



EDUCACIÓN, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y FORMACIÓN DOCENTE

**UN ESTUDIO COMPARADO EN LA TRIPLE FRONTERA (FOZ DO IGUAÇU,
PUERTO IGUAZU Y CIUDAD DEL ESTE)**

BLANCA LIDIA TARNOWSKI

Foz do Iguaçu
2022



EDUCACIÓN, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y FORMACIÓN DOCENTE

UN ESTUDIO COMPARADO EN LA TRIPLE FRONTERA (FOZ DE IGUAÇU, PUERTO IGUAZU Y CIUDAD DEL ESTE)

BLANCA LIDIA TARNOWSKI

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de História e América Latina

Orientador: Prof. Dr. Hernán Venegas Marcelo

Foz do Iguaçu
2022

BLANCA LIDIA TANOWSKI

EDUCACIÓN, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y FORMACIÓN DOCENTE

UN ESTUDIO COMPARADO EN LA TRIPLE FRONTERA (FOZ DE IGUAÇU, PUERTO IGUAZU Y CIUDAD DEL ESTE)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de História e América Latina

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Hernán Venegas Marcelo
UNILA

Prof. Dr. Tiago Costa Sanches
UNILA

Prof. Dr. Clécio Ferreira Mendes
UNILA

Foz do Iguaçu, ___6___ de julio de 2022.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): BLANCA LIDIA TARNOWSKI

Curso: __Especiazação em Ensino de História e América Latina__

Tipo de Documento	
(.....) graduação	(.....) artigo
(...X...) especialização	(...X...) trabalho de conclusão de curso
(.....) mestrado	(.....) monografia
(.....) doutorado	(.....) dissertação
	(.....) tese
	(.....) CD/DVD – obras audiovisuais
	(.....) _____

Título do trabalho acadêmico: **EDUCACIÓN, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y FORMACIÓN DOCENTE UN ESTUDIO COMPARADO EN LA TRIPLE FRONTERA (FOZ DE IGUAÇU, PUERTO IGUAZU Y CIUDAD DEL ESTE)**

Nome do orientador(a): _____ Hernán Venegas Marcelo

Data da Defesa: __29__ / __07__ / __22__

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons* **Licença 3.0 Unported**.

Foz do Iguaçu, __6__ de _____ JULIO _____ de __2022__.



Assinatura do Responsável

AGRADECIMENTOS

En primer lugar quisiera agradecer a mi professor tutor por su dedicación, orientación y paciencia en este importante proceso de enseñanza y aprendizaje que implicó este trabajo final de especialización.

A los profesores del Tribunal de Evaluación en particular, pero también a todos los docentes de la carrera, ya que sus aportes han sido más que significativos en mi crecimiento personal y profesional.

A mis compañeros y compañeras de cursado que me han integrado como una estudiante más borrando las barreras del idioma y las diferencias culturales para dar lugar a una experiencia educativa enriquecida que trascendió las fronteras.

“Pela minha parte, não tenho dúvidas de que o confronto não é pedagógico, mas político. Não é lutando pedagogicamente que eu vou mudar a pedagogia. Não são os filósofos da educação que mudam a pedagogia, são os políticos sob nossa pressão que o vão fazer, se os pressionarmos. A educação é uma prática eminentemente política. Daí a impossibilidade de implementar uma pedagogia neutra.”

Paulo Freire. 2004

RESUMO

Este artigo faz um estudo comparativo das relações entre as políticas educacionais, a formação de professores e o currículo nas instituições de formação de professores de nível fundamental na região da Tríplice Fronteira. Especial ênfase é dada às políticas educacionais e aos fundamentos pedagógicos, políticos e historiográficos subjacentes à práxis dos professores de três instituições de formação de professores: Instituto Superior de Formação de Professores N° 8 de Puerto Iguazú, Centro Regional de Formação de Professores de Ciudad del Este e Unioeste, de Foz do Iguaçu. As políticas educacionais, o currículo e a formação de professores são as subáreas do campo da Educação com as quais este artigo dialoga, focando principalmente nas disciplinas de desenho curricular vinculadas ao ensino da História das Políticas Educacionais. A pesquisa é abordada a partir de uma perspectiva qualitativa, utilizando as técnicas de entrevistas com professores das referidas instituições e a análise documental inclui o estudo de documentos curriculares, planos de estudos, planejamento de disciplinas e aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais, Integração, Tríplice Fronteira, Currículo, Formação de Professores

RESUMEN

El presente trabajo estudia de forma comparada las relaciones existentes entre las políticas educativas, formación docente y el currículo en instituciones de formación de los docentes del nivel primario o elemental en la región de la Triple Frontera. Especial énfasis es otorgado a las políticas educativas y a los fundamentos pedagógicos, políticos e historiográficos subyacentes en las praxis de los docentes de tres instituciones de formación docente: el Instituto Superior de Formación Docente N° 8 de Puerto Iguazú, el Centro Regional de Formación Docente de Ciudad del Este y la Unioeste, de Foz do Iguacu. Las políticas educativas, el currículo y la formación docente son las sub-áreas del campo de la Educación con las cuales dialoga este artículo, centrándose principalmente en las materias del diseño curricular vinculadas a la enseñanza de la Historia de las Políticas Educativas. La pesquisa se aborda desde una perspectiva cualitativa se utilizan las técnicas de entrevistas realizadas a docentes de las instituciones referidas y el análisis documental incluye estudio de documentos curriculares, planes de estudio, planificaciones de materias y de clases.

PALABRAS CLAVES: Políticas Educativas, Integración, Triple Frontera, Currículo, Formación Docente

ABSTRACT

ABSTRACT

This paper makes a comparative study of the relationships between educational policies, teacher training and the curriculum in teacher training institutions at the primary or elementary level in the Triple Frontier region. Special emphasis is given to educational policies and the underlying pedagogical, political and historiographical foundations in the praxis of teachers from three teacher training institutions: the Higher Teacher Training Institute No. 8 of Puerto Iguazú, the Regional Teacher Training Center of Ciudad del Este and Unioeste, from Foz do Iguaçu. Educational policies, the curriculum and teacher training are the sub-areas of the field of Education with which this article dialogues, focusing mainly on the subjects of curricular design linked to the teaching of the History of Educational Policies. The research is approached from a qualitative perspective, using the techniques of interviews with teachers of the aforementioned institutions and the documentary analysis includes the study of curricular documents, study plans, subject and class planning.

KEY WORDS: Educational Policies, Integration, Triple Frontier, Curriculum, Teacher Traini

SUMARIO

	PÁGINAS
INTRODUCCIÓN	13
DESENVOLVIMIENTO	15
2.1 EDUCACIÓN, ESTADOS NACIONALES Y AMÉRICA LATINA	15
2.2 EDUCACIÓN, HISTORIA Y FORMACIÓN DOCENTE - ARGENTINA, BRASIL Y PARAGUAY	17
2.3 INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA TRIPLE FRONTERA	23
CONSIDERACIONES FINALES	32
REFERENCIAS	35

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo científico es el trabajo final de la Especialización en Enseñanza de la Historia Latinoamericana cursada en la UNILA entre los años 2020-2022. Está centrado en el análisis, comparación y reflexión sobre las carreras de Formación Docente para la enseñanza primaria o fundamental, en instituciones terciarias y universitarias de las ciudades que se identifican como la Triple Frontera (Foz do Iguacu, Ciudad del Este y Puerto Iguazú). Se parte de la formación en general para luego precisar la mirada sobre la enseñanza de los contenidos vinculados a la Historia de las Políticas Educativas en cada país. A su vez, se incluye la observación de la perspectiva latinoamericana que pudiera estar presente, o no, en instituciones que, por su posición geográfica, comparten una zona multicultural y plurinacional.

