

Políticas públicas para la enseñanza de la historia de América Latina en Brasil y Argentina.

CONCEIÇÃO y Juliana Pirola.

Cita:

CONCEIÇÃO y Juliana Pirola (2013). *Políticas públicas para la enseñanza de la historia de América Latina en Brasil y Argentina. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1097>

XIV Jornadas Interescuelas de Historia

MESA 128 - Visiones sobre la historia escolar y la cultura contemporánea

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE AMÉRICA LATINA EN BRASIL Y ARGENTINA

Juliana Pirola da Conceição
Ernesta Zamboni
Unicamp/Fapesp/Brasil
jupirola@yahoo.com.br

En este artículo se revisarán las políticas públicas para la educación, en Brasil y Argentina, a partir del análisis de documentos oficiales de las dos últimas décadas para identificar el espacio que ocupa la enseñanza de la historia de América Latina a lo largo de una trayectoria escolar en el sistema educativo de ambos países.

La propuesta surgió del reto de llevar a cabo una investigación comparativa, aún en curso, sobre las relaciones de los jóvenes estudiantes brasileños y argentinos con los conocimientos históricos sobre América Latina, lo que ha puesto en relieve la necesidad de conocer y entender el funcionamiento del sistema educativo de los dos países, no sólo en teoría sino también en la práctica.

La investigación es parte de un proyecto interinstitucional, titulado “*PEABIRU: Ensino de História e Cultura Contemporânea*”, bajo la coordinación de la Profesora Dra. Ernesta Zamboni (UNICAMP), con la participación de investigadores de seis universidades en Brasil y Argentina – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/Argentina). El proyecto comenzó en 2009 y ya se encuentra en su segunda fase. Desde entonces, se ha fomentado el intercambio entre los investigadores del proyecto para profundizar los resultados de las investigaciones realizadas. Las informaciones presentadas a la continuación son resultado de este intercambio y se han obtenido a través de la cooperación entre investigadores brasileños y argentinos que participan del proyecto en el año 2012.

El trabajo está organizado en torno a tres puntos principales, cuyas temáticas guiaron los procesos de selección y análisis de las fuentes consultadas. De su estudio se desprenden elementos para analizar comparativamente el fenómeno de la educación en América Latina y así poder comprender en que procesos formativos están ubicados los jóvenes sudamericanos en la actualidad, que conocimientos históricos son prioritarios y que recursos son desarrollados en esta formación.

En la primera parte, titulada “*Historias conectadas*”, serán expuestas las directrices teóricas y metodológicas que servirán de base para los análisis realizados a lo largo del artículo, resaltando las similitudes y diferencias contextualizadas por los lazos que unen cada historia nacional a la de los demás países de la región.

En la segunda parte, titulada “*La educación pública y la enseñanza de la historia de América Latina en Brasil y Argentina*”, haremos una breve presentación de los sistemas educativos de los dos países desde las reformas de la década de 1990, para contextualizar el modelo de funcionamiento del sistema educativo actual de estos dos países, identificando los niveles y tipos de enseñanza, el perfil de los docentes y los espacios curriculares para la enseñanza de la historia de América Latina.

En la tercera parte, titulada “*La historia de América Latina en las matrices curriculares nacionales*”, serán analizadas las propuestas curriculares oficiales de ambos países a lo largo de las últimas dos décadas, a partir de la indicación de contenidos históricos relacionados con América Latina, poniendo de relieve las posibilidades de construir identidades históricas con los demás países del continente.

Por último, como conclusión, serán discutidas las perspectivas para la enseñanza de la historia de América Latina en ambos países, así como las construcciones identitarias que implican, teniendo en cuenta la relación con las formas de educar de cada sociedad en sus múltiples determinaciones.

1. Historias Conectadas

El rechazo de la primacía de la homogeneidad de los procesos educativos en América Latina y, al mismo tiempo, la sospecha de la originalidad de cada proceso, ha colocado la necesidad de pensar comparativamente el fenómeno de la escolarización en los diferentes espacios de América Latina (Vidal, 2001). En la medida en que la historia de cada país corre paralela a la de los demás, atravesando procesos sincrónicos muy similares - descentralización administrativa y financiera de los sistemas educativos,

desarrollo de matrices curriculares orientadas a la formación profesional, precarización de los vínculos y condiciones de trabajo de los profesores etc. – no ha sido posible escapar de las comparaciones.

En cada país, estos procesos son el resultado de trayectorias históricas particulares, pero nadie duda de que estén *conectados* por lazos que unen cada historia nacional a la de otros países de la región, acercándolos. Desde esta perspectiva, considerar los fenómenos educativos insertados en contextos históricos diversos, dentro de su propia dinámica y especificidad, implica también atribuir sentido a una historia común.

La expresión *historias conectadas*, fue inicialmente propuesta por el historiador de origen indio Sanjay Subrahmanyam (1997), y ha sido defendida por investigadores de renombre como Serge Gruzinski (2003), María Ligia Prado Coelho (2005) o Diana Gonçalves Vidal (2001, 2009), para tratar de fenómenos transnacionales en el contexto latinoamericano, como un enfoque prometedor para prevenir la proyección de un punto de vista nacional sobre otro.

En la concepción de Gruzinski, el concepto de Subrahmanyam abre posibilidades para pensar en una historia global y multifacética, con puntos de convergencia que el investigador pueda percibir para poder conectarlos.

