

## **La Integración Regional. El Mercosur y las Propuestas Curriculares. Posibilidades de la Transposición Didáctica**

Rosa Di Franco Espíndola y José Hugo Goicoechea (h)<sup>1</sup>

El proceso de Globalización ha conducido a los países Latinoamericanos a llevar a cabo modificaciones en sus sistemas educativos ante la necesidad de generar cambios necesarios al modelo económico. La cuestión del cambio educativo es hoy preocupación en la mayoría de las naciones ante la necesidad de generar capital humano. Las vigentes condiciones educativas fueron respuestas eficaces del siglo XIX y para la primera mitad del XX. Esta eficacia sufrió un desgaste, nuestras antiguas escuelas primarias y secundarias no pueden responder a demandas nuevas.

La cuestión no es de denominaciones, una reforma educativa necesita de un proyecto político que posibilite y brinde las oportunidades a toda la población de capacitarse y a los docentes de llevar adelante un proceso de capacitación y perfeccionamiento con remuneraciones acorde.

Estamos asistiendo a un cambio, de reformas en los papeles y en los cambios de nomenclatura, dado que toda transformación requiere de decisiones políticas y financieras necesarias que no han sido tomadas y del coprotagonismo de los docentes que en este «nuevo modelo de gestión» no han participado en la elaboración de los contenidos curriculares. Frente a este intento de TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO, y ante la necesidad de generar cambios debemos preguntarnos, de qué modernización se trata, Para qué, Para Quiénes y Porqué.

El problema no es específicamente argentino; en la mayoría de los países de América Latina a partir del repliegue del Estado Benefactor, sobre los años 80, se intentó llevar adelante una Reforma Educativa, entre ellos Brasil. En tal sentido, teniendo en cuenta el proceso de Integración Regional, particularmente el Mercosur, se intentó en este trabajo llevar adelante un análisis comparativo de las propuestas curriculares de dos estados brasileños, los más cercanos a nuestras

---

<sup>1</sup>Profesores de Historia. Instituto Superior del Profesorado N° 3. Docentes en Institutos de Educación Superior y Media.

fronteras, RIÓ GRANDE DO SUL y SANTA CATARINA, considerando las propuestas curriculares del tercer ciclo de la EGB, y el Polimodal, de nuestro país.

Creemos que la educación formal es el área institucional cuya participación es imprescindible en la construcción del proyecto de Integración en América Latina. Creemos importante empezar a construir desde la escuela una conceptualización, acerca de la integración. Esta conceptualización implica estudiar y reflexionar sobre nuestras verdaderas raíces culturales, sobre nuestra historia de desencuentros que no aparecen en ninguno de los espacios curriculares. También es necesario desarrollar a partir de la escuela un protagonismo político, en tanto el mismo implicará la formación de un ciudadano participativo. Estamos inmersos en una cultura de la no participación. Esta cultura del consumismo gestada desde la T.V. brinda una información distorsionada, que agudiza los falsos sentimientos nacionales y raciales y genera nuevos estereotipos.

Todo proyecto de Integración debe tener como eje la satisfacción de las necesidades sociales y el bienestar de los pueblos. Estos proyectos de Integración, son tan sólo comerciales y el Mercosur no es el único; existen también otros, el Pacto Andino (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela), Nafta (México, Estados Unidos y Canadá), Aladi (Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú, Paraguay, Uruguay y Venezuela), MCCA (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua), G3 (Colombia, México y Venezuela). Debemos reconocer que la estabilidad y el crecimiento no alcanza para resolver las enormes desigualdades sociales, pero también tenemos que reconocer que el motor del crecimiento económico más grande ha sido el comercio inter-regional, al bajar el proteccionismo, se incrementó el intercambio. Pero también es cierto que ante este proceso de homogeneización cultural, impuesto por la Globalización, es necesario reconocer y defender las diferencias étnicas y regionales.

Análisis Curricular. Río Grande do Sul: La Reforma se implementa en Brasil a través de la L.D.B. (Ley de Directrices Base de Educación Nacional). Frente a esta realidad del análisis de los Currículos de ambos estados, a través del Departamento de Pedagogía, Secretaría de Estado de Educación, para la efectivización de la Propuesta Curricular, cuyo proceso se inicia en 1988 y es retomado y profundizado en 1996, a

través de un Padrón Referencial de Currículo. Documento básico que representa «un instrumento de apoyo y debate para la reflexión de los profesores estimulando las discusiones sobre el Padrón Referencial de Currículo en forma colectiva y democrática». En la primera parte se hace referencia a, los contenidos de aprendizaje, los marcos de aprendizaje, las referencias epistemológicas y las referencias didáctica, en los mismos se pone en evidencia una abierta adhesión al constructivismo; luego se explicitan las distintas áreas de conocimiento.