Las instituciones seleccionadas para la investigación son: el Instituto de Formación Docente N° 8 de la ciudad de Puerto Iguazú que tiene la carrera de Profesorado de Educación Primaria; la Universidad Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) de Foz, cuya carrera es la Licenciatura en Pedagogía y el Centro Regional de Educación de Ciudad del Este, que dicta la carrera de Profesorado para 1º y 2º ciclo. En un primer momento se realiza un recorrido histórico de los hitos trascendentales de la conformación y consolidación de los sistemas educativos de Paraguay, Argentina y Brasil. Como así también de las distintas corrientes historiográficas que han influenciado en la enseñanza de la Historia de la Educación (nacional de cada país) y de las Políticas Educativas (también de cada país) a fin de comprender el lugar que ocupa este campo disciplinar en la formación de los futuros docentes de nivel primario o fundamental de la región de la Triple Frontera.

En un segundo momento se analizan los documentos curriculares que fundamentan las carreras antes mencionadas, entendidos estos, como una posible síntesis y expresión de los aspectos culturales, ideológicos y epistemológicos que fundamentan las prácticas educativas. Complementando esto con las propias voces de los docentes de las materias vinculadas al objeto de estudio de este trabajo.

Los objetivos principales de la investigación son comprender las características de la enseñanza de los contenidos vinculados a las Políticas Educativas, como así también, los fundamentos pedagógicos, políticos e historiográficos subyacentes

en las praxis de los docentes y las instituciones a las que pertenecen. Conjuntamente, se pretende comparar las prácticas curriculares/institucionales con respecto a la temática planteada y su relación con la realidad Latinoamericana en general y de la Triple Frontera, en particular.

La pesquisa se aborda desde una perspectiva cualitativa ya que se pretende comprender la realidad educativa desde la mirada y sentidos que le otorgan los propios actores. Para ello, se utilizan las técnicas de entrevistas y de análisis documental. Las entrevistas fueron realizadas a docentes de las instituciones anteriormente nombradas y complementadas con el estudio de documentos curriculares, planes de estudio, planificaciones de materias y de clases; entre otros.

2. DESENVOLVIMIENTO

2.1 EDUCACIÓN, ESTADOS NACIONALES Y AMÉRICA LATINA

Las instituciones educativas de enseñanza elemental modernas de América Latina en general, y en los países que conforman la Triple Frontera, en particular, son parte del proceso de conformación de los Estados Nacionales y, también, del largo camino de emancipación de los mismos ante sus metrópolis. En la etapa, que se puede identificar con la colonización de las tierras americanas, la educación estaba a cargo de la Iglesia Católica. “Educar y evangelizar” fue el lema que impulsó la tarea de las Iglesias, Conventos y Órdenes religiosas a lo largo y ancho de los territorios.

Se educaba/cristianizaba a los “súbditos” del rey, a los hijos de los caciques para que, a su vez, éstos transmitan la cultura europea a sus propios pueblos, a los miembros de la elite dominante y a los futuros funcionarios de gobierno. Adriana Puiggrós (1996), pedagoga e historiadora argentina, explica que luego de las reformas borbónicas las instituciones educativas estaban constituidas por:

Escuelas Pías: gratuitas y elementales, dependientes de las parroquias, dirigidas a la población mestiza e indígena. **Escuelas de los Conventos:** daba una enseñanza más avanzada que preparaba para ingresar a las Universidades. **Escuela de los Ayuntamientos:** dirigida a la población pobre de los poblados y ciudades. **Escuelas del Rey:** eran las antiguas escuelas de los jesuitas, que a partir de su expulsión fueron costeadas por los Cabildos y los padres. **Escuelas particulares:** maestros que enseñaban en sus casas con autorización del Cabildo, generalmente a hijos de comerciantes y gente acomodada de las ciudades. **Universidades:** San Marcos, Córdoba, Chuquisaca. (PUIGGRÓS, 1996 p. 21 y 22)

Estos establecimientos habían sido las instituciones educativas que tenían el monopolio educativo hasta la emergencia de los procesos emancipatorios influenciados por la Ilustración, por las revoluciones Americana, Francesa e Hispánicas. En Argentina, los “hombres de Mayo”, como Manuel Belgrano, Mariano Moreno, José de San Martín, Gervasio Artigas reconocieron el papel de la educación en la Hispanoamérica moderna, por así llamar a esa América post independencia. En otras latitudes latinoamericanas, Simón Rodríguez, José Martí - específicamente en Venezuela y Cuba - fueron ejemplos de la defensa de una educación popular capaz de atender las realidades de los pueblos latinoamericanos. Retomando, las denominadas escuelas del Rey debían convertirse en “escuelas de la patria” y educar al “soberano” en el ejercicio de dicha soberanía.

“Educar al soberano” es el enunciado pedagógico moderno-ilustrado que condensa y engloba la aspiración al uso público de la razón como mecanismo emancipatorio de individuos que se comprometen a la obediencia del contrato social, es decir, a su autonomía y al disciplinamiento para la mejor convivencia. De este modo, la escuela, como institución ilustrada, viene a ocupar un lugar central en el escenario de los procesos emancipatorios.” (FERNANDEZ MOUJAN, 2010, p. 61)

No obstante, el proceso de institucionalización de los sistemas educativos de Paraguay, Argentina y Brasil se irá cumplimentando a través de determinados momentos a lo largo del siglo XIX, entrelazándose con el propio proceso de estatización de los países mencionados. Como hitos históricos de este proceso pueden citarse: las declaraciones de independencia de Paraguay (1811), la de Argentina (1816), la del Brasil (1822). Igualmente pueden mencionarse: las sanciones de las Constituciones Nacionales o Federativas que ocurrieron entre 1824 y 1870; la “Lei das Escolas de Primeiras Letras”, sancionada en 1827 en Brasil; la “Ley 1420 de Educación Común de la Argentina”, de 1884, finalmente, la “Ley de Educación Obligatoria de Paraguay”, de 1909.

Como expresa Oscar Oszlak, especialista argentino, con respeto a la “estatidad”:

...“la ampliación del aparato estatal implica la apropiación y conversión de intereses “civiles”, “comunes”, en objeto de su actividad, pero revestidos entonces de la legitimidad que le otorga su contraposición a la sociedad como interés general. Además, este proceso conlleva -como contraparte material- la apropiación de los recursos que consolidarán las bases de dominación del Estado y exteriorizarán, en instituciones y decisiones concretas, su presencia material. La expansión del aparato estatal deriva entonces del creciente involucramiento de sus instituciones en áreas problemáticas (o “cuestiones”) de la sociedad, frente a las que adoptan posiciones respaldadas por recursos de dominación” (OSZLAK, 1997, p. 5).

Una de las “áreas problemáticas o cuestiones de la sociedad” fue la educación, convirtiendo ésta en política de Estado a partir de la conformación de Ministerios y Secretarías especiales a tal efecto; además de las sanciones de las leyes educativas antes mencionadas. Sin profundizar en las particularidades propias de cada región; los sistemas educativos de cada país se fundaron con claros objetivos, tal como fueron: la inculcación de una identidad nacional (ante la diversidad de identidades regionales); la imposición y homogeneización de una cultura (la europea); la participación protagónica del Estado en la educación y, a su vez, el desplazamiento de la Iglesia en dicha tarea; la consolidación del sistema capitalista y el estado (inicialmente monárquico en Brasil, y constitucionalmente democrático en el resto de los países).

