

Políticas educativas en el Mercosur (2005-2015): aproximaciones a las
propuestas para el subcampo curricular
*Educational policies in Mercosur (2005-2015): approaches to the proposals for the
curricular subfield*

Autores

Fabiany de Cássia Tavares Silva. <http://orcid.org/0000-0002-7106-690X>
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil.
fabiany.tavares@ufms.br

Maurinice Evaristo Wenceslau. <http://orcid.org/0000-0002-7106-690X>
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil.
maurinice.wenceslau@ufms.br

Fecha de recibido: 2023-02-17
Fecha de aceptado para publicación: 2023-12-01
Fecha de publicación: 2023-12-31



Resumen

El artículo tuvo como objetivo analizar las políticas educativas desarrolladas en el contexto del Mercado Común del Sur (Mercosur), especialmente lo que se refiere a las orientaciones sobre la función social de la escuela, ante los procesos de integración y democratización en los/de los países que componen el Bloque. Teóricamente este texto se fundamenta en un análisis de los Planes de Acción del Sector Educativo, de 2005 a 2015, que en los límites aquí impuestos, son fuentes y objeto de investigación. Metodológicamente se siguen las pautas de un estudio de caso, específicamente de la cuestión Educación en el Mercosur, empleando textos publicados en los últimos 5 años. Como resultados, se destaca que los Planes de Acción se configuran como inductores de los modos de gestión, insistentemente puestos como referencia para la democratización y globalización económica, considerados como la solución para la educación. Como conclusiones, aunque en construcción, se evidenció que las acciones del Bloque, como parte de la regulación de la educación y del trabajo en las escuelas públicas, coherentes con las



formulaciones gerencialistas, fuertemente dominadas por la esfera económica, se convierten en herramientas para la discusión de la equidad y del desarrollo de la ciudadanía, pero también de la competitividad y la formación de recursos humanos, adecuadas a tales emprendimientos educativos.

Palabras clave: ciudadanía, Mercosur; políticas educativas; políticas curriculares.

Abstract

The article aimed to analyze the educational policies developed in the context of Mercado Común del Sur (Mercosur), especially what refers to the guidelines on the social function of the school, in the face of the processes of integration and democratization in the countries that make up the Block. Theoretically, this text is based on an analysis of the Action Plans of the Educational Sector, from 2005 to 2015, which, within the limits imposed here, are sources and objects of research. Methodologically, the guidelines of a case study are followed, specifically on the issue of Education in Mercosur, using texts published in the last 5 years. As a result, it stands out that the Action Plans are configured as inducers of management methods, insistently placed as a reference for democratization and economic globalization, considered as the solution for education. As conclusions, although under construction, it is evident that the actions of the Block, as part of the regulation of education and work in public schools, consistent with managerial formulations, strongly dominated by the economic sphere, become tools for the discussion of equity and the development of citizenship, but also of competitiveness and the training of human resources, suitable for such educational endeavors.

Keywords: citizenship, Mercosur; educational policies; curricular policies.

Introducción

Desde comienzos del siglo XXI se ha evidenciado una creciente intensificación de las estrategias de control, operadas por organismos bilaterales externos, sobre la representación de los asuntos económicos, junto con la construcción de puntos de proliferación y expansión de los modos de producción y circulación de bienes. En el ámbito de la educación, esta tendencia también se acentúa, particularmente, en las funciones innovadoras de las diferentes etapas de la escolarización (desde la educación preescolar hasta la educación superior). Dicho esto, en diferentes países, se



justifica por una ecuación que vincula el éxito de una nación a su capacidad para ejercer control sobre los modos de circulación y producción, ya sea de bienes o de conocimiento. Esta cualidad, perfilada por una ciudadanía global, se basa en los buenos resultados en las evaluaciones internacionales, tanto en el mercado como, particularmente, en la escolarización. Sin embargo, es importante reconocer que el logro de altos estándares en estas evaluaciones, en el campo de la educación.

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las políticas educativas desarrolladas en el contexto del Mercado Común del Sur (Mercosur), especialmente lo que refiere a las orientaciones sobre la función social de la escuela, ante los procesos de integración y democratización en los/de los países que componen el Bloque. Tales políticas producen efectos importantes para el sub-campo curricular, en su gestión y en el trabajo docente requerido, por medio de estrategias de proposiciones, típicamente neoliberales y gerencialistas, manifestadas en la necesidad de sumisión de la escuela y de la educación a los intereses del mercado.