En lo que respecta a la Geografía, adhiere al paradigma Radical, teniendo como principio básico, saber pensar el espacio como una totalidad, analizando los acontecimientos de actualidad dentro de una perspectiva contextualizada. En este sentido, el estudio de la realidad del Estado debe ser privilegiada, contextualizando los procesos, a nivel regional. Aquí se hace referencia al Mercosur, y a la realidad internacional. Se insiste en la propuesta en la necesidad de tener en cuenta el proceso de Regionalización y en Nuevo Orden Mundial; así como también en la necesidad de que los docentes creen distintos estilos cognitivos para lograr razonamientos más complejos y elaborados frente a las cuestiones de «injusticia social, ética y de compromiso colectivo, procurando la construcción de una sociedad más justa.

En referencia a la Historia, se parte una postura donde ésta desempeña un papel central en la formación del individuo ya que posibilita la construcción de un conocimiento reflexivo sobre el mundo en que vive y su inserción en ella. Apela al compromiso de los profesores en la formación de la ciudadanía y la democracia. Se aclara en la necesidad de introducir desde el inicio de la escolarización, nociones y conceptos tales como, espacio, tiempo, orientación, localización, relaciones sociales que deben ser trabajados como construcciones históricas en determinadas épocas y lugares. Es importante que el alumno se sitúe históricamente y el punto de partida es el estudio de la realidad social inmediata, el presente debe ser primacía sobre el pasado. La problematización será mediatizada por el contenido histórico que será objeto de estudio. La explicación histórica supone una forma de periodización que acompañada de una cronología acentúa el reconocimiento del dinamismo del acontecer histórico, desde su propia construcción. La historia es el resultado de las acciones de los hombres cambiantes, dinámicos y contradictorios.

**Análisis Curricular. Santa Catarina:** En general adhieren a los supuestos metodológicos de Vygotsky; y en lo que respecta a la Historia adscriben a una «concepción que se fundamenta en principios teóricos Marxistas con sus redimensionamientos críticos contemporáneos», la vertiente inglesa de Perry Anderson, Edward Thompson, etc., se destaca la contribución de Henri Lefebvre y la historicidad de la Nueva Historia Francesa como la de Jacques Le Goff y George Duby. Esta propuesta nos parece más desarrollada, en función del tema en cuestión: el Mercosur, es más minuciosa y crítica, reconoce que la Historia europea y mundial debe ser referida al entendimiento de las relaciones de Brasil, América y el mundo, y no a la inversa. «Es preciso superar las contradicciones de un abordaje que privilegia la Historia Oficial de países, regiones o continentes para reivindicar una reflexión de la Historia en sus múltiples dimensiones temporales, espaciales, coyunturales y estructurales»...

Para el ciclo medio propone como punto de partida el «Nuevo Orden Mundial», desde el punto de vista de América Latina, especialmente Geopolítica de la Globalización en sus niveles políticos y culturales.

Respecto de la Geografía; través del trabajo de reformulación curricular, iniciado en 1988 la Secretaría de Estado de Educación y Deporte, de Santa Catarina, reconoce estar viviendo hoy, un momento histórico que hace necesario repensar «la teoría y práctica pedagógica en el área de la Geografía». Esta reflexión permanente llevarán a los profesores a buscar nuevos caminos.

Sintetizando, la propuesta Curricular del Estado de Santa Catarina aparece como más completa y minuciosa en sus planteos teóricos; la de Río Grande, es menos aparatosa inclusive en cuanto al discurso, y por otra parte brinda bibliografía de propuestas de transposiciones didácticas. En ambos casos le brindan al Mercosur la sola mención del punto de partida del «nova orden mundial, do ponto de vista do Brasil e da América Latina.»

En el caso del diseño curricular de la Argentina aparece tan solo en los CBC de las Ciencias Sociales, en el Tercer Ciclo: Argentina y América Latina en el marco de una economía globalizada. Los bloques regionales. En el Polimodal, en el Bloque de Ciencias Sociales, Organización Territorial. El estado como unidad político-territorial. Procesos de Cooperación e integración. El Mercosur. La organización política

del espacio mundial.