Según Puelles Benitez, especialista español en temas de educación:

“La educación como factor de integración política tuvo, pues, un papel muy importante: la realidad confirmó que fue uno de los actores de la socialización política que mejor supo crear una nueva lealtad al nuevo régimen; fue un elemento importante para el reclutamiento de la elite política que el Estado necesitaba; fue, incluso, la base de la integración vertical entre las diferentes regiones con mayor o menor conciencia de la identidad nacional” (PUELLES BENITEZ, 1993)

Ese tipo de “estado docente” que fue consolidándose en el siglo XIX y principios del XX necesitaba a su vez de funcionarios (maestros, profesores, administrativos, supervisores) que pudieran materializar las políticas públicas educativas. Es así que, en forma conjunta a la ampliación del sistema de educación primaria o elemental, se crean las primeras instituciones de formación docente: en 1835 se fundó la 1° Escuela Normal en Río de Janeiro (Brasil); en Asunción (Paraguay) ocurrió lo mismo en 1856, y en Paraná (Argentina) en 1870. La impronta de estas primeras instituciones la determinó el modelo pedagógico-político del normalismo.

El normalismo se inicia en Europa, a partir de 1763, como un movimiento pedagógico vinculado al proyecto de creación de un “hombre nuevo” a través de una educación que fuera radicalmente diferente a la desarrollada en el Antiguo Régimen.

“Con la Revolución Francesa, el normalismo se convertiría en la herramienta privilegiada para la formación de los sujetos de la nueva sociedad. La escuela republicana tendría la responsabilidad de enseñar los principios políticos y morales del nuevo orden, mediante una educación universal y laica a través de la razón y la ciencia”. (ARATA; MARIÑO, 2013, p. 123)

De hecho, este modelo pedagógico-político se extiende hasta nuestros días en la Argentina. En cambio, en Paraguay fue reemplazado en 1974 con la creación del Sistema de Formación Docente; y en Brasil, a partir de 1986 con la reformulación de la carrera de Pedagogía, facultándola para la enseñanza fundamental.

2.2 EDUCACIÓN, HISTORIA Y FORMACIÓN DOCENTE - ARGENTINA, BRASIL Y PARAGUAY.

Las características de la formación de los docentes en los países antes mencionados merecen un extenso análisis. Sin embargo, priorizamos en este breve artículo lo referente a la enseñanza de la historia de la educación y de las políticas educativas en las instituciones de formación para los niveles primarios o fundamental.

En el caso de la Argentina, ASCOLANI, A. (1999) distingue cinco etapas de desarrollo en la construcción de la historiografía educacional: la "pre-formación" iniciada en 1870; la 2° denominada "fundacional" entre 1910 y 1955; la 3° llamada "transicional" hasta 1970; la 4° correspondiente a la "revisión crítica" que se prolongó hasta 1990; y por último, la "contemporánea". Éstas 5 etapas a su vez, se relacionan con la periodización historiográfica general propuesta por CAMPIONI, D. (2002). El autor establece un período de "historia oficial" (1880 a principios del SXX); otro que corresponde a la "nueva escuela histórica" (principios del SXX a 1930); seguido del llamado "revisionismo histórico" (1930 a 1955) y, a partir de 1955, identifica la última etapa, la de la "historia social o nueva historia"

Según ASCOLANI, A. (1999) los trabajos de la primera etapa de la historia de la educación fueron escritos por intelectuales que a la vez eran funcionarios representantes del proyecto educativo del Estado Nacional. Estos autores elaboraron una versión de la historia basada en la descripción de acontecimientos, limitada a lo político-institucional, carente de objetividad y científicidad. En un segundo momento, el escrito de Juan P. Ramos sobre la "Historia de la Instrucción Primaria en la República Argentina (1810-1910)", editado por el Consejo Nacional de Educación, se convirtió en el "Atlas Escolar" de consulta obligatoria.

Como parte de la conmemoración de los 50 años de la sanción de la Ley 1420 de 1884; este mismo Consejo Nacional de Educación convocó a un concurso monográfico sobre el tema reavivando de esta manera el interés por la historia de la educación. PINEU, P. (2010) - tomando los escritos de GVIRTZ (1991); CHERBEL (1998) y de ASCOLANI (2001) - señala que en 1946 se produjo un cambio trascendental en la historia de la educación, no desde el punto historiográfico, sino curricular. "En ese año, la disciplina comenzó a ser incluida como asignatura en la formación de los maestros normales, lo que favoreció a su consolidación como parte de la cultura escolar" (PINEAU, 2010, p.12). Anteriormente, las materias como "Pedagogía", "Teoría de la Educación, Organización y Administración Escolar", "Historia de la Cultura Argentina" abordaban la historia de la educación, pero no de manera específica.

La incorporación de la asignatura de "Historia de la Educación" demandó de bibliografías sobre el tema, destacándose como manual de cabecera el libro de Manuel H. Solari "Historia de la Educación Argentina". Este fue impreso por primera vez en 1949 y reeditado hasta la actualidad. En el mismo, se trata la historia de manera cronológica e

institucional, pero también se agregan elementos de las ideas pedagógicas en cada momento histórico. Continuando con la periodización explicada por ASCOLANI, A. (1999), un nuevo cambio se registra hacia las décadas de 1960 y 1970 de la mano de la modernización y expansión de las universidades y editoriales que comenzaron a producir nuevas versiones de la historia de la educación de una manera más crítica sobre las problemáticas vinculadas al Estado y la sociedad.

“Estos trabajos proponían relatos que cuestionaban las lecturas laudatorias y avanzaban en posiciones críticas mediante la vinculación de la historia de la educación con otras dimensiones o “variables” - al decir de entonces- sociales y económicas, en oposición a las matrices explicativas que la habían regido hasta entonces, basadas en la sobredeterminación de la política institucional, la “evolución de las ideas pedagógicas” y la identificación y devoción de los “próceres” (PINEAU, 2010, p.14)

Esta etapa coincide con la renovación historiográfica llevada a cabo por la “Escuela de los Annales”. Pero, según ASCALONI, A. (1999) esta importante renovación académica no se vio reflejada en la formación del docente de nivel primario, ya que se siguió utilizando el referido libro de Manuel Solari. Más aún, en las épocas de gobiernos dictatoriales se sacraliza la historia oficial anulando los cuestionamientos que se hacían desde los enfoques más críticos.

Finalmente, un nuevo período de renovación, discusión y crecimiento de la producción académica en Argentina se inició con la recuperación de la democracia en la década de 1980 y se extiende hasta la actualidad. Sus características principales son: la ampliación de temas de investigación a problemáticas microsociales, esquemas multicausales para explicar la situación educativa; la inclusión de nuevos aportes teóricos de la sociología crítica; la consolidación del campo académico mediante encuentros periódicos y la creación de instituciones de investigación. Según PINEAU, P. (2010), de esta forma, se está dando paso a la “historia social y a la historia cultural de la educación”.

En lo referente al sistema educativo, la vuelta a la democracia trae aparejado también la reforma del mismo a través de la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993 y la Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995, entre otras normativas. No obstante, la Ley Federal es derogada en el año 2006 y reemplazada por Ley de Educación Nacional N° 26.206 que actualmente está en vigencia.

En cuanto a Brasil, es posible ir haciendo un correlato entre las etapas historiográficas generales y la historia de la formación de los docentes. Según ANDRADE ARRUA, J.J. (1998) existe cierto consenso entre los historiadores brasileños en considerar que la fundación del Instituto Histórico e Geográfico de Brasil en 1838 marca el inicio de la organización sistemática para preservar la memoria histórica a través de la reunión, sistematización y documentación de hechos con el objetivo de elaborar un discurso patrio condensado en mitos fundacionales. En lo que respecta a los docentes, a partir de la Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827) comienzan los ensayos intermitentes en su formación que terminará consolidándose con la creación de las Escuelas Normales a partir de 1853.