Estas estrategias se encuentran anunciadas en los Planes de Acción del Sector Educativo (PASE), de 2005 a 2015, que en los límites aquí impuestos, son fuentes y objetos de investigación. En este sentido, se planteó la hipótesis de que esos Planes se configuran como inductores de los modos de gestión, insistentemente puestos como referencia para la democratización y globalización económicas, enseñados como la solución para la educación.

El Mercosur Educativo y los planes de acción del sector educacional (PASE, 2005-2015)

Como bloque y como propuesta unitaria internacional, el Mercosur implica una agenda con distintas carteras entre las que destaca la educativa, más ahora en el contexto de que en Brasil parece retomar el enfoque y prioridad a este Bloque de cooperación con mucha más fuerza tras la victoria de Lula da Silva en las pasadas elecciones de 2022. Por ello conviene destacar que:

El Mercosur es una organización internacional intergubernamental creada por el Tratado de Asunción, firmado en 1991, e integrada inicialmente por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Venezuela se unió al bloque en 2012, pero está suspendida desde 2016, y tanto su ingreso al bloque como su suspensión cuentan parte de la historia de la organización. Originado en un contexto de euforia del proceso de globalización en la década de 1990, con la difusión de los principios neoliberales y con énfasis en la reducción del papel del Estado, el Mercosur entró en vigor con una baja institucionalización e inicialmente favoreciendo aspectos económicos y comerciales (Ciardelli Faria & Luigi, 2021, p. 2).

A nivel de Educación, este bloque tiene el Sector Educativo del Mercosur (SEM), y su desarrollo viene a darse a través de los Planes de Acción del Sector Educacional (PASE), ofreciendo de una forma planificada, organizada y jerarquizada las directrices a cumplir con el fin de lograr los objetivos trazados. Ante este escenario, se destaca que

Los Planes de Acción del Sector Educativo del Mercosur constituyen un marco ordenador para los proyectos e iniciativas que llevan adelante las diversas instancias que conforman el Mercosur Educativo. Estos documentos son elaborados a partir de las sugerencias formuladas por las comisiones de área y los grupos de trabajo que de éstas dependen, así como del intercambio en foros y seminarios desarrollados con participación abierta de distintos actores. (MERCOSUR Educativo, 2023a, párr. 1)

Asimismo, muchas demandas en el sector no parecen haber tenido mucha mudanza. Por ejemplo, ya hace más de 20 años la noción de Agenda Educativa para este bloque se venía resaltando, teniendo como ejemplo a García Casado (2001):

La educación en el contexto del Mercosur, debe dar respuesta al triple desafío de la afirmación de las identidades culturales, la transformación productiva y la democratización en un contexto de integración regional. En cuanto a la afirmación cultural, se deben fortalecer las características distintas y singulares de la región ante un mundo cada vez más interdependiente y formar una conciencia ciudadana y social que favorezca el proceso de integración. (p. 5)

En ese sentido, la existencia de proceso de redemocratización de los Estados suramericanos, a finales del siglo XX, atiende a las demandas políticas y económicas que surgían en el mundo. Esa sustitución de régimen político posibilitó la articulación de un bloque regional y de la propia economía de los Estados Parte ante el escenario internacional. Es así como, con la propuesta de proteger los mercados regionales a través de una globalización solidaria y de la cooperación al desarrollo, el Mercosur está pensado y es resultado del proceso de globalización.

El Mercado Común del Sur (Mercosur) ha sido uno de los proyectos más ambiciosos de América Latina y ha adquirido una importante experiencia en la integración entre los países en desarrollo. A lo largo del desarrollo del Mercosur hubo años dorados de gran éxito y períodos al borde del colapso. Sin embargo, sigue operando y dando pasos hacia una cooperación más profunda y un aumento de su peso en el comercio internacional. (Gennadyevna Koval & Konstantinovna Andrianova, 2022, p.2).



En ese contexto, el Mercosur se creó oficialmente por medio del Tratado para la constitución de un Mercado Común entre la República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay, también conocido como Tratado de Asunción (1991), firmado inicialmente por los gobiernos de Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay. La unión surgió tras movimientos de redemocratización en los países de América del Sur y objetivó el fortalecimiento de la economía, de la política y de la cuestión social, solidificando la calidad de vida de los ciudadanos de los Estados que componen el Bloque.