Parece-me que a tarefa do historiador pode ser a de exumar as ligações históricas ou, antes, para ser mais exato, a de explorar as *connected histories* se adotamos a expressão proposta pelo historiador do império português, Sanjay Subrahmanyam. O que implica que as histórias só podem ser múltiplas – em vez de falar de uma História única e unificada com “h” maiúsculo. Essa perspectiva permite também a observação de que estas histórias estão ligadas e que se comunicam entre elas. Diante de realidades que convêm estudar sob diversos aspectos, o historiador tem de converter-se numa espécie de electricista encarregado de restabelecer as conexões internacionais e intercontinentais que as historiografias nacionais e as histórias culturais desligaram ou esconderam, entaipando as suas respectivas fronteiras (Gruzinski, 2003: 323)

La propuesta de estudios comparativos que tengan en cuenta las conexiones históricas entre objetos de comparación, abre nuevas posibilidades para ampliar los horizontes interpretativos de la investigación comparada de temas educacionales en América Latina. No se trata propiamente de un nuevo método comparativo, sino de un nuevo enfoque que permite alcanzar diferentes perspectivas a partir de cuestiones comunes, al mismo tiempo en que se considera la coexistencia de diferentes historias en un mismo tiempo y espacio.

El concepto de *conexión* aquí utilizado, rompe con el principio de la unidimensionalidad de los fenómenos históricos, considerados únicamente en sí mismos. Así, los fenómenos no son considerados sólo entre sí, sino también uno a través del otro, en términos de relaciones, de interacciones, de movimiento. Lo que proponemos en este trabajo es que la comparabilidad, resaltando las similitudes y diferencias contextualizadas en sus particularidades históricas, promueva la identificación de puntos de contacto, múltiples e interconectados, y orienten la mirada a nuestros propios problemas e intereses. En particular, deseamos que el establecimiento de conexiones también sirva para la construcción de identidades, en la medida en que favorezcan el desarrollo de un sentido de unidad y continuidad entre los países investigados, así como la construcción de perspectivas colectivas de futuro. De esta forma, la comparación se constituirá en un medio, y no en una finalidad (Krawczyk, 2008).

2. La educación pública y la enseñanza de la historia de América Latina en Brasil y Argentina

A lo largo de las últimas dos décadas, Brasil y Argentina, como tantos otros países latinoamericanos, pasaron por una serie de reformas en el sistema educativo, con la intención paradójica de universalizar el acceso a la educación formal y promover la equidad con la reducción de los gastos públicos. Tanto en Brasil como en Argentina, estas reformas se llevaron a cabo de manera conjunta con un proceso de reestructuración democrática tras largos períodos de dictadura militar y están conectados tanto por la influencia de organismos internacionales, como por la inspiración en modelos europeos que actuaron decisivamente en la configuración del actual sistema público de enseñanza, con en el apoyo y patrocinio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), del Fondo Monetario Internacional (FMI) y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El resultado fue la implantación de intensos procesos de centralización y descentralización administrativa, financiera y curricular, que redistribuyó las responsabilidades y amplió la autonomía institucional en los diferentes niveles educativos.

En ambos países, estas reformas tuvieron como principio la implantación de nuevas leyes educativas de alcance nacional – en Argentina, con el presidente Carlos Saúl Menem y la Ministra de Educación Susana Decibe, se sancionó la “Ley Federal de Educación” (LFE) en 1993; en Brasil, con el presidente Fernando Henrique Cardoso y el Ministro Paulo Renato de Souza, fue sancionada la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (LDB), en 1996. Estas leyes constituyen el marco legal del cual derivaron la elaboración de documentos orientadores de la organización curricular de forma centralizada e instrumentalizadora, y la descentralización financiera y administrativa de la educación pública (Freitas et al, 2001).

En Argentina, las bases para las reformas se hicieron durante el primer mandato de Menem (1989-1999) con la implantación de la Ley N° 24049 – “Ley de Transferencia de Servicios Educativos”, de 1991, marcando el comienzo de un intenso proceso de descentralización y la transferencia de los servicios educativos del Estado Nacional a las distintas jurisdicciones educativas, en su desigualdad de recursos. Este proceso culminó con la aprobación, en 1993, de la Ley N° 24.195 – la “Ley Federal de Educación” (LFE), que sustituyó a la “Ley de Enseñanza Común N° 1420”, de 1884. El carácter federal de la nueva ley significó que todas las provincias argentinas y la ciudad de Buenos Aires deberían ponerse de acuerdo sobre los aspectos básicos de su práctica.

La nueva ley promovió una modificación completa de la estructura académica y de las definiciones curriculares en todos los niveles y etapas de la educación en Argentina. El sistema educativo de la nación pasó a ser estructurado en “Educación Inicial”, que comprendía un período de cinco años (0-5 años), "Educación General Básica" (EGB), que comprendía un período de 9 años (6-14 años), divididos en tres ciclos de tres años de duración cada uno: EGB1, EGB2 y EGB3, y "Educación Polimodal", que comprendía un período de tres años (15- 17 años), en el cual los estudiantes podrían elegir su propio programa de estudio a partir de ciclos orientados. En esta estructura, la educación se volvió obligatoria desde el último año de la “Educación Inicial” hasta el final de la EGB, definiendo un mínimo de diez años de escolaridad.

Tras más de una década de reformas en respuesta a la LFE, las principales normas que regulan el sistema educativo argentino, fueron nuevamente modificadas durante el

gobierno del presidente Néstor Kirchner (2003-2007)¹, después de un proceso de consulta nacional para la elaboración de la nueva "Ley de Educación Nacional N° 26.206" (LEN), promulgada en diciembre de 2006, revocando la LFE. En vigor hasta el presente momento, la LEN fue presentada como una alternativa para responder al descontento frente a la crisis del sistema educativo provocada por las reformas llevadas a cabo en la década de 1990, pero mantuvo la descentralización administrativa del sistema público de enseñanza, aumentando la participación del Estado en la financiación de la educación.