SCHWARCZ, L citada en ANDRADE ARRUA, J.J. (1998) indica el cambio de etapa historiográfica a partir de la proclamación de la República

... percebe-se uma inflexão a partir de 1890, com o perfil patriótico a alternar com textos mais reflexivos sobre a condição do país...A influência das novas teorias científicas é evidente, especialmente o positivismo e o darwinismo social... (ANDRADE ARRUA, 1998.p. 355)

En 1930, con el inicio de la Era Vargas, se produce un revisionismo histórico a favor de una cultura nacionalista que esté por encima de las diferencias locales. La historia serviría para la formación del ciudadano ideal de un nuevo Estado centralizado que tenía a su vez el objetivo de neutralizar el poder de las oligarquías regionales forjando un sentimiento nacional brasileño con una única administración.

En este período se organizan los Institutos de Educación y, a partir de 1932, se reforman las escuelas Normales en Escuelas de Profesores cuyos currículum incluían la disciplina “História da Educação” (SAVIANI, 2009). Según este especialista, "uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 145). Posteriormente, los Institutos de Educación fueron elevados al nivel universitario para la formación de los docentes de las escuelas secundarias y, en 1946, se firma el Decreto-lei n. 8530 conocido como “Lei Orgânica do Ensino Normal”.

El siguiente periodo historiográfico está signado por la dictadura militar, el exilio, amenazas, persecuciones y depuración ideológica. Se amplía el concepto de la historia a visiones más demográficas, sociológicas, económicas y se privilegian los métodos cuantitativos. En la formación docente trae aparejado la sustitución de las Escuelas Normales por una habilitación específica de Magisterio sólo para los primeros años de la enseñanza fundamental. Con la recuperación de la democracia llega una nueva etapa de la historia y de la investigación histórica; explica ANDRADE ARRUA, J.J.

Nos anos 90, a renovação dos temas, abordagens, influências metodológicas e teóricas cresceu devido ao diálogo constante com a produção da história no estrangeiro, fez-se sua e transformou-se no Brasil. (ANDRADE ARRUA, 1998. p. 372)

Se constituye una nueva historia de la cultura, un aumento de los enfoques políticos, antropológicos, del interés por lo cotidiano, las artes, la microhistoria, la historia de los sujetos excluidos. En cuanto a reformas del sistema educativo, la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996, y las reformas del Curso de Pedagogía de 2006 son las políticas que se mantienen vigentes en la actualidad.

La historia e historiografía del Paraguay estuvo fuertemente signada por la “Gran Guerra”, ya que el hecho en sí, produjo movimientos intelectuales y una polarización bibliográfica en detrimento de la investigación de otros procesos históricos. Según palabras de BREZZO, L. (2003, p. 160) “se convirtió en el centro nervioso de toda la historia nacional”. Desde 1870 se pueden identificar 2 grandes corrientes históricas vinculadas a la interpretación de la guerra y al papel interpretado por Francisco Solano López. Un proyecto político “regenerador” y otro de “reconstrucción”, ambos términos utilizados por el historiador Raúl Amaral (1984) para referirse a los grupos formados por exiliados contrarios a López; en oposición a los propios veteranos de la guerra que buscaban “construir al país a partir de sus cimientos materiales y espirituales. SANSÓN CORBO, T. (2017) explica que los regeneracionistas lucharon por imponer una interpretación liberal del pasado, fundamentada en la demonización del Mariscal Francisco Solano López; no obstante, esta tendencia fue breve, y en las décadas de 1880 y 1890 pierde terreno contra los defensores de López.

Continuando con la historización realizada por SANSÓN CORBO, T. (2017), a comienzos del siglo XX, los intelectuales de la llamada “Generación del 900” establecieron las bases de una interpretación más próxima a la teoría de la “regeneración”

lo que produjo un gran debate entre los dos principales exponentes, Juan O'Leary y Cecilio Báez. Dicho debate es “ganado”, en términos intelectuales por O'Leary y se impone como visión hegemónica el heroísmo de López y del pueblo paraguayo.

El denominado “revisionismo paraguayo” venció en la puja por el monopolio interpretativo del pasado y contribuyó a la gestación de un habitus nacionalista, de cariz belicista, que postergó la práctica de la Historia entendida como indagatoria racional y documentada. (SANSÓN CORBO, 2017, p.60)

La fundación de la 1º Escuela Normal en Asunción 1856; la Constitución Nacional de 1870 que establece la obligatoriedad de la instrucción a los ciudadanos; y la Ley de Educación Obligatoria de 1909 que regula el funcionamiento de la educación primaria; cimientan las bases para la conformación del sistema educativo y la formación de los docentes necesarios para la tarea. Posteriormente, en 1931 se produjo una reforma educativa, estableciendo un plan de estudios de 1 año de Curso Preparatorio más 3 años en el caso del Maestro Normal, o 4 años en el caso del Profesor Normal; según NOVELLA GARCÍA, C. (2019)

...se amplía con más concreción los niveles educativos posteriores como el Bachillerato y la Universidad junto con la reflexión necesaria de formar a los maestros en espacios preparatorios, como las Escuelas Normales, que posibiliten la calidad educativa necesaria para formar a los alumnos. (NOVELLA GARCÍA, 2019 p. 56)

A partir de 1936, tras la victoria de Paraguay frente a Bolivia, se produce la sublevación militar de los “freberistas”, que, entre otras medidas, decretan por Ley que Francisco Solano López es un “héroe nacional”. De esta manera la historia oficial se unifica impidiendo el debate y la oposición. Este proyecto histórico nacional se profundiza durante la dictadura de Stroessner desde 1954 a 1989. Según BREZZO, L.

El gobierno se manifestaba determinado a que se impusiera “como norma recordar las fechas de real significación del calendario histórico nacional” y, particularmente, las referidas al Mariscal quien “compendia la clara cumbre del heroísmo paraguayo” (2003, p.15)

La dictadura también va a impactar en la educación a raíz del control estricto por parte del gobierno desde el punto de vista ideológico. En 1957 se realiza una nueva reforma educativa modificando sustancialmente el sistema escolar e incorporando el título de Maestro Normal Rural. Nuevamente, y aún en dictadura, en 1970 se realizó un diagnóstico educativo y se elaboró el “Programa de Desarrollo Educativo” que pretendía mejorar significativamente la educación paraguaya a través de la capacitación docente, la modernización curricular y la administración educacional. ZAYAS ROSSI, L. (2015) explica

que la renovación del currículum de la formación docente se implementa a partir de la creación del Instituto Superior de Educación, buscando de esta manera solucionar el problema del personal docente calificado, así como de especialistas en diversas ramas.

En 1974 por Decreto del Poder Ejecutivo se suspenden las escuelas normales y se crea el Sistema de Formación Docente, con varios organismos responsables que cumplen las funciones de dirección, administración y supervisión del programa de formación, capacitación, especialización y profesionalización (Dpto. de Formación y Especialización Docentes, Centros Regionales, Instituto Sup. de Educación, y la Unidad de Profesionalización y Capacitación de maestros en servicio) (ZAYAS ROSSI, 2015)

A partir de la recuperación de la democracia en 1989, se plantea la urgente necesidad de transformaciones profundas en las distintas esferas sociopolíticas, sobre todo en la educación. Como consecuencia, se reforma la propia Constitución Nacional y se sanciona la Ley General de Educación N° 1264 del 26 de mayo de 1998, actualmente vigente.