Según lo presenta el referido Tratado de Asunción (1991), “(...) Convencidos de la necesidad de promocionar el desarrollo científico y tecnológico de los Estados Parte y de modernizar sus economías para ampliar la oferta y la calidad de los bienes de servicio disponibles, con el fin de mejorar las condiciones de vida de sus habitantes [...]” (p. 1).

La idea de apertura de los mercados regionales y del desarrollo económico se convierte en justificaciones institucionales que podrían llevar a la justicia social. Sin embargo, se observa que, al iniciar, el bloque tuvo como principal objetivo el fortalecimiento de los mercados de sus componentes, considerando la competitividad de la economía externa (Tratado de Asunción, 1991, art., 4), garantizando una propuesta de protección en la economía de los Estados Partes, inestable por considerarse en desarrollo.

A pesar de la importancia dada a la cuestión económica, el documento que prevé la Unión Aduanera, también trae en su presentación la necesidad de inversión en políticas de justicia social, como una condición para el logro de los objetivos económicos, con el siguiente texto: "Considerando que la ampliación de las actuales dimensiones de sus mercados nacionales, a través de la integración, constituye una condición fundamental para acelerar sus procesos de desarrollo económico con justicia social; [...]" (Tratado de Asunción, 1991, p. 1).

Esta agenda social propuesta comenzó a ganar consistencia a finales de los años 90, después de la firma de los documentos Protocolo de Ushuaia sobre compromiso democrático en el Mercosur, la República de Bolivia y la República de Chile (1998), y la Declaración Sociolaboral del Mercosur (1998). Según Draibe (2007), esos documentos presentan características de transición, de aproximación de las cuestiones de integración social, considerando las desigualdades de los componentes del Bloque.

En el año de creación del MERCOSUR, los ministros de Educación de los Estados Parte se reunieron para articular la agenda institucional del Bloque y, en sus reuniones, se inicia la

articulación para la creación del Sector Educativo del Mercosur (SEM), que organiza instancias de apoyo como:

En 2001, a través de la Decisión CMC 15/01, se aprobó la "estructura organizativa del Sector Educativo del MERCOSUR", que crea el Comité de Coordinación Regional, las Comisiones Regionales Coordinadoras de Área (Básica, Tecnológica y Superior) y el Comité Gestor del Sistema de Información y Comunicación. En 2005 se creó el Comité Asesor del Fondo Educativo del MERCOSUR. En 2006, se creó la Red de Agencias Nacionales de Acreditación, y en 2011 se creó la Comisión Regional Coordinadora de Formación Docente. Además de estas, hay otras instancias, temporales y permanentes, que gestionan acciones específicas. (Mercosur Educativo, 2023b, párr. 2).

De esa manera, por medio de la negociación para la implementación de políticas públicas y de la elaboración de programas y proyectos, el SEM establece como “El Sector Educativo del Mercosur es un espacio de coordinación de las políticas educativas que reúne los países miembros y asociados, desde diciembre de 1991, cuando el Consejo del Mercado Común (CMC), a través de la Decisión 07/91, creó la Reunión de Ministros de Educación del Mercosur (RME).” (Organización de Estados Iberoamericanos, 2015).

Además de buscar la integración, para lograr el desarrollo de la educación con todos los Estados Parte:

La discusión sobre el futuro del Mercosur se ha vuelto urgente. No se trata de un debate teórico en el vacío: hay una situación real que debe examinarse a la luz de los intereses concretos del gobierno y del sector privado. Lo que importa es crear las condiciones para que el Mercosur avance de manera efectiva. Acabar con el Mercosur o volver a una zona de libre comercio no son alternativas de política que deban considerarse (Barbosa, 2019, p. 122).

Lo que se pretende es caracterizarse por la necesidad de invertir de manera eficaz en la elevación de la calidad de las condiciones educativas del Bloque Mercosurino, dando atención, también, a los intereses económicos.

Con la creación del SEM, se discutieron y se elaboraron cuatro Planes de Acción, con el objetivo de establecer directrices para las políticas educativas, observando las necesidades regionales. Así, se observa que las políticas educativas del Mercosur fueron pensadas en dos momentos distintos, uno en la década de 1990, objetivando metas y acciones programáticas que



atendiesen a las demandas de los sectores productivos y la otra, a partir de los años 2000, para solucionar demandas que se refieran a la ciudadanía e integración regional, cuando se inicia un alejamiento de la relación con el sector productivo (Perrota, 2011).