La LEN también volvió a cambiar la estructura del sistema educativo y la obligatoriedad del sistema escolar en todo país se extendió a trece años de escolaridad mínima. Desde entonces, el sistema educativo argentino está organizado en "Educación Inicial" (0 a 5 años), "Educación Primaria" (6 a 11 años), "Educación Secundaria" (12 a 17 años), y la frecuencia es obligatoria desde el último año de la "Educación Inicial" hasta el final de la "Educación Secundaria". Por otro lado, la nueva ley avanzó en la prescripción de contenidos que deben incluirse en los diseños curriculares de cada una de las jurisdicciones, acentuando los elementos de centralización de las políticas educativas.

ARTÍCULO 92. Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.
(Argentina, CNA, 2006. El subrayado es nuestro).

Las referencias a América Latina también aparecen en otros dos momentos de esta nueva ley:

- En el artículo 11, en relación a los propósitos y objetivos, teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la política educativa del país es "*fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana*" (Argentina, CNA, 2006. Subrayado nuestro);

- En el artículo 115, relativo a las competencias del Ministerio de la Educación, Ciencia y Tecnología, consta que una de sus atribuciones es la de "*Coordinar y gestionar la cooperación técnica y financiera internacional y promover la integración,*

¹ Durante este tiempo, numerosos proyectos de ley de distintos legisladores, épocas y partidos trataron de intentar hacer modificaciones parciales y hasta revocar completamente la LFE, pero no lograron reunir el apoyo mayoritario necesario para esto (NOSIGLIA, 2007).

particularmente con los países del MERCOSUR” (Argentina, CNA, 2006. Subrayado nuestro).

Según la LEN, queda claro que el fortalecimiento de las perspectivas regionales en América Latina, especialmente en lo relativo al Mercado Común del Sur (MERCOSUR) ², pasa por la construcción de identidades abiertas y respetuosas. Sin embargo, el éxito de la integración del país en bloques regionales dependerá de la forma y de la frecuencia con que la temática sea incluida no sólo en las propuestas curriculares, sino también en las prácticas escolares cotidianas.

Actualmente, el gobierno de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner (2007-presente) se enfrenta al reto de la inclusión educativa de los inmigrantes en las escuelas públicas de Argentina, especialmente los de países del MERCOSUR, como Paraguay, Bolivia y Perú, que generalmente están en condiciones sociales y económicas desfavorecidas en el país. Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), el país se ha convertido en uno de los mayores receptores de inmigrantes del bloque. La legislación actual determina que cabe al "Ministerio de Educación de la Nación" adoptar las medidas necesarias para garantizar a los extranjeros, independientemente de la irregularidad de su situación en el país, el acceso a la educación pública en igualdad de condiciones con los argentinos. Aún así, son muy frecuente las quejas de discriminación en las escuelas debido a las actitudes xenófobas, expresadas tanto en las formas simbólicas de la segregación del espacio escolar, como en la agresión verbal y física entre los estudiantes.

En Brasil, el proceso de reforma educativa se inició durante el gobierno del presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), con la elaboración de varias propuestas para modificar la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB), de 1971, y el desarrollo de programas educativos para poner al país en la "era da modernidade". Con la renuncia de Collor, asumió el poder el vicepresidente Itamar Franco (1992-1994), que continuó con las reformas en el sistema educativo con la promulgación del "Plano Decenal de Educação para Todos", en 1993. Pero fue durante los dos mandatos del presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que las reformas reconocidas como *neoliberales* fueron implementadas de forma permanente en el país, a partir de la aprobación de la nueva “Lei de Diretrizes e Bases da Educação

² A este respecto cabe señalar que ambos países tienen un espacio de coordinación de políticas educativas para el desarrollo e implementación de programas y proyectos conjuntos, denominados "Sector Educativo del Mercosur" (SEM), con el fin de promover el entendimiento mutuo de la historia, de las culturas y de los idiomas de la región y la formación de una identidad regional.

Nacional” (LDB), en 1996. Entre las principales novedades introducidas por la nueva ley estaba el concepto de "Educação Básica" – etapa educativa formada por la "Educação Infantil" (0-6 años), el “Ensino Fundamental” (7-14 años - obligatorio) y el “Ensino Médio” (15-17 años) – y la creación del “Plano Nacional de Educação” (PNE). Referente a la financiación de la educación pública, la nueva LDB reforzó la autonomía de los estados y municipios del país y fijó porcentajes de utilización de recursos para el sector. De esta manera, así como en Argentina, los estados y los municipios también pasaron a depender principalmente de sus propios recursos para garantizar el funcionamiento de la educación pública.

A diferencia de Argentina, en Brasil, sigue vigente la ley implantada durante las reformas de la década de 1990, con algunas modificaciones, para adaptarse a las nuevas prerrogativas nacionales e internacionales, sin modificar su contenido. Entre estos cambios se destacan los ocurridos durante los dos mandatos del presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), como la oferta obligatoria del idioma español en las escuelas de “Ensino Médio” (2005), la expansión del “Ensino Fundamental” de ocho para nueve años (2006) y la enseñanza obligatoria de historia y cultura afro-brasileña e indígena en el “Ensino Fundamental” y “Médio” (2008). Además de eso, desde 2009, con la aprobación de una propuesta de enmienda a la Constitución - (PEC) 96A/03, también se instituyó la progresiva obligatoriedad del “Ensino Médio” hasta el año de 2016. Así, la educación obligatoria en el país pasará a comprender un período que va desde los cuatro años de edad hasta los diecisiete, en un ciclo total de 14 años de escolaridad obligatoria. Todavía no existe en el país ninguna normativa específica que dirija una mirada hacia el contexto latinoamericano o a la construcción de identidades históricas con los países vecinos.