Como podemos apreciar en las páginas anteriores, resulta interesante pensar históricamente los rumbos de la educación en Argentina, Brasil y Paraguay. Aún más lo es reflexionar sobre estas relaciones y el currículum en las instituciones de la Triple Frontera, de lo cual nos ocuparemos en las páginas siguientes.

2.3 INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA TRIPLE FRONTERA

Las tres instituciones seleccionadas para reflexionar en esta parte del artículo son, la Universidad Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) de Foz do Iguaçu, el Instituto Superior de Formación Docente N° 8 de Puerto Iguazú y el Centro Regional de Educación de Ciudad del Este. Todas ellas distintas en cuanto a sus niveles educativos, la duración de las carreras, el alcance de sus títulos, el plan de estudios, metodologías, fundamentos, autonomía en la toma de decisiones; entre otros aspectos; no obstante, todas coinciden que son instituciones públicas destinadas a la formación docente para el nivel primario o fundamental de la zona de la Triple Frontera.

A su vez, al interior de estas instituciones, se enfatiza el análisis a partir de las prácticas docentes de los profesores y profesoras encargados de las disciplinas vinculadas al objeto de estudio de este trabajo. Como ser: Historia y Política de la Educación Argentina y Latinoamericana (ISFD N°8); História da Educação II (Unioeste), y

Realidad Educativa (Centro Regional de Educación).

La primera gran diferencia que hay que marcar, y que está muy vinculada a los documentos curriculares estructuradores de las carreras; es que, la Unioeste es una Universidad Pública con la autonomía suficiente para establecer su propio Proyecto Político Pedagógico (PPP). En cambio, las instituciones de Iguazú y Ciudad del Este son de nivel terciario y dependientes directamente de los Ministerios de Educación de sus jurisdicciones. Debido a esto, los diseños curriculares son prescriptos y hay poco margen de decisión y autonomía para realizar cambios en los mismos. Otra cuestión importante a considerar es que, las propuestas curriculares del plan de estudio para la formación docente son relativamente recientes: 2013 Paraguay, 2014 Misiones, Argentina; y 2017 Unioeste. Todas coinciden en que las modificaciones responden a las nuevas exigencias y características del ser docente teniendo en cuenta las realidades de sus escuelas y del sistema educativo.

En cuanto a la duración de las carreras y el alcance de títulos; en el Instituto Superior de Formación Docente N° 8 de Puerto Iguazú la duración es de 4 años y el título habilita para toda la escolaridad primaria (desde 1º a 7º grado/ 6 a 12 años de edad). En cambio, el Centro Regional de Educación de Ciudad del Este tiene una carrera de 3 años que forma para el 1º y 2º ciclo (6 a 11 años de edad) de la educación primaria. En la Unioeste, el título no es de Profesor, sino de Licenciado en Pedagogía, es de 4 años; y habilita para la organización, gestión y enseñanza infantil y fundamental (hasta 6º grado/ 6 a 11 años de edad) y la enseñanza de materias pedagógicas en el nivel secundario, sumado a la gestión y organización escolar.

En lo que respecta a los documentos curriculares; “diseños” para Argentina (Misiones) y Paraguay; y el Proyecto Político Pedagógico (PPP) para la Unioeste existen ciertas coincidencias en sus elementos constitutivos centrales. Es decir, todos tienen el plan de estudio o mapa curricular de las materias, la carga horaria, la ubicación de las disciplinas en cada año. También poseen en común otros elementos como: la explicación de los campos de formación y de los tipos de espacios curriculares; la fundamentación legal de la carrera; el alcance de título; las competencias o desempeños esperados en el futuro docente; la fundamentación político-ideológico, epistemológica y pedagógica del proceso de enseñanza y aprendizaje y los objetivos de la educación y del sistema educativo.

En el caso del diseño de la provincia de Misiones (Argentina), además, tiene la especificación de cada una de las materias, sus contenidos mínimos, fundamentación y finalidades. Este aspecto no se encuentra en los documentos de los otros países vecinos de la frontera. En el PPP de Unioeste y en el Diseño de Paraguay hay una contextualización y análisis de la realidad mucho más profunda que en el documento de Misiones. También más detallada y fundamentada aún, es la concepción ideológico-político-pedagógica de la Universidad si se compara con los otros documentos de las instituciones terciarias referidas.

Para avanzar en el análisis, comparación, y reflexión sobre estas propuestas curriculares de formación de docentes en instituciones de la zona de la Triple Frontera es importante considerar los conceptos y teorías que nos aporta Jean Claude Forquin en su libro “Educación y Cultura” (1993), sobre el currículo. Justamente, el concepto de cultura, y como se concibe la misma, nos permitirá dilucidar las particularidades de estos distintos programas de formación docente. MUSGRAVE (1968) citado en FORQUIN, J.C. (1992) expresa que el currículum tiene relaciones sociales subyacentes, las materias de enseñanzas son verdaderos sistemas sociales sustentados por redes de comunicación, por dotaciones materiales, por ideologías.

En el caso de los documentos analizados, de manera explícita o implícita están expresados los fundamentos ideológicos. Por ejemplo, en el caso del PPP de la Licenciatura en Pedagogía de la Unioeste, manifiestamente hacen referencia al materialismo histórico-dialéctico como sustento teórico para pensar la escuela, la sociedad, el lugar del docente:

[...] O método materialista histórico-dialéctico do curso de Pedagogia significa o empenho para a socialização do conhecimento às classes populares e, também, na luta pela emancipação humana. Marx, Gramsci e Vigotski são alguns dos principais referenciais adotados para fundamentar o método no curso de Pedagogia [...] (Resolución N°287/2016 CEPE p. 8)

En este sentido, podemos sumar al análisis las palabras del profesor de la Universidad cuando fue consultado al respecto en la entrevista *“nosso PPP busca uma formação de um profissional não apenas técnico, as com forte formação teórica e crítica, primamos pelo reconhecimento de que a história em geral foi e é escrita pelos vencedores, dominadores ou colonizadores”*. Explica el docente también, que sus estudiantes son a su vez trabajadores, debido a que es un curso nocturno y que es necesario establecer ese puente educacional y superar la visión del mundo que se

engendra desde la lógica del dominado.

En cuanto al Diseño Curricular de Paraguay, hay un capítulo dedicado al “Marco Referencial”, que toma el paradigma de la complejidad como perspectiva para comprender la realidad educativa.

La complejidad indica la convergencia de procesos, hechos u objetos multidimensionales, multirreferenciales, interactivos (retroactivos y recursivos) y con componentes de aleatoriedad, azar e indeterminación, que conforman en su aprehensión grados irreductibles de incertidumbre (Morín, 1986 y 1992; De Rosnay, 1996). La formación docente contemporánea, requiere no sólo de la racionalidad instrumental sino sobre todo de un abordaje desde la perspectiva de complejidad. (Diseño Curricular. Profesorado de Educación Escolar Básica. Primero y Segundo Ciclo, 2013 p. 28)

Al consultar a la profesora de la materia Realidad Educativa sobre los fundamentos que sustentan sus prácticas en ese espacio en particular, ella explica que *“se busca conocer las cosas en su esencia y sus causas, estudiando los aspectos históricos del conocimiento y validando su origen; es una práctica que busca generar aprendizaje a través de métodos y modos de acción resultantes de la experiencia y observación.”*