Sin embargo, la búsqueda de la justicia social en los documentos elaborados, de forma general, ha sido muy criticada, a pesar del reconocimiento en las políticas educativas de la necesidad de enfrentamiento de las desigualdades sociales con la justicia social:

[...] el Mercosur opera con una estrategia maximalista de la dimensión social, referida a los objetivos de la integración, pero al mismo tiempo, con una estrategia minimalista de políticas sociales, ya que declina de traer al campo de la integración social el debate y la proposición de modelos de desarrollo económico y social que pudieran sostener, más adecuadamente, un efectivo proceso de constitución de una ciudadanía social nueva y cohesiva (Draibe, 2007, p. 179).

Cuando se discute desigualdad y justicia social, es importante considerar que parte de la sociedad no tiene acceso al mínimo para tener vida digna, y por consecuencia, a la ciudadanía y a la formación para la ciudadanía, aun cuando se posibilita acceso al ambiente escolar. Estas situaciones de vulnerabilidad económica son, también, las que permiten la exclusión del plan social (Martins, 1997).

En el espacio educativo, la ciudadanía posibilita construir en el sujeto la autonomía y aproxima el proceso reflexivo de justicia en las instituciones. Solo el acceso a los espacios escolares no atiende la plenitud del derecho a la educación, que necesita todavía discusiones para la formación humana, y que traspasa otros factores como: la calidad de la educación, de los profesionales involucrados y del papel formativo para la ciudadanía.

Sin embargo, al final del siglo XX y a comienzos del siglo XXI se tiene un cambio de paradigmas en la construcción del ciudadano. El (neo)liberalismo económico, la globalización de los sistemas de producción, con revolución tecnológica y la aproximación de las fronteras, hacen surgir un ciudadano global, pero reestructuran las formas como el sujeto comprende su relación consigo mismo y con la sociedad.

En ese mismo sentido están los datos presentados por el Democracy Index, en los últimos diez años de elaboración de los indicadores, conforme presentados por la tabla 1:



Tabla 1. Ranking mundial de las democracias, en el período de 2006 a 2016

Año/posición del país	Argentina	Brasil	Paraguay	Uruguay	Venezuela
2006	54	42	71	27	93
2007	54	42	71	27	93
2008	56	41	66	23	95
2010	51	47	62	21	96
2011	51	45	62	17	97
2012	52	44	70	18	95
2013	52	44	70	17	97
2014	52	44	71	17	100
2015	50	51	71	19	99
2016	49	51	72	19	107

Fuente: Datos indicadores del Democracy Index¹

Los indicadores democráticos de los Estados (partes del bloque) demuestran, según el ranking mundial de la agencia de inteligencia The Economist United Intelligence, que desde 2006 cambia negativamente la calidad democrática de los regímenes políticos, que se amplía hasta el último levantamiento. Se destaca que, con la ruptura con la cláusula democrática del Protocolo de Ushuaia sobre compromiso democrático en el Mercosur, la Republica de Bolivia y la Republica de Chile (1998), y se produce la suspensión de Venezuela en 2016.

Llevando en cuenta el déficit en el ejercicio de la ciudadanía y la necesidad de inversión en gobiernos democráticos, ponderan Cunha *et al.* (2008) que se considere:

[...] concepto de ciudadano solo en el aspecto negativo/pasivo, se estará restringiendo el concepto de democracia y, quizás, hasta lo desnaturalizando. La no participación directa y efectiva del ciudadano acaba por alejarlo de las decisiones que le son directamente relacionadas y, consecuentemente, del gobierno. Como otra cara del problema, se tiene que tal falta de participación también determina que los gobernantes, en el trato de las cuestiones que les son afines, prescindan de considerar como pretexto el interés de los gobernados. (p. 986)

¹**Nota.** Adaptado de los documentos de “Democracy Index 2016”, “Democracy Index 2015”, “Democracy Index 2014”, “Democracy Index 2013”, “Democracy Index 2012”, “Democracy Index 2011”, “Democracy Index 2010”, “Democracy Index 2008”, “Democracy Index 2007” y “Democracy Index 2006”, todos realizados y disponibilizados por The Economist United Intelligence.