En todos los casos aparece una disociación entre el discurso, aparentemente «progresista» y la puesta en práctica. En la diferencia entre el discurso (ideológico) y la realidad estructural-organización escolar hay una función de enmascaramiento, el aula sigue siendo una unidad cerrada e inconexa, de aislamiento.

Evidentemente en los tres casos se denota la falta de participación de los docentes, que no han podido hacer teoría desde la práctica porque los contenidos curriculares han sido elaborados por técnicos que desconocen la realidad del aula, y como el curriculum está al servicio de una política educativa del Estado, va generando en las futuras generaciones de jóvenes una amnesia histórica, una congelación de conceptos, que niega una conceptualización alternativa de un conocimiento socialmente necesario.

Por lo tanto, consideramos que mediante los sistemas educativos y el desarrollo curricular de ambos países, la escuela aparece como obstáculo al proceso de Integración. No brinda los conocimientos suficientes y válidos, que le permitan interpretar correctamente la realidad nacional ni la de otras realidades: El no reconocimiento y en algunos casos el rechazo de la formación política en la escuela. La falta de la no visualización de la frontera como parte de la realidad a manejar, la falta de análisis acerca de los conflictos en las áreas de frontera, el caso de migraciones. Las actitudes nacionalistas de ciertos sectores docentes.

Es necesario llevar a cabo un análisis macro y comprender la integración dentro del contexto mundial, para reflexionarla como una de las alternativas en la actual coyuntura histórica. Para ello, debemos preguntarnos acerca de ¿«para qué y por qué» la Integración de las Naciones de América Latina en el Nuevo Orden Mundial? ¿Existieron experiencias de Integración en América Latina? ¿Cuáles son los sectores de la sociedad latinoamericana que más han contribuido a este proceso integrativo? ¿El Mercosur es un proyecto de integración regional? ¿Favorece a los intereses de las mayorías populares? ¿Cuáles son los obstáculos para la Integración?

Estas reflexiones debemos formularlas colectivamente para ir construyendo un conocimiento socialmente válido. Creemos necesario desarrollar en nuestros alumnos, independencia intelectual, el espíritu crítico y reflexivo e incentivar una conceptualización alternativa del cono-

cimiento socialmente necesario.

Para ello es necesario que el cuerpo docente, desarrolle su capacidad creadora e imaginativa para llevar a cabo a partir de esa conceptualización, estrategias de aprendizaje innovadoras. Insistimos en la necesidad de que los profesores deben hacer teoría, ligada a la práctica y construir una práctica teórica.

**Consideraciones teórico-metodológicas en ciencias sociales para una significativa transposición didáctica, a partir de la «Realidad» como problema: «El proceso de integración regional de América Latina en el contexto del nuevo orden mundial»**

¿Cómo importan los procesos «integratorios» de nuestros países de América Latina a la hora de incluirlos como ejes y/o contenidos en nuestros planes curriculares? O planteamos ¿cómo recrear procesos didácticos concretos de transformación, en el marco de los CBC de la nueva ley de Educación Federal, teniendo en cuenta las realidades regionales latinoamericanas en camino a una particular integración?

Obviamente que sus respuestas nos invita a plantear más obstáculos que posibilidades a la hora de prever la complejidad de contenidos y la necesidad de abordar múltiples variables en diferentes niveles y agentes de la realidad: «El Estado Latinoamericano», «Los programas de Integración», «Estructura económica-social», «Las Ciencias Sociales y las prácticas educativas», como objetos de estudio.

Sin embargo, (conscientes de la inmovilidad dominante del relativismo post-moderno de fin de siglo, frente a toda complejidad) creemos, por lo contrario, que para realizar una teoría en una práctica, supone que la transformación de la sociedad, no comienza en otra parte ni más tarde: Es nuestro «quehacer» didáctico-áulico, campo de posibilidades, proceso del conocimiento para la transformación». Orientar a la enseñanza de las Ciencias Sociales en transformación en éste proceso, es apuntalar la «integración» en el proceso mental-educativo latinoamericano.

En nuestra propuesta, la capacitación sistemática y permanente, se realiza a partir de nuestras propias experiencias en los muchos y variados problemas que se presentan al momento de planificar y enseñar: de teorías y prácticas del tratamiento de contenidos y sus bloques; de los valores e ideologías subyacentes a las prácticas y a las teorías; de la especificidad del objeto social de conocimiento; de la función y lugar de

las disciplinas; de los supuestos y la adecuación de los libros, textos y los materiales de desarrollo curricular a las posibilidades de los niños; y sobre todo del sentido e importancia de las Ciencias Sociales en el momento de su práctica.