A diferencia de los anteriores documentos, el diseño curricular de la provincia de Misiones, no explicita ninguna teoría o autor que sustente su proyecto pedagógico. Pero no por eso, no tiene fundamentación ideológica; es más bien implícita, y hay que deducir de acuerdo a los conceptos vertidos. A lo largo de la lectura del documento es posible reconocer que su principal argumento es el legal, como se puede observar en la sección del Marco de la Política Nacional y Provincial para la Formación Docente:

El Estado Provincial, en concurrencia con las políticas educativas del Estado Nacional, concibe a la educación como un derecho humano, bien público, individual y social, consagrado en la Constitución Nacional, en la Constitución Provincial, en la Ley de Educación Nacional y en la Declaración de los Derechos Humanos (Resolución N° 333-2014 p. 7)

En cuanto a la materia de Historia y Política de la Educación Argentina y Latinoamericana del ISFD N° 8 de Pto. Iguazú de la cual soy docente a cargo junto con una profesora en Ciencias de la Educación puede decirse que las fundamentaciones obedecen a una perspectiva histórica y a una política. De acuerdo con nuestra propia planificación de la disciplina, y al diseño curricular antes mencionado; la perspectiva histórica es de fundamental importancia para comprender tanto las relaciones entre

Sociedad, Estado y Educación, como las identidades y prácticas docentes a la luz de su desarrollo histórico y político. Por otra parte, la perspectiva política pone en el centro del análisis la educación, el sistema, y las legislaciones educativas como política pública.

Es evidentemente más marcada y manifiesta la concepción ideológica de la carrera en la Unioeste, a lo largo de su PPP se encarga de marcar las diferencias y la oposición al capitalismo, a la distinción en clases sociales, a la dominación de una clase sobre otra, a la educación bancaria. En esa concepción ideológica de la carrera de Pedagogía está latente el compromiso por una educación emancipadora, y por el logro de una verdadera justicia social. Sitúa a la pedagogía en un lugar histórico-crítico y tiende a la democratización del conocimiento. En el caso del diseño de Paraguay, el acento está puesto en la caracterización de la sociedad como multicultural, pluriétnica y plurilingüe. También el énfasis está dado en la formación de un docente que entienda esa caracterización y eduque en ese contexto.

Una lectura de los objetivos, los fundamentos y el perfil del docente que se quiere formar en el caso de Misiones y Paraguay nos permite entrever que estarían fundados en visiones más técnicas sobre la educación. En los dispositivos curriculares se plasman palabras como competencia, eficacia, eficiencia, y la preocupación por generar mejores estrategias para la enseñanza. Una síntesis de lo expresado es la propia "Misión" del Centro Regional de Educación de Ciudad del Este que está en la planificación de la materia Realidad Educativa

Formar Docentes con las competencias para comprender una sociedad globalizada, multicultural, democrática; con habilidades comunicativas bilingües, capaces de educar en valores cristianos, con principios éticos, eficientes para responder a los desafíos de los nuevos tiempos, eficaces para lograr resultados según metas y objetivos del contexto social. (Plan Semestral Realidad Educativa 2022)

Siguiendo esta línea, los entrevistados identifican cuáles son los aportes que las disciplinas vinculadas a la historia de las políticas educativas hacen a la formación del futuro docente. Según el profesor de História da Educação II, "*faz parte integral da formação do pedagogo compreender a história de sua própria atividade. Mais que isso, para que este profissional entenda o papel do pedagogo para além do confinamento que o mercado de trabalho capitalista impõe, é preciso que esses conteúdos ofereçam um outro olhar para sua atividade*". Las docentes de Ciudad del Este y Puerto Iguazú coincidimos que nuestras materias contribuyen a la "*formación general de los futuros*

docentes".

Berstein y Young (1971) citados en Forquin (1992) explican que los códigos de saber escolar influyen en la identidad de los alumnos de acuerdo a los modos en que éstos son organizados, delimitados, clasificados y separados (FORQUIN, 1992). Esa construcción, en este caso, de los futuros docentes, también influye en el modo en que se sitúan en el mundo, se comportan en relación a otros y, en definitiva, contribuyen a modelar el orden social. En ese sentido, el PPP de la carrera de Licenciatura en Pedagogía, reconoce el poder político del currículum, transformándolo a favor de las clases dominadas y sometidas.

En los tres documentos curriculares analizados, la estructuración del plan de estudios de las materias está conformado por Campos de Formación, entendiendo a los mismos en el sentido que Bourdieu le otorga a la palabra campos:

Los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas). Existen leyes generales de los campos: campos tan diferentes como el de la política, el de la filosofía o el de la religión tienen leyes de funcionamiento invariantes (gracias a esto el proyecto de una teoría general no resulta absurdo y ya desde ahora es posible utilizar lo que se aprende sobre el funcionamiento de cada campo en particular para interrogar e interpretar a otros campos [...] (BOURDIEU, 2002, p. 119)

Hay variantes entre los documentos, pero más allá de ellas coinciden en un Campo para la "Formación General", uno para la "Específica-Disciplinar", y otro vinculado a las "Prácticas". Hay muchas coincidencias a su vez con respecto al nombre de las materias, y la ubicación en dichos campos. Pero, en lo que respecta al problema de interés de este trabajo final sobre la relación entre las políticas educativas, el currículum y la integración regional; las diferencias son verdaderamente muy marcadas.

En lo concerniente a la relación entre políticas educativas e historia en los cursos de formación docente de las instituciones referidas pudimos constatar varios elementos. En el caso del Centro Regional de Educación de Ciudad del Este, y por extensión, a todos los institutos terciarios con esa carrera debido a que el Diseño es del Ministerio de Educación de la Nación; es posible afirmar que no hay ninguna materia o espacio curricular destinado a la enseñanza de las políticas educativas, ni del sistema educativo o de su historia como tal. En todo el Diseño Curricular no se hace alusión a

esos temas, aunque sí parta de una fundamentación de la realidad actual y de la historia del sistema de enseñanza en el Paraguay. La docente entrevistada explica que, si bien no existe un espacio disciplinar propio para abordar los contenidos vinculados a las políticas educativas y la historia de la educación; estos temas si son trabajados en materias como Realidad Educativa; Gestión, Investigación y Práctica Educativa que se vinculan entre sí a partir de proyectos interdisciplinarios. La asignatura Realidad Educativa, objeto de análisis en este trabajo; es parte del curso de ingreso de los aspirantes a la carrera de formación docente, tiene una duración de 2 meses y un total de 32 horas de dictado.

En el caso de Misiones y de sus institutos de formación docente, entre ellos, el ISFD N° 8 de Puerto Iguazú podemos constatar la existencia de la materia “Historia y Política Educativa Argentina y Latinoamericana”. Ésta corresponde al Campo de la Formación General, se dicta el 1º año de estudios, con una carga anual de 3 horas cátedras (96 horas totales). En la Resolución N° 333/2014, en la página 26 se encuentra explicitada la fundamentación del espacio, las finalidades formativas y los contenidos mínimos de enseñanza. Entre otras cuestiones, propone un recorrido por la historia de la educación argentina y el análisis de las políticas educativas como parte de la función del Estado.

Vale subrayar que la resolución citada aclara que no debe ser una exposición lineal de hechos históricos, sino entender que éstos son productos de relaciones dinámicas. No obstante, realiza una selección, ordenación y clasificación de contenidos que responden a etapas lineales de la historia que se corresponden con la organización constitucional de nuestro país. Sus principales ejes son: “La educación argentina a partir de la consolidación del estado nacional y como política estatal de un modelo agroexportador (1853-1905)”; “Educación para el trabajo industrial (1940-1958)”; “La consolidación de la educación estatal argentina pública y privada (1960-1990)” y, por último, el eje “Concreción de las reformas educativas (1990-2014)”.