En la democracia, los ciudadanos están llamados a formar valores colectivos, responsabilizándose por la construcción histórico-social del Estado y del Bloque (Campos & Diniz, 2008: 12). De esa manera, las políticas educativas se conciben como instrumentos de la Justicia y de la Ciudadanía, y la autonomía ciudadana se convierte en presupuesto de formación dentro del proceso educativo.

Así, de forma objetiva, se afirma que la formación de los valores concretos se ancla en las siguientes formulaciones interrogativas: “¿Qué sentido de justicia social es producido en los fundamentos de las políticas educativas de/en el Mercosur? y ¿Qué concepciones de educación son puestas en acción en los agenciamientos curriculares teóricos concebidos?”

En este contexto, pasamos a analizar, en el ítem siguiente, cómo los Planes del Sector Educativo del Mercosur presentan contenidos a las discusiones del subcampo curricular.

Metodología

La metodología asumida es la del estudio de caso, con reflexión hermenéutica. Esto quiere decir que el análisis cubre elementos dentro de la subjetividad, la interpretación y la vivencia, en la perspectiva al mismo tiempo de un estudio que se basa en fuentes secundarias: los planes de acción en materia educativa del Mercosur.

De allí que esta metodología se vicula a una tradición de investigación racional interpretativa, que para Laudan (2010), “[...] ofrecen un conjunto de orientaciones para el desarrollo de teorías específicas” (p. 19). Esto se fortalece en la idea de un procedimiento fuerte al emplear la reflexión hermenéutica para conseguir sentidos sobre Educación y Subcampo currículo, en los discursos escritos y hablados para la propuesta Mercosur Educativo. El elemento hermenéutico lo encontramos explicado en Ricoeur (2008), asumiendo que “toda comprensión óntica u ontológica se expresa, ante todo, y desde siempre, en el lenguaje” (p.16).

Resultados y discusión

Siendo Subcampo curricular en los PASE (2005-2015): objetos y fuentes de análisis

Los campos son espacios de relaciones objetivas que poseen una lógica propia. Bourdieu (2008) indica que estos son tanto un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que en él se encuentran envueltos, como un campo de luchas, "en el interior del cual los agentes se

enfrentan, con medios y fines diferenciados conforme su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo así a la conservación o a la transformación de su estructura" (p. 50).

En ese sentido los campos son productos de la historia, de las disposiciones que fueron inventadas en el transcurso de esa historia y que, poco a poco, se fueron inscribiendo en los cuerpos a lo largo del proceso de aprendizaje. De otra forma, es toda la historia del juego, todo el pasado del juego, que están presentes en cada acto de juego.

Es importante destacar que el concepto de campo está intrínsecamente relacionado con el de habitus, propuesto como la interiorización o la incorporación de estructuras sociales, mientras que el campo es la exteriorización o objetivación del habitus. La forma como el agente consume, produce y acumula todas las cosas será fuertemente influenciada/determinada por la posición que ocupa en el interior del campo.

Este cuadro conceptual es lo que lleva a reconocer el "subcampo del currículo" en los Planes de Acción del Sector Educativo del Mercosur, ya que en la estructura, la doxa (opinión consensual, sentido común, aquello con lo que todos están de acuerdo) se delinea para la escolarización y, el nomos (leyes que lo rigen y que regulan la lucha por la dominación del campo), aquí circunscrita a las incursiones por las disciplinas escolares, la gestión de la escuela y al trabajo docente en una propuesta de escuela gemelada.

De acuerdo con Bourdieu (2008), el nomos es una palabra que se traduce en general por "ley", pero interpretada por "constitución", que informa el acto de institución arbitraria, o el "principio de visión y de división". Todo campo, como producto histórico, tiene un nomos distinto. Es a partir del nomos que entendemos la solvencia de la configuración del currículo como campo en los PASE, sin embargo, formando un sub-campo.

El campo del currículo fue fomentado en la ampliación, diversificación y producción de estudios, en los PASE es el direccionamiento de discursos que pulveriza propuestas de escuelas, contenidos y temáticas de enseñanza, como parte de la prescripción para un currículo por colección. Prescripción esa, donde los criterios de valorización de los contenidos ya están dados, estableciendo una relación de poder determinada por campos de conocimiento, es decir:

En la educación básica, el aprendizaje de las lenguas oficiales del Mercosur y a la enseñanza de Historia y Geografía, y de los currículos de formación técnica profesional, en la perspectiva de la formación por competencia.