El proceso de acción-reflexión de nuestra propuesta pedagógica-didáctica a partir de los procesos integratorios de nuestras regiones, se sintetizan secuenciadamente en tres momentos, que en realidad creemos, se dinamizan simultáneamente en el accionar:

a- Momento epistemológico para las Ciencias Sociales y su didáctica:

En un primer momento pensar alternativas conceptuales y pedagógicas orientando a docentes y alumnos a la «destrucción» de conocimientos y contenidos previos y prescriptos, lo que implica modificar aspectos de una tradición instalada en nuestro sistema desde hace tiempo, y que la Ley Federal por sí sola no alcanzará a desterrar. Una «nueva currícula», creemos debe ser, además de planificada, «operativa», es decir desarrollada desde su aplicabilidad y funcionalidad intrínsecos, «verdaderas cajas de herramientas» predispuestas a ser acordadas y modificadas con el alumno y puestas en acción.

Desde nuestra experiencia las implicancias epistemológicas de la teoría de «Pliegue» de Michel Foucault, nos permite una acción «arqueológica» de «martillar» los diferentes discursos, tanto curriculares oficiales, programáticos institucionales, planificaciones docentes, como las estructuras y argumentos de contenidos y teorías de las mismas Ciencias Sociales, en el intento de re-significarlos en su estructura de sentido interna e histórica. Pero ¿Qué significa «Pliegue»? Foucault nos dice que es el «Sujeto», forma sujeta históricamente a los antecedentes y consecuentes de las épocas. Sujetos problematizados a través de una serie determinada de prácticas que a lo largo de la historia se institucionalizan, intermediando en las «formas de ser» de los aparatos conceptuales que son reconocidos como verdaderos. «La historia de las prácticas discursivas y no discursivas, la relación con el poder y los procesos con que se instrumentan a lo largo del tiempo. La historia así deja de ser tan solo un relato sobre el momento coincidente con la realidad, es decir, una pretendida descripción objetiva y acabada de los sucesos, sino más bien y mucho más, «el pensamiento presente para dirigirse al pasado». En un «se ve» y un «se habla», se reproduce la vida

y forma de los sujetos históricamente condicionada por las estructuras: «pisos epistemológicos». ¿Cómo me puedo representar como un Pliegue? ¿De qué forma interna y externa me veo? ¿Por qué en mí hay formas producidas por movimientos históricos? ¿Cómo hacemos comprensibles los condicionantes históricos, internos y externos, que hacen que nos podamos representar como Pliegues sujetos? ¿Cuáles con los pisos o estratos que han incidido y aún inciden, directa o indirectamente, en la «conformación de nuestro Pliegue Latinoamericano»? ¿Cuáles han sido las fuerzas que definen nuestros bordes, nuestros límites y espacios de posibilidades? ¿Qué espacios de posibilidad tiene la Integración Latinoamericana?

Con este marco teórico, docentes y alumnos no perdemos identidad referencial ni significatividad histórica concreta, vivencial; mentando el compromiso con la realidad en tantas formuladas «expectativas de logro». ¿Qué acontecimientos marcan nuestra forma de ser, nuestras diferencias sociales, económicas, ideológicas y culturales? ¿Los procesos integratorios de nuestras regiones, fortalecerán la «exterioridad» e «interioridad» del «Pliegue» Latinoamericano frente a la presiones del nuevo orden mundial? ¿Qué fuerzas son «dominantes», determinando las ubicaciones, las relaciones y desigualdades entre las sociedades latinoamericanas? ¿Cómo explicarnos la estructuración del «poder» y que huellas ha dejado en las sociedades? ¿Qué «luchas» reedifican y enfrentan los poderes?

El contenido «estructurante-problema» cobra de esta manera sentido transformador, «procedimentándolos», por así decirlo, a la médula misma «actitudinal» de los alumnos, donde en esta experiencia, los modelos integratorios no son meros contenidos, lejano y frío, lenguaje político-simbólico.

#### **b- Momento interpretativo como caja de herramientas teórica para leer la realidad**

Este momento, simultáneo con el anterior, es el de hacer un reconocimiento de la realidad objetiva y contextual en la cual estamos inmersos, profundizando el análisis del entorno y avanzar ascendiendo a nuevos niveles de comprensión y complejidad. Realizar procesos que permitan profundizar abstracciones que diferencien la simple apariencia exterior de los hechos de su multiplicidad causal. ¿Qué posturas

teóricas definen la integración? ¿Qué modelos político-económico de integración se diferencian? ¿Por qué? ¿Desde que fundamentos e intereses creados se definen los proyectos? ¿Qué antecedentes integratorios existen? ¿Por qué no fueron viables?, entre tantas otras problemáticas.