De modo comparativo, la estructura del sistema educativo en ambos países tiene la siguiente configuración actual:

Edades	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
ARGENTINA	Nivel Inicial						Educación Primaria						Educación Secundaria					
	Jardín Maternal			Jardín de Infantes									Ciclo Básico			Ciclo Orientado		
BRASIL	Educação Infantil						Ensino Fundamental						Ensino Médio					
	Creche			Pré-escola			Séries iniciais			Séries Finais								

— Educación obligatoria

La educación es gratuita en instituciones públicas, tanto en Brasil como en Argentina, en todos los niveles y modalidades, siendo también libre para la iniciativa privada. El sistema escolar puede ser organizado con base a la edad, en series anuales, ciclos o de maneras diversas, respetando las leyes locales sobre el respectivo nivel y modalidad de enseñanza.

En Argentina, en los últimos años del nivel “Secundario”, los estudiantes deben optar por una orientación curricular entre distintas áreas del conocimiento, lo que definirá su plan de estudio y, en consecuencia, su titulación. La elección de un “Ciclo Orientado”, en general, empieza con la selección de la escuela donde se hará el nivel “Secundario”, momento en el cual el estudiante tiene aproximadamente doce años de edad. Entre las opciones más comunes están los “Bachilleres”, con orientaciones diversas – como “Derecho”, “Informática”, “Ciencias Físico Matemáticas”, “Ciencias Biológicas”, “Letras”, “Ciencias Sociales”, “Comunicación Social” etc.; las escuelas “Técnicas”, “Artísticas” y “Comerciales”; los “Liceos” y las “Escuelas Normales”. La idea es que cada escuela de nivel “Secundario” ofrezca al menos dos orientaciones distintas. La elección de la orientación definirá las disciplinas de los tres últimos años de escolaridad de los estudiantes, pero no interferirá en sus opciones de empleo o en la secuencia de estudios de nivel superior³.

En Brasil, la “Educação Básica” tiene una base común en todo el país, pudiendo también diferenciarse en el nivel “Médio” con la oferta de modalidades dirigidas a la formación técnica y profesional de manera “Integrada”, vinculando la formación general con la capacitación técnica en la misma escuela; o “Concomitante”, realizada en diferentes instituciones educativas⁴. Las modalidades dirigidas a la formación técnica generalmente se ofrecen en un periodo de cuatro años, a jornada completa, con distintas titulaciones que orientan sobre las opciones de empleo de los estudiantes, pero no impiden la secuencia de estudios de nivel superior en un área diversa. Las opciones para los cursos técnicos ofrecidos pueden variar de acuerdo a las demandas sociales que se establecen para cada región, como “Comunicação Visual”, “Serviços Jurídicos”,

³ Actualmente la estructura del sistema educativo argentino está en proceso de unificación para integrar los programas y títulos otorgados a nivel nacional. Los principales cambios están previstos para el nivel “Secundario”, buscando tornarlo uniforme en todas las modalidades y orientaciones. Estas medidas han generado muchas protestas de los estudiantes, especialmente en Capital Federal, tanto por la modificación de las matrices curriculares, como por la manera en la que la reforma está siendo realizada.

⁴ Desde 2004, el “Ministério da Educação” ofrece incentivos a los sistemas educativos estatales para la implantación de la modalidad “Integrada” en la educación pública. En la actualidad ya se cuenta con la adhesión voluntaria de más de 20 estados.

“Informática”, “Administração”, “Nutrição”, “Multimídia”, “Edificações”, “Telecomunicações” entre otros, y su acceso puede estar condicionado por la realización de procesos selectivos debido a las limitadas ofertas.

Tanto en Brasil como en Argentina, la educación superior es gratuita en instituciones públicas y los estudiantes que han completado la educación escolar, en cualquier modalidad, son considerados aptos a la admisión en este nivel. Sin embargo, en Brasil el acceso a la educación superior, sea pública o privada, está sujeta a la aprobación en procesos de selección. El “Vestibular” es la forma más tradicional y pone a prueba los conocimientos de los estudiantes del “Ensino Médio”. En Argentina, por el contrario, todos los graduados de la educación escolar tienen el derecho a ingresar a las instituciones públicas de educación superior, sin necesidad de realizar ninguna prueba de acceso⁵.

La docencia en la “Educación Inicial” y “Primaria” en Argentina, es realizada por los llamados “Maestros”, que son profesores graduados en institutos de educación superior llamados “Escuelas Normales”. Ya en la “Educación Secundaria”, la docencia se lleva a cabo por “Profesores”, con formación especializada en las distintas áreas disciplinares. Esta distinción de *status* también está presente por el prestigio dado a estos profesionales, siempre superiores para los “Profesores”.

La selección de docentes para trabajar en la educación pública argentina es realizada a través del análisis de los títulos y del tiempo de servicio. A partir del término de un curso de formación docente, también conocido como “Profesorado”, el profesional interesado puede inscribirse para dar clases en una o más modalidades de la educación pública, presentando su currículum y certificados de formación. Este currículum es evaluado por una junta de clasificación y a partir de la puntuación en esta clasificación, los profesores son contratados como “interinos”, asumiendo un lugar en una escuela determinada, o como “suplentes”, cuando abarcan los períodos de licencia de otros profesores. Con el tiempo, estos profesores pueden convertirse en “titulares” del puesto ocupado, si cumplen los criterios establecidos en los programas de progresión de carrera.

En Brasil, la docencia en la “Educação Infantil” y en las primeras series del “Ensino Fundamental” (1º al 5º año) es realizada por profesores graduados en

⁵ En muchos casos, el llamado “Ciclo Básico Común”, etapa inicial de la educación superior en instituciones públicas, acaba por funcionar como una especie de selección para el ingreso a las carreras universitarias debido al alto nivel de exigencia de los estudiantes.