Difusión y fomento de la literatura y de las artes regionales, a través de su adecuada consideración en los currículos escolares y por medio de iniciativas de educación no formal. (Mercosur, 1998, p.5-7).

Para ello, es necesaria la definición de indicadores básicos de calidad comunes en todos los niveles y modalidades de enseñanza en la región. Indicadores que pueden, al incorporarse en los agentes, ratificar y mantener, inmanentemente, la hegemonía de un tipo de estudio que, junto a sus productos, se hacen vistos como superiores. Entra en escena la tradición selectiva, que separa los estudios de/sobre currículo de un estudio sobre educación y escolarización, que se clasifican como no siendo realmente sobre selección y distribución de conocimientos.

Por eso, se puede afirmar que el "campo educativo" incurre en el concepto de típico ideal, porque cada estudio, aunque orientado por estas tendencias, presenta un proceso propio de investigación, incorporando diferentes disposiciones a lo largo de este recorrido. Aquí se encuentra la cuestión, pues retomando la metáfora del campo magnético, el sub-campo curricular correspondería a la fuerza magnética que mueve y organiza las disputas el campo educativo, pero su incorporación (acción de la fuerza magnética) ocurre en función de las propiedades particulares de ese campo y no, propiamente, de los sub-campos.

Al identificar entonces la existencia del subcampo curricular, reconocido como parte relevante del esfuerzo de profundización de conocimientos disciplinares y de reconversión académica, se depara con la progresiva institucionalización de la “escuela Mercosurina”. Tal institucionalización obedece al movimiento de enfrentamiento de semejanzas y diferencias de los proyectos educativos de los distintos países miembros.

A la par de eso, se sobrepone la necesidad de implementar y ajustar el escenario educativo a un modelo de escuela preocupada por formar ciudadanos críticos, contraria a una forma colonizadora de enseñanza. Esta escuela pasa a ser pensada/propuesta en condición gemelar, o fundamentada en la perspectiva de la interculturalidad de frontera, con el objetivo de promover integración regional por medio de la educación intercultural, garantizando la formación integral a los niños.

En ese sentido, plantearon Müller de Oliveira & Morello (2019) que a partir de 1996 y especialmente a partir del año 2000, las políticas lingüísticas para la educación comenzaron a explicarse claramente en el ámbito del Sector Educativo del Mercosur (SEM), lo que puede haber

aumentado la percepción sobre las ventajas de promover el bilingüismo español/portugués entre los directivos de los países miembros.

Sin embargo, tal modelo, en una escuela nunca experimentada, se expresa en formas múltiples y muchas veces contradictorias. Esto porque el desarrollo histórico de la escuela, en los diferentes países que componen este Bloque, se consolida en ambientes considerados positivos, en que ocurre cierto nivel de aprendizaje.

Así, la posición asumida por los países, al suscribir estos Planes, coloca en esa "gemelaridad" la concreción de la propuesta de reconfiguración de las escuelas en el desarrollo de las competencias básicas, al mismo tiempo, que "contribuye a la integración regional acordando y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de paz y de respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente" (Mercosur, 2006, p. 16).

En lo que se refiere a la democracia, a los derechos humanos, se perciben contornos mucho más sustanciales en relación con las metas y los procesos de educación idealizados, ya que exigen compromisos que se refieren fundamentalmente a las dimensiones ética, política y estética en la educación. Tales dimensiones, expresadas en relación con las justificaciones para la educación mercosurina y sus contenidos, o entre los aprendizajes como derechos humanos. Incluso este aprendizaje carece de conocimientos, habilidades y valores necesarios, que parecen tomar forma en la proposición de:

Temas Transversales - Formar conciencia favorable al proceso de integración cultural y social. Estimular el desarrollo armónico e integral para la toma de conciencia sobre salud, nutrición y medio ambiente, comportamientos de convivencia pluralista y participativa en la región.

Educación y Trabajo - Definir competencias básicas y de trabajos comunes a los países miembros. Promover una mayor vinculación entre los sistemas de formación y el mundo del trabajo (Mercosur, 2006, p. 1).