Aquí no hay que perder el referente epistemológico de que los «hechos no hablan por si mismos», y que toda definición, es una representación orientada desde presupuestos valorativos e ideológicos y que la función capacitadora del docente es la de saber detectar e identificar dichos supuestos, a los efectos de analizar su historicidad. ¿Por qué son tan disímiles las definiciones sobre un mismo hecho? ¿Qué intereses subyacen?

Estas preguntas nos obligan a asumir una permanente y rigurosa «autovigilancia epistemológica» de los marcos teóricos y los de nuestra formación. Para Foucault, desde su «investigación arqueológica», plantea que los cambios de época son «movimientos calidoscópico», sus elementos pueden ser los mismos pero el ritmo de los avatares históricos se acomoda de múltiples maneras, determinado conexiones de un piso a otro. Cada piso es un «sistema de archivo», conjunto de enunciados históricos de los que surgen las cosas y los acontecimientos. «Desconstruir» dicho archivo es construir la comprensión de las prácticas sociales mismas, las tendencias de ciertas regularidades en cada época y el funcionamiento del poder en relación al discurso «verdadero».

Se suma así un esfuerzo epistemológico, en términos de re-confirmar y reforzar categorías de análisis del horizonte teórico del materialismo histórico, fundamentales para interpretar la realidad. El poder «naturalizar el uso» de categorías de análisis como «puentes explicativos» para la lectura de la complejidad multicausal y la totalidad. ¿Por qué se hace comprensible la realidad, a partir del estudio de su «proceso de formación económico-social»? ¿Por qué el estudio del origen y desarrollo del «modo de producción capitalista», hace comprensible las variables que determinan nuestra realidad social y las problemáticas del actual sujeto histórico?

Estas problemáticas, en última instancia, proponemos que se estructuren como ejes conceptuales y procedimentales a través de las que se articulen los demás contenidos curriculares seleccionados.

c- La transposición de la metodología científica en ciencias sociales en

«el saber hacer» y «para qué hacer» áulico.

En este momento definiremos el plano procedimental: Dar el lugar esencial a las Ciencias Sociales «interdisciplinarias» y a su «investigación» como proceso metodológico central dentro del proceso pedagógico. Una propuesta mediatizadora para la «dialectización» de contenidos conceptuales estructurantes-problematizados», los conceptuales seleccionados y jerarquizados, los procedimentales y actitudinales, junto a la investigación como «saber-hacer» (transposición científica), que permita una confrontación entre dichos contenidos con la realidad. Todas las categorías estructurantes empleadas contienen en su formulación problematizadora, las cualidades en sí mismas metodológicas (intrínsecas cooperativas), como recursos procedimentales en la hora de su aplicación y tratamiento. ¿Cómo podemos comprender los condicionamientos históricos que hacen que seamos sujetos? ¿Cómo construyo mi propio Pliegue? ¿Qué me dicen los pisos del pasado que están en mi presente? ¿Cómo investigar? ¿Qué métodos y técnicas aplicamos? ¿Cómo diferencio las distintas subjetividades en el análisis de un documento? ¿Cómo desconstruyo un discurso? Saber cómo concebimos el conocimiento histórico y la realidad, es saber cómo y para qué trabajarla. Dimensiones teórica-metodológica hacia unas metas éticas-valorativas: Apuntar a valorizar su aprendizaje como un proceso en crecimiento, concientizado en asumir actitudes «superiores», evaluar su historicidad para reecontrarse y explicarse, su lugar en el mundo, su bagaje cultural, sus debilidades y fortalezas, y como abrir puertas para un nuevo eslabón de la vida, pensando en el futuro como presente.

Atacar las propuestas meramente especulativas transformando los saberes escolarizados: valorización superadora que define a los conocimientos como herramientas críticas para sortear obstáculos.

Una actitud «arqueológica» de nuestras vidas, un saber presente sobre nuestro pasado, con apertura intelectual y emocional para captar, comprender y respetar la diversidad, atendiendo los contextos históricos que le da sentido.

Identificación como producto histórico en todas sus dimensiones: conciencia que se transfiera en sus actos y proyectos, sujeto a la voluntad transformadora.