En este sentido, es muy oportuna la crítica que hace GEOFF WHITT, citado también en FORQUIN, J.C. (1992) sobre la cultura del positivismo subyacente en la enseñanza de las Ciencias Sociales que entiende que la realidad social está constituida por un conjunto de hechos y de leyes que escapan a los controles de los individuos, y en verdades que son investigadas por especialistas y transmitidas por la palabra legítima del profesor.

En cuanto al estilo de planificación y enseñanza de la historia de tipo lineal y cronológico JARA, M (2014) nos advierte sus condicionamientos cuando analiza el currículum y la innovación en la enseñanza de las ciencias sociales.

Un segundo límite se advierte en la lógica de la periodización que tradicionalmente organiza los procesos históricos [...] son presentados y abordados como procesos estancos, que dejan poco margen para pensarlos como problemas que habiliten a establecer nuevas periodizaciones para comprender la complejidad del presente vivido. (JARA, 2014 p. 61)

Continuando la descripción y comparación con respecto a la enseñanza de contenidos vinculados a la historia de las políticas educativas; la Unioeste tiene en su plan de estudio las materias “História da Educação I, II y III”. Todas ellas son cuatrimestrales en 1º y 2º año de la carrera y son parte de la Formación General. Además, cuenta con las materias “Políticas Educacionais I y II” en 3º y 4º año, que también son cuatrimestrales, pero abordadas como parte de la Formación Diferenciada.

Según el PPP, la historia de la educación abarca desde la Antigüedad hasta el siglo XX. Con respecto a esta cuestión, el profesor entrevistado nos comenta “*Na História da educação II ministramos os processos, instituições e métodos pedagógicos do período moderno e contemporâneo, focando a história da pedagogia tanto europeia quanto do Brasil colônia, com alguma entrada na história mais abrangente da colonização dos territórios americanos. Também incluímos na nossa última reformulação do Plano Político Pedagógico a questão indígena e afrodescendente com o vínculo sobre direitos humanos e o processo colonial*”. Esos contenidos son articulados con otras disciplinas como Filosofía da Educação, Psicologia da Educação e Políticas Educacionais.

La materia “Políticas Educacionais I” de 3º año tiene como contenidos temáticos las Leyes educativas del Imperio y la República para luego abordar en 4º año el sistema educativo del Estado de Paraná. La Resolución citada (Nº287/2016 CEPE) no detalla los contenidos mínimos, solo esboza los títulos generales señalados.

Por último, es importante hacer un análisis de la perspectiva latinoamericana que se encuentra presente o no en la formación de los docentes de nivel primario o fundamental en instituciones de la Triple Frontera.

En el ISFD Nº 8 de Puerto Iguazú, como ya se expresó anteriormente, la materia Historia y Política de la Educación Argentina y Latinoamericana es parte del plan de estudio de la carrera. Pero, al contrario de lo que indica el nombre de la disciplina; no

hay una propuesta curricular que incluya una visión latinoamericana. Es decir, en el Diseño Curricular de la Provincia de Misiones no se incluyen contenidos que superen una visión nacionalista de la historia de los sistemas educativos.

No obstante, el currículum oficial es un orientador de nuestra tarea y las instituciones tienen ciertas libertades y autonomías para discutir su propio proyecto educativo institucional (PEI); por lo que, incluir la perspectiva latinoamericana es una decisión pedagógica de los propios docentes a cargo de la disciplina. En mi caso, hace 4 años soy docente de la materia; al principio me adapté a las prácticas que ya estaban institucionalizadas en cuanto a la enseñanza y los contenidos; posteriormente, con acuerdo de mi pareja pedagógica comenzamos a realizar algunos cambios incorporando los procesos históricos coloniales de los países limítrofes y otros de Latinoamérica; como así también las teorías político-pedagógicas de intelectuales como Simón Bolívar, José Martí, Paulo Freire.

Sobre esta misma cuestión, la profesora de la materia “Realidad Educativa” del Centro Regional de Formación Docente expresa que en la enseñanza de la misma no hay una perspectiva regional o latinoamericana. Solo se centra en el proyecto nacional, aunque admite que considera muy importante incluir una visión más amplia debido a la movilidad fronteriza de los propios estudiantes. Al contrario de lo que ocurre tanto en Paraguay, como en Misiones, Argentina, la propuesta político-pedagógica de la Unioeste es singular. Ella expresamente reconoce el contexto regional de frontera y la necesidad de formar docentes que entiendan esa realidad.

...os conteúdos que deverão responder com urgência as condições em que se encontra a população. O contraste da realidade brasileira e a pluralidade cultural no Brasil se acentuam na região da Fronteira (Resolución N°287/2016 CEPE p. 12).

El profesor de História da Educação II explica que *“Há, claro, uma integração quando estudamos o momento do Brasil colônia e a colonização de nossos territórios, mas não posso dizer que isso se dá de modo aprofundado e a contento. Seria interessante uma disciplina específica para este conteúdo integrador de nossa história que tem mais similaridades do que diferenças.”* El docente reconoce que, a pesar de la barrera del idioma, debemos vernos como un solo pueblo porque nuestra historia es mucho más parecida de lo que contamos. Es necesaria la articulación y el intercambio ya que la heterogeneidad de nuestras diferencias no borra nuestras raíces comunes.

3. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este artículo científico hemos hecho un breve y sucinto recorrido de la historia de los sistemas educativos de los países que conforman nuestra Triple Frontera. Como así también, de su desarrollo historiográfico general, y en particular con respecto a la historia de la educación y las políticas educativas. Llegamos al final a una perspectiva más micro que nos permitió situarnos en la enseñanza de esos contenidos en los institutos de formación docente para la educación primaria o fundamental.

Los objetivos del trabajo fueron a la vez, comprender las características de la enseñanza de los contenidos vinculados a las Políticas Educativas, y comparar las prácticas curriculares/institucionales con respecto a la temática planteada. Para ello fue necesario, en un primer momento, remitirnos a los contextos históricos y políticos macro que le dan sentido y significatividad a la realidad educativa. Partir del pasado común de estos pueblos atravesados por procesos de colonización y emancipación, de configuración de sus propios Estados Nacionales, de conflictos bélicos, de modernización y desarrollo económico, pero también de grandes crisis. En todos ellos, salvando las diferenciales características, ha habido gobiernos oligárquicos, populistas, regímenes democráticos y dictatoriales. El liberalismo, el desarrollismo y el neoliberalismo han teñido sus políticas económicas y también educativas. En la actualidad, Argentina, Paraguay y Brasil están ante los desafíos que trae aparejado el siglo XXI.

En este punto es importante reconocer esas similitudes que nos atraviesan, pero también identificar las distintas respuestas que los sistemas educativos y las instituciones en particular han tenido frente a estos contextos neoliberales. Y es justamente, el objeto de estudio de este trabajo, el que nos permitió hacer ese análisis, ya que hay marcadas diferencias en cuanto a la enseñanza de la historia de la educación y de las políticas educativas en la formación docente inicial.

El caso del plan de estudios para la formación docente de nivel primario del Centro Regional de Educación de Ciudad del Este es uno de los extremos, si se quiere. En dicho plan, no hay una asignatura específica destinada a la enseñanza de las políticas educativas y la historia de la educación. De acuerdo al recorrido historiográfico

que hemos realizado aún no se ha incorporado dicho espacio. Según entrevistas realizadas a docentes de Ciudad del Este, tales temas son abordados en otras disciplinas. No es un dato menor esta vacancia, principalmente si entendemos que el currículum es la condensación de contenidos altamente valorados y significativos para una sociedad y que expresa posiciones políticas, ideológicas y epistemológicas.