Tanto los temas transversales como las proposiciones para pensar la educación y el trabajo pueden ser comprendidos en el sub-campo curricular, dadas las perspectivas de construir un entendimiento de lo que sería una educación orientada al desarrollo de competencias, fundadas en la vinculación con el mundo del trabajo, que permitiría a los estudiantes ser incluidos y formados, a pesar de las diferentes sociedades en constantes cambios e inestabilidades.



De allí que para Candau (2007), se tiene el derecho a reclamar igualdad siempre que la diferencia nos haga inferiores y se tiene el derecho a reclamar diferencia siempre que la igualdad nos caracterice erróneamente.

Sin embargo, el proyecto difiere en su diversidad, orientándose contradictoriamente por estrategias para el logro de metas de universalización y garantía de conclusión de etapas de escolarización. Ante esta realidad, las metas y no las estrategias expresan los deseos de los legisladores, eso porque se hegemonizan los derechos, los objetivos de aprendizaje y las acciones para el desarrollo.

Aun en el horizonte de que esa vinculación exprese un discurso movido por las fuerzas neoliberales, se asocia la construcción de una normalización educativa, requerida por los "pensadores" de la educación Mercosurina a la ideología centrada en la sociedad del conocimiento, que forma el subcampo curricular impuesto por los desafíos de la escolarización en un proyecto diferente y diverso.

Conclusiones

No existe un documento final sobre las bases comunes Mercosurinas que pueda llevar a concluir el debate construido a lo largo del artículo, pero sí existen propuestas que llevan al debate en forma de Planes de acción, que se aproximan a una red de textos que se interconectan sin producir una única significación para el subcampo curricular en forma de bases comunes nacionales para los currículos.

Tal ausencia de significación que se encuentra en los PASE es aprendida, es decir, no se restringe solo a “orientar” la formulación de los proyectos de escolarización en los diferentes países, sino que interfiere en el conjunto de política educativa de estos. Por un lado, dirigiendo la organización del subcampo curricular y sus elementos esenciales, o sea, los objetivos y los contenidos. Por un lado, dirigiendo la organización del sub-campo curricular y sus elementos esenciales, es decir, los objetivos y los contenidos, expresados como mecanismos de hegemonía de la formación del ideal de escolarización Mercosurina, siguiendo una lógica propia, o la de Mercado Común, para alcanzar los niveles requeridos, por medio de una perspectiva intercultural que conjuga los modos de vivir diferentes, con una perspectiva económica y lingüística consideradas al mismo tiempo similares.

De esta forma, el subcampo curricular parece ser el resultado de la presencia de una preposición explícita de los elementos centrales y esenciales de una propuesta de escolarización, formulada en teorizaciones, también fronteras, de teorías de conocimiento, educativo y pedagógico, para fundamentar los contenidos curriculares. Ante esto, en la elaboración de los PASE formados por agentes públicos y privados, se encuentra la significancia como una nueva forma de gobernabilidad, no solo por medio del subcampo curricular, sino por la propia educación.

Dicho de otra manera, se asumen como conocimientos sobre el otro, sobre el otro país, sobre sus formas históricas de constitución y de organización, para hacerse presentes en programas/directrices/parámetros curriculares. Los conocimientos actitudinales y la dimensión informacional de la cultura deben presentarse como síntesis de una herramienta política, epistemológica y social de construcción de instituciones y relaciones sociales realmente pautadas por la superación de las opresiones y de las estructuras que conforman una geopolítica mundial extremadamente desigual.

Referencias

- Barbosa, R. (2019). O futuro do Mercosul. *Pensamiento iberoamericano*, (8), 122-124.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7597183>
- Bourdieu, P. (2008). *Razões Práticas*. Papirus.
- Campos, J. C. & Diniz, M. A. (2008). O acesso à Educação na ordem constitucional brasileira: a consolidação da cidadania no Estado Democrático de Direito. En M. Campos. *Anais do XVII Congresso do Conpedi* (pp. 762-775), Brasília, Brasil.
[https://s3.amazonaws.com/conpedi2/anteriores/XVII+Congresso+Nacional+-+Bras%C3%ADlia+\(20%2C+21+e+22+de+novembro+de+2008\).pdf](https://s3.amazonaws.com/conpedi2/anteriores/XVII+Congresso+Nacional+-+Bras%C3%ADlia+(20%2C+21+e+22+de+novembro+de+2008).pdf).
- Candau, V. M. (2007). Educação em direitos humanos: desafios atuais. En: R. Silveira. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 399-414). Editora Universitária.
<https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>
- Ciardelli Faria, L. C., & Luigi Junior, R. A. L. (2021). O Mercosul Educacional e a Atuação das Organizações Internacionais nas Políticas Educacionais. *Confict*, 13.
<https://proceedings.science/confict-conpg/confict-conpg-2021/trabalhos/o-mercosul-educacional-e-a-atuacao-das-organizacoes-internacionais-nas-politicas?lang=pt-br>