“Pedagogía”. Ya en las series finales del “Ensino Fundamental” (6° al 9° año) y en el “Ensino Médio”, la enseñanza es realizada por profesores con formación especializada en las áreas disciplinares, conocidas como “Licenciaturas”⁶. Aunque el prestigio social no sea necesariamente el mismo en los distintos niveles de enseñanza, en Brasil no existe una nomenclatura que los diferencie.

La selección de profesores para el trabajo en la “Educación Básica” en instituciones públicas de Brasil es realizada por medio de “concursos públicos” o “processos seletivos simplificados”, para satisfacer las necesidades temporales⁷. En ambos casos, es común la realización de pruebas sobre conocimientos generales y específicos, así como, el análisis de titulaciones y tiempo de servicio, con carácter clasificatorio.

El piso salarial de los profesores en Argentina es más alto que en Brasil, pero en ambos países es común que los profesores tengan que acumular muchas horas de trabajo/escuelas para mantener una renta suficiente que les permita cubrir sus gastos personales y familiares.

Las propuestas curriculares de ambos países, que serán discutidas posteriormente, deben seguir una base nacional común, que se complementa en cada sistema escolar y cada escuela, por una parte diversificada. En general, en Brasil la base común está compuesta por disciplinas de “Português”, “História”, “Geografia”, “Matemática”, “Ciências”, “Educação Física”, “Educação Artística” y “Língua estrangeira”.

La disciplina de Historia se constituye como un espacio autónomo en los planes de estudio de las series finales del “Ensino Fundamental” (6° al 9° año) y a lo largo del “Ensino Médio”, variando en la carga horaria de acuerdo con la modalidad “Regular” o “Profissional” y con las regulaciones estatales y locales. En general, en el “Ensino Fundamental”, la disciplina cuenta con una hora/clase semanal en las primeras series (1° a 5° grado), y dos horas/clase en las series finales (6° al 9° año) y a lo largo del

⁶ En Brasil, los cursos de formación se dividen, entre otras cosas, entre “Licenciatura”, para la formación de profesores, y “Bacharelado”, para la cualificación profesional en el área específica.

⁷ En muchos estados y ciudades del país, la contratación de profesores “temporários” es realizada sucesivamente para reducir los gastos públicos, lo que compromete la calidad de la educación debido a la gran rotación de profesores. En general, los contratos se llevan a cabo durante el período de un año escolar y, al final de este período, los profesores son dispensados y contratados de nuevo a principios del próximo año, tras otro proceso de selección, y no hay garantía de permanecer en la misma escuela. Los sueldos de los profesores contratados son inferiores a los de los “efetivos” y no agregan contribución por antigüedad. Se trata de una cuestión económica: es mucho más barato para el gobierno contratar a un profesor durante un período determinado, en lugar de mantener un profesor titular en el ejercicio de su función.

“Ensino Médio”, pudiendo variar según el estado, municipio o escuela y según la modalidad profesional.

En Argentina, a su vez, la disciplina de Historia no aparece como espacio curricular autónomo, sino en conjunto con otras áreas de conocimiento – como “Geografía”, “Sociología”, “Economía”, “Antropología” y “Ciencias Políticas”, en un área llamada “Ciencias Sociales”, cuyo principal objetivo es la formación de una “competencia sociocomunitaria”. Sin embargo, esta división por áreas no llegó a afectar a la organización tradicional de las disciplinas en las escuelas.

En las escuelas argentinas, las disciplinas del cuadro de materias también pueden variar en cada jurisdicción educativa, pero es común considerar una base general compuesta por “Matemática”, “Lengua”, “Biología”, “Físico-Química”, “Geografía”, “Historia”, “Educación Cívica”, “Idioma Extranjero”, “Educación Artística” y “Educación Física”. La disciplina de Historia está presente a partir de la “Educación Secundaria”, con un programa semanal que tiene unas cuatro horas/clase, dependiendo de la orientación elegida.

La historia de América Latina, por su parte, parece diluirse entre la historia nacional y mundial, tanto en Brasil como en Argentina, y su enseñanza está sujeta a las opciones, políticas en primera instancia, de los profesores involucrados en el proceso de aprendizaje. Aunque la temática pueda ser encontrada en las líneas curriculares oficiales y en los libros de texto, es recurrente la constatación de que se estudia poco sobre el continente en ambos países, debido a un amplio predominio de la historia europea y nacional, lo que se traduce en una forma de aislamiento. Por otra parte, la fragmentación de los contenidos y la manera como son trabajados, separados del contexto nacional, es un hecho que dificulta aún más el acercamiento con los países vecinos.

3. La historia de América Latina en las matrices curriculares nacionales

Las transformaciones curriculares han ocupado un lugar destacado en las reformas educativas de las últimas décadas tanto en Brasil como en Argentina, con el fin de renovar y actualizar programas y contenidos que atiendan a las nuevas leyes nacionales, creadas a partir de la década de 1990.

En Brasil, estos cambios dieron lugar a los “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN), publicados entre 1997 y 1998, para el “Ensino Fundamental”, y en 2000, para el “Ensino Médio”. En Argentina, por su parte, se publicaron los “Contenidos Básicos

Comunes” (CBC) para la denominada “Educación General Básica” (EGB) en 1995 y los “Contenidos Básicos para la Educación Polimodal” en 1997. Con eso, se tenía la intención de crear una base nacional común para el desarrollo de diferentes habilidades que ayudarían a dar un sentido práctico a los conocimientos escolares.

En ambos países, las nuevas propuestas deberían garantizar un sistema de enseñanza integrado y, al mismo tiempo, flexible, de manera que se permitiese la incorporación de elementos característicos de cada región. En esta perspectiva, estos documentos deberían ser complementados por normativas estatales, jurisdiccionales y municipales, así como por las orientaciones de cada escuela.

