006c. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/112976/norma.htm>. Acceso en: 12 abr. 2021.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Ciencias Sociales, Ciclo básico. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 2011.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Ciencias Sociales, Ciclo orientado. Buenos Aires: Publicaciones del Consejo Federal de Educación, 2012. Disponible en: https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res12/180-12_01.pdf. Acceso en: 12 abr. 2021.

BALESTRA, Juliana Pirola. História e Ensino de História das Ditaduras no Brasil e na Argentina. *Antítese*, Londrina, v. 9, n. 18, p. 249-274, 2016.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

BAUER, Caroline Silveira. Quanta verdade o Brasil suportará? Uma análise das políticas de memória e reparação implementadas no Brasil em relação à ditadura civil-militar. *Dimensões*, Vitória, v. 32, p. 148-169, 2014.

BOHOSLAVSKY, Ernesto *et al.* Promesas y problemas de la historia reciente del Cono Sur (a modo de introducción). In: BOHOSLAVSKY, Ernesto *et al.* *Problemas de historia reciente del Cono Sur*. Buenos Aires: Prometeo-UNGS, 2010. p. 11-19.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979*. Concede anistia e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 28 ago. 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.140, de 04 de dezembro de 1995*. Reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 4 dez. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9140.htm. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011*. Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. Brasília, DF: Presidência da República, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12528.htm. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pneemovimento*. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 abr. 2021.

CARVALHO, Alessandra. *Comissões da Verdade e Ensino de História: perspectivas para um diálogo*. Rio de Janeiro, ([2018]).

CENTRO DE ESTUDIOS LEGALES Y SOCIALES (CELS). *Derechos humanos en la Argentina*. Informe 2004. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2004.

DE AMÉZOLA, Gonzalo. *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, 2008.

DUHALDE, Eduardo. *El Estado terrorista argentino*. Quince años después, una mirada crítica. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, p. 5-17, jan./abr. 2017.

FINOCCHIO, Silvia Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, [s. l.], n. 22, p. 17-30, 1999.

FRANCO, Marina. La noción de “dictadura cívico-militar”. In: FLIER, Patricia (coord.). *Mesas de debate de las VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*. La Plata: Ediciones UNLP, 2016. p. 69-91.

FRANCO, Marina; LEVÍN, Florencia. El pasado reciente en clave historiográfica. In: FRANCO, Marina; LEVIN; Florencia (comps.). *Historia reciente*. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós, 2007. p. 31-65.

FRANCO, Marina; LVOVICH, Daniel. Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín del Instituto De Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*. Buenos Aires, n. 47, 2007. Disponible en: <http://ravignani.institutos.filo.uba.ar/publicacion/n%C2%BA-47-julio-diciembre-2017>. Acceso en: fev. 2018.

GONZALEZ, María Paula. Para una historia de la historia argentina reciente en la escuela: inclusiones, dilemas, transformaciones y desafíos (1979-2018). *Revista Avances del Cesor*, ISHIR-Conicet, Rosario, v. 16, n. 21, p. 105-125, 2019.

JACOMELI, Maria Regina Martins. As políticas educacionais da nova República: do governo Collor ao de Lula. *Revista Exitus*, Santarém, v. 1, n. 1, p. 119-128, 2017.

LVOVICH, Daniel; BISQUERT, Jaqueline. *La cambiante memoria de la dictadura*. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento y Biblioteca Nacional, 2008.

MONTERO, Ana. El objeto discursivo ‘dictadura cívico-militar’ en la Argentina reciente: narrativas históricas y sentidos contemporáneos. *Crítica Contemporánea*, Montevideo, n. 6, p. 53-77, 2016.

NAPOLITANO, Marcos. A “resistência cultural” durante o regime militar brasileiro: um novo olhar historiográfico. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). *Ditaduras militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai*. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

NOSIGLIA, Catalina. El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas. *Praxis Educativa*, La Pampa, n. 11, p. 113-138, 2007.

QUINAN, Licia. *As memórias dos jovens sobre a ditadura civil-militar e a função social do historiador/professor*. 2017. Dissertação (Mestrado em ensino de história) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ROCHA, Helenice. A ditadura militar nas narrativas didáticas. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2017. p. 245-268.

SÁ, Celso Pereira de. Sobre o campo de estudo da memória social: uma perspectiva psicossocial. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 20, p. 290-295, 2007.

SETEMY, Adrianna, “Ato sem perdão”: justiça de transição, políticas de memória e reparação às mulheres vítimas de violência de gênero durante a ditadura militar brasileira. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 70, p. 338-358, jan./jun. 2020.

VEZZETTI, Hugo. *Pasado y Presente*. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

WALSH, Rodolfo. Carta Abierta Rodolfo Walsh. Buenos Aires: CELS. Disponible en: <https://www.cels.org.ar/common/documentos/CARTAABIERTARODOLFOWALSH.pdf>. Acceso en: 20 enero 2021.

Texto recibido en 04/10/2020.

Texto aprobado en 09/01/2021.