- Cunha, C. S., Epple, C. & Herath, M. (2008). *O Direito Fundamental de Participação Social no Estado Democrático de Direito*. En M. Campos. *Anais do XVII Congresso do Conpedi* (pp. 976-994), Brasília, Brasil
[https://s3.amazonaws.com/conpedi2/anteriores/XVII+Congresso+Nacional+-+Bras%C3%ADlia+\(20%2C+21+e+22+de+novembro+de+2008\).pdf](https://s3.amazonaws.com/conpedi2/anteriores/XVII+Congresso+Nacional+-+Bras%C3%ADlia+(20%2C+21+e+22+de+novembro+de+2008).pdf).
- Declaración Sociolaboral del Mercosur (1998).
https://www.sice.oas.org/labor/mercosur_sociolab.pdf
- Draibe, S. M. (2007). Coesão social e integração regional: a agenda social do Mercosul e os grandes desafios das políticas sociais integradas. *Cadernos de Saúde Pública*, 23, S174-S183.
<https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007001400007>
- Gennadyevna Koval, A. & Konstantinovna Andrianova, E. (2022). Mercosur in trade policy clusters: challenges and prospects. *Revista de Economia Política* 42 (3).
<http://dx.doi.org/10.1590/0101-31572022-3288>.
- García Casado, María Teresa (2001). La Educación en el proceso integrador del MERCOSUR. *Revista Espacio y Desarrollo*, 13, 169-202.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/espacioydesarrollo/article/view/8106/8399>.
- Laudan, L. (2011). *O progresso e seus problemas: rumo a uma teoria doo progresso científico* (1ra ed.). Editora UNESP.
- Martins, J. de S. (1997) *Exclusão social e a nova desigualdade*. Paulus.
- Mercosur. (1998). *Plan trienal y metas del sector educacional*.
<https://observatoriomercosul.paginas.ufsc.br/files/2010/08/plan-trienal-y-metas-del-sector-educacional.pdf>
- Mercosur. (2006). *Plan de Acción 2006-2010*.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006482.pdf>
- Mercosur Educativo. (2023a). *Planes de acción*. <https://edu.Mercosur.int/es-es/plano-2011-2015.html>
- Mercosur Educativo. (2023b). Qué es el Sector Educativo del MERCOSUR.
<https://edu.Mercosur.int/es-es/institucional/que-es.html>
- Müller de Oliveira, G. & Murello, R. (2019). La frontera como recurso: el bilingüismo portugués-español y el Proyecto de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera en el MERCOSUR

(2005-2016). *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 53-74.
<https://doi.org/10.35362/rie8113567>.

Organización de Estados Iberoamericanos. (2015, 30 de noviembre). *XLVIII Reunión de Ministros de Educación del MERCOSUR: Presidencia Pro Témpore Paraguay 2015*.
<https://oei.int/oficinas/paraguay/noticias/xlviii-reunion-de-ministros-de-educacion-del-Mercosur-presidencia-pro-tempore-paraguay-2015>

Perrota, D. (2011). Integración, estado y mercado en la política regional de educación del Mercosur. *Puente@ Europa*, (2). <https://puenteeuropa.unibo.it/article/view/5375/5108>

Protocolo de Ushuaia sobre compromiso democrático en el Mercosur, la Republica de Bolivia y la Republica de Chile. (1998).
http://www.sice.oas.org/trade/MRCSR/ushuaia/ushuaia_s.ASP

Ricoeur, P. (2008). *El conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica I* (2da. Edición). Fondo de Cultura Económica.

Tratado para la constitución de un Mercado Común entre la República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay [Tratado de Asunción]. (1998). http://www.sice.oas.org/trade/mrcsrs/treatyasun_s.asp