El proceso de implementación de los CBC en Argentina tuvo características contradictorias y heterogéneas en las distintas jurisdicciones educativas de Argentina. En el marco de este proceso, cada jurisdicción desarrolló sus propios diseños curriculares, muy distintos entre sí, lo que hacía difícil gestionar el sistema. En respuesta a esta diversidad curricular, en 2004, el “Consejo Federal de Cultura y Educación” (CFCyE), confirmó la necesidad de implantar políticas para avanzar en la construcción de una plataforma común para recuperar la centralidad de la educación. Para llevar a cabo esta tarea, fueron elaborados los “Núcleos de Aprendizaje Prioritario” (NAP) para todos los ciclos educativos con el fin de definir lo que debe considerarse esencial para la enseñanza y asegurar que todos los estudiantes puedan desarrollar competencias, capacidades y saberes equivalentes, independientemente de dónde se encuentren. Estos documentos llegaron a implantarse en 2004 (1º ciclo de la EGB), 2005 (2º y 3º ciclo de la EGB) y en 2011 (Ciclos orientados – también llamados “Marcos de Referencia”). Sin embargo, ellos no sustituyen a los CBC, presentándose apenas como un documento complementario al desarrollo de diseños curriculares más homogéneos en el país.

Tanto en Brasil como en Argentina, la orientación general de las propuestas sigue una estructura organizada por ejes temáticos, agrupando los niveles de enseñanza en ciclos de estudio y reorganizando las materias escolares tradicionales en áreas de conocimiento. De esta manera, la prescripción de las temáticas para cada etapa parece muy amplia y superficial, relegando a los diferentes niveles administrativos la responsabilidad institucional por la selección, organización y distribución de los contenidos. Entretanto, en ambos países ellas fueron elaboradas para atender a una estructura educativa que ha sido modificada en el comienzo de este siglo, sin que estos documentos hayan sido alterados.

En los CBC y en los NAP de Argentina, tanto para la “Educación General Básica” (EGB), como para el nivel “Polimodal”, la disciplina de Historia no aparece como un espacio curricular autónomo, sino vinculada a otros campos del conocimiento, en un área denominada “Ciencias Sociales”. En Brasil, al contrario, la nueva presentación por áreas, reconoció la autonomía de la disciplina de Historia, incluso para los primeros niveles de enseñanza, después de largos períodos de “Estudos Sociais” (Brasil, MEC, 1997: 22). Ya en lo que respecta a la enseñanza de los conocimientos históricos referentes a América Latina, ninguna de las dos propuestas dio gran importancia a este tema, haciendo hincapié en la enseñanza de los contenidos relacionados con la propia historia nacional y con la historia europea.

En las matrices argentinas, la referencia directa al estudio de la historia de América Latina aparece con más evidencia en las orientaciones para el segundo y tercer ciclo⁸ de la EGB (4° al 9° año), donde se priorizan la relación de la historia nacional argentina con diferentes escalas regionales de la cultura occidental, especialmente latinoamericana y europea. En este sentido, la temática se orienta a la comprensión de que los países del continente comparten no sólo una historia común, sino también proyectos de futuro. Sin embargo, las sugerencias de contenidos conceptuales y procedimentales no profundizan en esta relación, dejando en abierto lo que debe ser priorizado (Argentina, MCyE, 1995: 177).

En estos documentos, la enseñanza de la historia, abarca un período que va desde el estudio de las civilizaciones indígenas americanas en la antigüedad, hasta la situación actual del continente en el mundo contemporáneo. A lo largo de la EGB, la prioridad está en el estudio de las relaciones entre la historia latinoamericana y la europea, especialmente en relación al sistema colonial hispanoamericano y a las luchas por la independencia. En el nivel “Polimodal”, se hace hincapié en el estudio de temas más contemporáneos, como el populismo, el desarrollismo, los gobiernos autoritarios y la reconstrucción de la democracia, pasando por los ciclos económicos hasta las reformas de los años 1990. De este modo, parece delinearse una secuencia temporal, haciendo que las discusiones más actuales estén presentes únicamente en los últimos años de formación. En estas propuestas, América Latina parece ser destacada menos como contenido y más como escala de análisis, como medio término entre lo local y lo global,

⁸ Los CBC de la EGB se organizaron en tres ciclos, siendo que cada ciclo corresponde a tres años de estudio.

lo que, en parte, revela la identificación de aproximaciones con la historia de diversos países del continente, que comparten trayectorias, problemas y desafíos propios.

En contrapartida, la referencia actual al continente adquiere mucha importancia en la enseñanza de conocimientos relacionados con la Geografía, lo que pone en evidencia la relevancia que el estudio del continente recibe en términos económicos y sociales para la formación de bloques regionales. Esto revela la negligencia del hecho de que en este proceso de regionalización de la economía, la comprensión de perspectivas más integradas de la historia y, por lo tanto, del futuro, pueden desempeñar un papel fundamental.

En Brasil, así como ocurrió en Argentina, el desarrollo de los PCN también tuvo por objetivo la formación de una base nacional común, que debería ser complementada, en cada sistema escolar y en cada escuela, por una parte diversificada requerida por las características de cada región. En estos documentos, las tradicionales disciplinas de los cuadros curriculares también fueron presentadas por “áreas de conocimiento” – “Língua Portuguesa”, “Matemática”, “Ciências Naturais”, “História”, “Geografia”, “Arte”, “Educação Física” y “Língua Estrangeira”, unidos por “temas transversais” – “Ética”, “Saúde”, “Orientação Sexual”, “Meio Ambiente”, “Trabalho e Consumo” y “Pluralidade Cultural”. Sin embargo, en Brasil, tanto la “História”, como la “Geografia”, se mantuvieron como espacios autónomos en los documentos relativos al “Ensino Fundamental” y fueron agrupados en “Ciências Humanas e suas Tecnologias” en el “Ensino Médio”.