Situada en una posición intermedia está el ISFD N° 8 de Puerto Iguazú, ya que sí cuenta con una materia anual específica en 1º año de Historia y Política de la Educación Argentina y Latinoamericana. No obstante, la carga horaria para abordar en profundidad todo el recorrido histórico que abarca desde la época colonial hasta nuestros días es sumamente insuficiente. En cambio, en la Unioeste, es distinta y cuantitativamente mayor la presencia de materias cuya problemática de conocimiento son las Políticas Educativas y la Historia de la Educación. Ella posee cinco (5) espacios curriculares cuatrimestrales.

No es posible profundizar en este trabajo, todos los aspectos y factores que llevan a la toma de decisiones con respecto a la presencia o no de estas materias o contenidos en la formación de los futuros docentes. Pero sí es posible relacionarlo con los fundamentos del currículum y los perfiles de los egresados que se quieren lograr. En este sentido, el Instituto de Puerto Iguazú y el de Ciudad del Este coinciden, en rasgos generales, con el aporte que los contenidos histórico-políticos hacen a la “formación general” del alumno. Y con una visión de un docente competente, eficiente en su labor, sin dejar de lado el sentido crítico y reflexivo, pero no como un sujeto político en el sentido de que es transformador de la sociedad en la que vive.

Por el contrario, la Unioeste explícitamente rechaza la visión tecnicista y promueve un docente comprometido con su identidad de clase y dispuesto a romper las barreras de la opresión. En este punto, son muy ilustrativos los dichos del profesor entrevistado *“O pedagogo, costume dizer, pode ser reduzido a funções técnicas na escola, mas antes de mais nada é aquele que tem como matéria prima o humano. É o oleiro que tem em suas mãos a capacidade de se perguntar “o que é o humano, qual humano queremos formar” e ter a visão de futuro para colocar esse projeto em prática. Educar nos parece em outras palavras criar o humano desejável nas gerações do presente”*.

Por último, es fundamental también correr nos del enfoque nacionalista de cada uno de los países y levantar la mirada a una perspectiva más latinoamericana, o por lo menos regional en nuestras fronteras. Haciendo la salvedad del PPP de la Unioeste, es muy llamativa la ausencia de esa perspectiva en los dispositivos curriculares de instituciones pertenecientes a países limítrofes y miembros del MERCOSUR.

Nuestra propia geografía e historia y las características de las fronteras dinámicas que nos atraviesan deberían ser un contexto real a considerar para la enseñanza de la historia, en general y de las políticas educativas en particular. Existe movilidad en cuanto a estudiantes y docentes hacia uno y otro lado de los límites internacionales y los futuros maestros no pueden desconocer esa situación. Es nuestra responsabilidad como profesores formadores repensar la enseñanza de nuestras materias en clave latinoamericana y en el contexto de la Triple Frontera. De hecho, reconocer, no solo la importancia de los contenidos históricos en sí mismo, sino la contribución que éstos hacen a la conformación de la ciudadanía.

Es importante discutir si esta ciudadanía será de características nacionalistas y etnocéntricas. También es fundamental pensar si esta ciudadanía tendrá una visión regional, compartida, que incluya a nuestros pueblos originarios y a la diversidad de culturas que poblaron nuestros territorios.

Es necesario señalar que la contribución de la historia de la educación y de las políticas educativas a la formación docente debe ser un medio de apoyo para la comprensión de la realidad como construcción social y cultural. Los futuros docentes con una orientación latinoamericana podrán distinguir y valorar elementos de permanencia y de cambio, de globalidad continental y singularidad nacional o provincial en la estructura educacional en la que les toca desempeñarse.

En definitiva, se trata de caminar hacia una visión que valora la historia compartida entre pueblos hermanos que están integrados a niveles sociales mucho más profundos que lo que la escuela reconoce y enseña.

REFERENCIAS

- ANDRADE ARRUA, José Jobson. **A história da História no Brasil**. Universidade de São Paulo. 1998
- ARATA, Nicolás; MARIÑO, Marcelo. Lección 6: El oficio de enseñar: una cuestión de Estado. **La educación en la Argentina: Una historia en 12 lecciones**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. 2013
- ASCOLANI, Adrian. (comp.) **La educación en la Argentina. Estudios de Historia**. Rosario: Ediciones del Arca, 1999
- BREZZO, Liliana María. **El historiador y el general: imposiciones y disensos en torno a la interpretación pública de la historia en Paraguay**. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina (CONICET/IDEGHESI- IH) - Pontificia Universidad Católica Argentina. 2003. Disponible en <https://core.ac.uk>
- BREZZO, Liliana María. **La historiografía paraguaya: del aislamiento a la superación de la mediterraneidad**. Diálogos, DHI/UEM, v. 7. p. 157-175, 2003
- BOURDIE, Pierre. **Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto**. México: Editorial Montessor, p. 119 -126. 2002
- CAMPIONI, Daniel. **Argentina. La escritura de su historia** (Ensayo) Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación. Ediciones del Instituto movilizador de fondos cooperativos, 2002
- DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel. **Estado y educación en las sociedades europeas**. OEI: Revista Iberoamericana de Educación N°1, 1993
- FERNÁNDEZ MOUJAN, Inés. **En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE. Número 15, nov/2010-abr/2011, p. 55-79.
- FORQUIN Jean Claude. **Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Editorial Artmed, 1993
- JARA, Miguel. BOIXADER, Agnes. **El currículo y la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía, de la Historia y de la educación para la ciudadanía**, en Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales / coord. por Joan Pagès Blanch, Antoni Santisteban Fernández, Vol. 1, p. 53-78. 2014
- NOVELLA GARCÍA, Carlos. **El sistema educativo paraguayo ante los desafíos sociales del siglo XXI: una evolución histórica hacia el programa metas educativas 2021**. JOURNAL OF SUPRANATIONAL POLICIES OF EDUCATION n°8, p. 50-70. 2019
- OSZLAJ, Oscar. Capítulo I Lineamientos conceptuales e históricos. **La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional**. Buenos Aires. Editorial Planeta. 1997

PINEAU, Pablo. **Historia y política de la educación argentina**. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2010

PUIGGROS, Adriana. Capítulo 1. Cultura y educación en la Colonia. **Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo**. Buenos Aires. Colección Triángulos Pedagógicos de la Editorial Kapeluz. 1996

SANSÓN CORBO, Tomás. **La configuración del campo historiográfico en Paraguay (primera mitad del siglo XX). Condicionamientos estructurales y monopolio interpretativo**. *Historiografías*, 13 (enero-junio, 2017): p. 55-73. Disponible en <http://www.unizar.es/historiografias/historiografias/numeros/13/corbo.pdf>

SAVIANI, Dermal. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro** *Revista Brasileira da Educação* v. 14 n. 40 jan/abr 2009

ZAYAS ROSSI, Laura Inés. **Historia de la formación docente en Paraguay**. Universidad Nacional de La Pampa. *Praxis Educativa*, vol. 19, núm. 3, p. 32-44, 2016

MISIONES, ARGENTINA. **Diseño Curricular Jurisdiccional. Resolución N° 333/2014** Anexo 1. Ministerio de Educación de la Provincia de Misiones. Carrera de Profesorado de Enseñanza Primaria.

PARAGUAY. **Diseño Curricular. Profesorado de Educación Escolar Básica. Primero y Segundo Ciclo**. Ministerio de Educación y Cultura de la República del Paraguay. 2013

FOZ DO IGUAÇU. **Resolución N°287/2016 CEPE**. Unioeste. Carrera de Licenciatura en Pedagogía.