Al igual que en las matrices curriculares argentinas, la referencia directa a la enseñanza de los conocimientos históricos relacionados con América Latina sólo se puede encontrar en las propuestas para el 3º y 4º ciclo⁹ del “Ensino Fundamental”, que corresponderían al período del 5º al 8º grado, con una orientación especial hacia los conflictos, las guerras y las revoluciones, que caracterizan no sólo la historia del continente, sino también las relaciones entre los países que la componen. En este sentido, se apunta tanto a la importancia de la formación de bloques regionales, como al intervencionismo norteamericano en América Latina. Sin embargo, la forma en que estos tópicos se presentan apartados del estudio de la historia brasileña no favorece la construcción de aproximaciones del país con la historia de la región.

⁹ Los PCN para el “Ensino Fundamental” están organizados en cuatro ciclos y cada ciclo corresponde a dos años de escolaridad.

Además de las propuestas para la enseñanza de historia, la referencia a la historia de América Latina en los PCN también aparece en los documentos relacionados con la enseñanza de la “Geografía”, “Língua Estrangeira” y en los “Temas transversais”. En el primero, se destaca el papel del MERCOSUR como una posible solución para algunos países de América del Sur, que guardan una herencia común de la colonización iberoamericana (Brasil, MEC, 1998b: 110); en el segundo, se afirma que el aprendizaje del “Espanhol” es también un medio para fortalecer América Latina, porque sus habitantes pueden reconocerse como una fuerza política (Brasil, MEC, 1998c.: 50); y en el tercero, se destaca en el entrelazamiento de los procesos políticos de las Américas, especialmente en América del Sur y Brasil, que ayudará a los profesores y estudiantes a formar un referente, no sólo de contenido específico, sino también de estructuración de los procesos que se influyen entre sí (Brasil, MEC, 1998d: 130).

En los PCN del “Ensino Médio”, organizado a partir de tres grandes áreas tituladas “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” y “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, la disciplina de Historia es presentada como una parte del área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias” – junto con “Geografía”, “Sociologia” y “Filosofia”, en la cual, se determina que el desarrollo de distintas competencias, debe guiar la selección de contenidos para ser trabajados. De este modo, el documento exige la responsabilidad de la prescripción de contenidos o de dirigirlos a través de la sugerencia de los ejes temáticos. Queda, así, a cargo de los diferentes sistemas e instituciones, la elección de contenidos que ayuden al desarrollo del conjunto de habilidades establecidas.

Desde esta perspectiva, el documento no hace referencia directa al tema de América Latina o a cualquier otro, sino que trata de responder a preguntas generales como por qué enseñar la Historia, qué enseñar y cómo hacerlo. La construcción de los lazos de la formación de la identidad y la consolidación de la ciudadanía son las principales aportaciones de la enseñanza de la Historia, aunque no se establezca claramente qué identidad o el tipo de ciudadanía que se desea.

Este vaciamiento de la propuesta ha generado muchas controversias en el país y en respuesta, en 2002, el “Ministério da Educação” publicó los “PCN + Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais”, como un documento complementario para facilitar la organización del trabajo en la escuela con la proposición de temas de enseñanza para cada área de conocimiento y para cada disciplina que lo conforma. Sin embargo, en todo el documento la única referencia a la

historia de América Latina aparece en la propuesta relativa a la enseñanza de la Geografía, dentro del eje “O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos” (Brasil, MEC, 2002: 67). En contraste, las referencias directas a Europa y a los Estados Unidos, están presentes en todos los ejes referentes al estudio de la Historia, lo que revela el desinterés por la construcción de las identidades históricas con otros países del continente.

En cualquier caso, tanto en Brasil como en Argentina, hay que considerar que los planes y programas de estudio se definen, en la práctica, por los profesores de cada escuela, que a partir de sus opciones políticas y también pedagógicas determinan lo que realmente es enseñado.

A guisa de conclusiones, siempre provisionales

En términos generales, el análisis comparativo de los sistemas educativos de Brasil y Argentina señala una creciente estandarización de las matrices curriculares oficiales, subrayando el papel del Estado en la organización del conocimiento socialmente deseable. Aunque ambos países varían considerablemente en sus prácticas pedagógicas, los medios básicos con los que organizan el conocimiento en la escuela están estandarizados, así como la proporción de horas lectivas dedicadas a cada disciplina.

En la educación primaria, la mayoría de los conocimientos escolares se definen en seis áreas temáticas: lengua, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física y educación estética. En este grupo, el énfasis está en el aprendizaje de la lengua y de la matemática. La inclusión de otras materias dependerá de las condiciones históricas y culturales de cada región. En la educación secundaria, a su vez, parece delinearse un modelo general de organización bien establecido, compuesto primeramente por un programa escolar global, que incluye una serie de materias estandarizadas, seguido de una dirección de programas de estudios especializados, escogidos por los estudiantes a partir de una orientación profesional.

En lo que respecta a la enseñanza de contenidos que fomenten la construcción de identidades históricas entre los países latinoamericanos, en Argentina, con la LEN, el incremento del fortalecimiento de las perspectivas regionales ganó fuerza a partir de las reformas curriculares en la última década. Sin embargo, el creciente número de denuncias de discriminación en las escuelas contra estudiantes de países del

MERCOSUR pone en evidencia que los desafíos que enfrentan se orientan a la construcción de perspectivas más integradas, no sólo de la historia, sino también de las personas en el continente. En Brasil, el empobrecimiento de las matrices curriculares y planes de estudios en las últimas décadas destaca la falta de interés en la construcción de la identidad histórica con otros países del continente. Por otro lado, el tema se destacó entre los conocimientos relacionados con la geografía, lo que pone en cuestión el debate acerca de la comprensión del continente sólo como un territorio, un lugar, en detrimento de la idea de que lo que hace una región no es el espacio, sino el tiempo, la historia (Boris, 1960 apud Bourdieu, 1989: 115).

A partir de esto, la pregunta que surge es: ¿podemos esperar que los programas escolares faciliten la comprensión mutua entre las comunidades y los países? ¿Pueden los planes de estudios, aislados de los cambios que ocurren en las familias y en las comunidades, generar y sostener en los jóvenes actitudes de empatía, tolerancia y respeto al "otro"? (Benavot, 2002: 67). La contribución de la escolarización a la construcción de memorias e identidades orientadas al entendimiento mutuo permanecerá incierta hasta que se evalúe en que medida los jóvenes adquieren estas competencias en la escuela, o fuera de ella.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA:

- ARGENTINA (1993). Congreso de la Nación Argentina. *Ley N° 24.195, de 29 de abril de 1993*. Ley Federal de Educación. Buenos Aires.
- ARGENTINA (1995). Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. *Contenidos básicos comunes para la educación general básica*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- ARGENTINA (1997a). Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. *Contenidos básicos para la educación polimodal*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- ARGENTINA (1997b). Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. *Contenidos básicos para la educación polimodal*. Humanidades y Ciencias Sociales. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- ARGENTINA (1998). Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. *Documentos para la Concertación Serie A, N° 17*. Estructura Curricular Básica para la Educación Polimodal. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- ARGENTINA (2004). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Primer Ciclo de la Educación General Básica / Nivel Primario. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- ARGENTINA (2005a). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Segundo Ciclo de la Educación General Básica / Nivel Primario. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- ARGENTINA (2005b). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Tercer Ciclo de la Educación General Básica / Nivel Medio. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- ARGENTINA (2006). Congreso de la Nación Argentina. *Ley N° 26.206, de 14 de dezembro de 2006*. Ley de Educación Nacional. Buenos Aires.
- ARGENTINA (2011). Consejo Federal de Educación. *Marcos de Referencia Educación Secundaria Orientada*. Bachiller en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.
- BENAVOT, Aaron (2002). “A educação para aprender a viver juntos: uma análise crítica da pesquisa comparada”. In: BRASLAVSKY, Cecilia (org.) (2002). *Aprender a viver juntos: educação para integração na diversidade*. Brasília: UNESCO, IBE, SESI, UnB.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- BRASIL (1993). *PEC - Proposta de Emenda à Constituição, N° 96A de 2003*. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos na educação básica. Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL (1993). *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL (1996). *Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira, Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia* (1° e 2° ciclos do Ensino Fundamental). Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL (1998a). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História* (3° e 4° ciclos do Ensino Fundamental). Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL (1998b). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia* (3° e 4° ciclos do Ensino Fundamental). Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL (1998c). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua estrangeira* (3° e 4° ciclos do Ensino Fundamental). Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL (1998d). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, pluralidade cultural*. Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL (2000a). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Bases Legais*. Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL (2000b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL (2002). Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL (2005). *Lei N° 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília: Ministério da Educação.

- BRASIL (2005). *Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL (2006). *Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação.
- BRASLAVSKY, Cecilia (coord.) (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: IPE-UNESCO-Santillana.
- CERRI, Luis Fernando; DE AMÉZOLA, Gonzalo (2008). “La historia del tiempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil”. *Trabajos y Comunicaciones*, La Plata, n. 34.
- DE AMÉZOLA, Gonzalo (2005). “Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma educativa Argentina en las fuentes para la transformación curricular”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida, n. 10.
- FRANCO, Maria Ciavatta (2000). “Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados”. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 72.
- FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; SILVA, Anamaria Santana da; ORTIZ, Sandra Guadalupe (2001). “Legislação Educacional e Formação Docente: Brasil e Argentina e as Reformas da década de noventa”. In: *Anales del V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, San José de Costa Rica.
- GRUZINSKI, Serge (2003). “O historiador, o macaco e a centaura: a ‘história cultural’ no novo milênio”. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n.4 9.
- KRAWCZYK, Nora Rut.; VIEIRA, Vera Lúcia (2008). *A Reforma educacional na América Latina nos anos 1990*. Uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã.
- LANZA, Hilda; FINOCCHIO, Silvia (1993). *Currículo presente, ciencia ausente: la enseñanza de la historia en la Argentina de hoy*. Buenos Aires: FLACSO. Programa Argentina, CIID, Miño y Dávila.
- NOSIGLIA, María Catalina (2007). “El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación nacional Nº 26206: continuidades y rupturas”. *Revista Praxis Educativa*, Santa Rosa, a. XI, n. 11.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (2012). *Panorama Migratorio de América del Sur 2012*. Buenos Aires: OIM.
- PRADO, Maria Ligia Coelho (2005). “Repensando a história comparada da América Latina”. *Revista de História*, São Paulo, n.153.
- SUBRAHMANYAM, Sanjay. “Connected Histories: Notes towards a Reconfiguration of Early Modern Eurásia”. *Modern Asian Studies*. Special Issue: The Eurasian Context the Early Modern History of Mainland South East Ásia, 1400-1800, v. 31, n. 3.
- VENERA, Raquel Alvarenga Sena; CONCEIÇÃO, Juliana Pirola (2012). “Tensões curriculares e narrativas: o ensino de História da América Latina”. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v.4, n. 2.
- VIDAL, Diana Gonçalves (2001). “História da educação comparada: reflexões iniciais e relato de uma experiência”. *Revista História da Educação*, Asphe, Pelotas, v. 5., n. 10.
- VIDAL, Diana Gonçalves; ASCOLANI, Adrián (Org.) (2009). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez.