

**ACERCA DE LA AFIRMACION DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES
SOSTENIDA POR LA LEY FEDERAL DE EDUCACION.
COMENTARIOS SOBRE UN CASO (II)**

(REGARDING AFFIRMATION OF EQUAL OPPORTUNITY AS
SUPPORTED BY THE FEDERAL EDUCATION LAW.
COMMENTARIES ABOUT A GIVEN CASE (II))

Martha Isabel TANARO *

RESUMEN

Comenzamos con la siguiente cuestión planteada en la Comunicación de la Jornadas de Mayo del año 2000:

“¿Existe en los hechos la igualdad de oportunidades en educación según se propone en nuestro país en los enunciados de la Ley Federal de Educación (Ley 24195, 14/04/93, título II, cap. I, Art. 5º, inciso F)?”

Y también se repite lo afirmado: *“Al analizar la trama de factores exógenos y endógenos se puede afirmar, al menos para las realidades escolares conocidas, que las situaciones de desigualdad social, de injusta distribución de los bienes gravitan en forma muy importante en los aprendizajes de los alumnos y en la concreción de la transformación que debe realizarse en ellos en el proceso de su educación. Concluimos entonces, afirmando, siempre respecto a los casos conocidos, la idea de que el fracaso escolar no se produce solamente por el funcionamiento interno del sistema sino que más bien es el producto de los patrones sociales vigentes, es decir, factores que provienen del contexto socio-económico global que generan las situaciones que se viven”*. (Jornadas VI Reg. de Inv. en Hum. y Cs. Soc. U.N.Ju).

Y repetimos la conclusión: *“no se puede sostener la igualdad de oportunidades en educación en una sociedad en la cual los grupos sociales existen en situaciones de desigualdad”*.

El estudio de campo se ha podido realizar a partir de prácticas docentes en 8º y 9º Rural, en el espacio Lengua. La interpretación tiene en cuenta dos aspectos: El curriculum prescripto. Su realización en las prácticas escolares (el curriculum oculto).

Palabras Clave: Sistema Educativo Nacional, Ley Federal de Educación, igualdad de oportunidades, escuelas de E.G.B.

* Ciencia y Técnica / Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Formosa - Av. Gob. Gutnisky 3200 - CP 3600 - Formosa - Argentina.
Correo Electrónico: marthatanaro@yahoo.com.ar

ABSTRACT

Does equal opportunity in education in fact exist, as proposed in our country in articles of the Federal Education Law (Law 24195, 14/04/93, Title II, Chapter I, Article 5, Paragraph f)?

Upon analyzing the complete texture of internal and external factors one can affirm, at least with regard to the known student realities, that situations of social inequity and unjust distribution of goods affect in a very significant way the learning of students and their substantial transformation which ought to be a fruit of the educational process. We conclude, then, always with respect to known cases, affirming the idea that student failure is not only a product of the internal functioning of the system, but rather of prevailing social patterns, that is to say, the influence of factors that originate in the global socio-economic context in which the students' Standard of life originates. Therefore "equality of opportunities can't be upheld in a society in which social groups exist in inequality situations."

Research was made in an 8th and 9th rural grades during /language/ hours.

Students' works were analyzed. Interpretation takes two aspects into consideration: the prescribed curriculum and its fulfillment in school practice (the hidden curriculum).

Key Words: National Education System, Federal Education Law, Equal opportunity, E.G.B. Schools.

INTRODUCCION

Las ideas que sustentan las afirmaciones respecto a la cuestión de igualdad de oportunidades en educación, fueron señaladas en la comunicación de las Jornadas realizadas en Mayo del año 2.000. No las repetiremos. Aquí se trata de reafirmar la conclusión con un nuevo estudio de campo. A manera de introducción decimos nuevamente:

"¿Existe en los hechos la igualdad de oportunidades en educación según se propone en nuestro país en los enunciados de la Ley Federal de Educación (Ley 24195, 14/04/93, título II, cap.I, Art. 5º, inciso F)?"

Y lo señalado: "Al analizar la trama completa de factores exógenos y endógenos se puede afirmar, al menos para las realidades escolares conocidas, que las situaciones de desigualdad social, de injusta distribución de los bienes gravitan en forma muy importante en los aprendizajes de los alumnos y en la concreción de la transformación que debe realizarse en ellos en el proceso de su educación. Concluimos entonces, afirmando, siempre respecto a los casos conocidos, que el fracaso escolar no se produce solamente por el funcionamiento interno del sistema sino que más bien es el producto de los patrones sociales vigentes, es decir, es determinante el influjo de factores que provienen del contexto socio-económico global". (Jornadas VI Reg. de Inv. en Hum. y Cs. Soc. U.N.Ju).

El estudio de campo ha sido realizado en 8º y 9º Rural en la Escuela N° 401 del Barrio Qompi, modalidad intercultural, Pozo del Tigre, Departamento Patiño,

Provincia de Formosa, en el espacio correspondiente a Lengua. La comunidad está formada por aborígenes Pilagá. La tarea de atender el 3º Ciclo en escuelas rurales fue encargada a los Institutos Terciarios, en este caso al I.S.F.D. de Pozo del Tigre.

Estas reflexiones se centran en la temática de las normativas y exigencias que están presentes en los contenidos elaborados desde las políticas públicas en materia de educación y su relación con la otra cara de la realidad, el quehacer cotidiano en la escuela y en el aula.

CONSIDERACIONES TEORICAS

Las Instituciones sociales se crean para responder a necesidades de los grupos sociales; están ubicadas en la historia y por tanto se han caracterizado en relación a esos momentos históricos.

Dos movimientos importantes acontecen en la segunda mitad del siglo XIX. Por un lado, una revolución industrial de gran envergadura para ese momento, y por otro, las revoluciones políticas, que como la Revolución Francesa en 1789, afirman y proclaman los derechos de los ciudadanos. Se señalan con insistencia los ideales republicanos.

La escuela aparece como una institución generalizada en los países en la segunda mitad del siglo XIX. Esto también acontece en nuestro país en las décadas posteriores a la sanción de la Constitución Nacional. Dos acontecimientos importantes en esa etapa son:

- En 1870 (13 de junio de 1870), Sarmiento fundó la Escuela Normal de Paraná para la formación de los maestros que trabajarían en las escuelas primarias.
- En 1884 (8 de julio de 1884) la sanción de la Ley de Educación común, gratuita y obligatoria.

Entonces, la difusión de la escuela está relacionada con acontecimientos anteriores y también contemporáneos a la misma:

- El discurso político de la modernidad que influye en hechos como la Revolución Francesa, cuyos ideales proclamados fueron libertad, igualdad, fraternidad.
- La Revolución Industrial de la segunda mitad del siglo XIX.

La primera circunstancia señalada recaerá sobre la institución educativa que deberá preparar al hombre en el conocimiento de sus derechos y deberes.

La segunda requerirá la formación de mano de obra para las incipientes industrias.

Estos hechos determinaran los contenidos en el inicio de la educación común, obligatoria y gratuita. La escuela experimentará cambios diversos hasta llegar a la sanción de la Ley Federal de Educación el 14 de abril de 1993.

La ley como ya se ha señalado en la comunicación precedente (Jornadas Mayo 2000) sostiene la igualdad de oportunidades en educación. Surge de un amplio debate donde intervienen diversos sectores sociales. Todas estas discusiones y aportes son seguidos de otras normativas importantes ocupando lugar central la propuesta de Contenidos Básicos Comunes.

El Estado como encargado de dar respuestas a los grupos sociales es el responsable de la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes.

Estos contenidos en cada institución forman lo que se denomina el curriculum prescripto.

El curriculum hace a la distribución del saber; es una posibilidad de socializar el mismo en la institución escolar.

El curriculum prescripto es “*el modo en que el Estado define y explicita su compromiso con la sociedad en materia de educación*”. (G. Frigerio y M. Poggi, 1992, pág.71)

La propuesta oficial constituye la normativa de las instituciones educativas; puede ser más o menos rígida.

Permite a los directivos organizar la actividad en la institución, en relación a las propuestas formuladas en el proyecto institucional.

El curriculum es un organizador institucional, un eje ordenador en la institución, de todos los elementos que forman la misma, de las prácticas de los docentes, materiales bibliográficos, recursos didácticos, etc.

“El curriculum en acción [afirma el Cara y Ceca] es el terreno en el que los equipos de conducción desarrollarán su actividad de gestión con miras a garantizar la disminución de riesgo de la transposición didáctica, y asegurar el mejoramiento de la calidad de las prácticas pedagógicas. Esta perspectiva pondrá el acento en el vínculo entre los alumnos y el conocimiento” (G. Frigerio y M. Poggi, 1992, pag. 73)

Los equipos directivos deben asumir sus responsabilidades en relación al curriculum prescripto para estructurar las actividades de la institución; así se constituye el curriculum real o curriculum en acción. Los docentes haciendo uso de sus saberes serán los actores que en cada aula harán real la concreción de los acuerdos que conlleva el curriculum. Sabemos que el docente está inserto como subalterno en una organización jerárquica que concibe y planifica su práctica. A partir de esas prescripciones el docente debe posibilitar en el aula el vínculo de los alumnos con los conocimientos. Estos enunciados corresponden al plano del “deber ser” de las instituciones educativas.

Hay acciones no planificadas en las prácticas de los docentes que aparecen en el simple fluir de la acción, que no responde a objetivos explícitos, éstas pueden ser favorecedoras o no, del proyecto educativo. Se trata de lo que Gimeno Sacristán denomina curriculum oculto. Pero también otras de las funciones del curriculum oculto en la institución educadora es inculcar valoraciones y promover consenso social.

Gimeno Sacristán (Gimeno Sacristán, 1988, pag. 89) hace esta importante afirmación: “*Hoy apreciamos el valor del **curriculum** oculto como delator de una educación encubierta, en reacción a la visión de la escuela como una institución generosa, igualadora y propagadora del saber y de las capacidades para participar en la vida social y económica*”.

Una cuestión importante respecto a que haya una formación cultural básica común es que no se puede desconocer la existencia de grupos sociales con determinada identidad, es decir formaciones sociales diferentes cuyas particulares expresiones sociales no tienen cabida en los contenidos básicos comunes, y lo que es más grave todavía, en muchísimos casos, en condiciones de marginalidad.

El currículum escolar de la educación obligatoria puede ser entonces un profundizador de las desigualdades sociales. ¿Por qué?; porque el acceso a la cultura no es igual para todos (G. Sacristán, 1988, pág.89).

*“El **currículum** es fuente de experiencias [afirma más arriba Gimeno Sacristán] pero éstas dependen de las condiciones en las que se realizan; las peculiaridades del medio inmediato escolar se convierten de esta forma en referentes indispensables del currículum, al margen de los cuales éste no tiene entidad real”.* (G. Sacristán, 1988, pág.50).

Hay que tener presente, y no es un mínimo detalle, que los currícula escolares son las fuentes para la acreditación académica y profesional, lo cual incide en forma importante en las posibilidades que tienen los sujetos en el mercado laboral; esta acreditación a su vez genera o es continuadora de su situación de inserción en un grupo social determinado: carente, medianamente dotado en orden a las necesidades humanas básicas, etc. Este efecto tiene variantes en la actualidad según la situación económica del lugar. Se ha visto en nuestro país, sobre todo en la década del '90, que los estudiantes se encontraron sin “salida laboral” cuando consiguieron los títulos.

Otra consideración importante es que en el complejo panorama de la realidad cultural actual, y esto ya no es nuevo, existen medios potentes exteriores a la escuela que hacen que los alumnos dotados económicamente en medios con mayor desarrollo científico y técnico, se vean recargados con horarios para actividades complementarias, por ejemplo, idioma, informática, formación musical, etc. Esta situación es vista por muchos padres como insuficiencia de la escuela como agente de preparación de sus hijos (G. Sacristán, 1988, pág. 88).

Consideración que también tiene variantes según el grupo social y su desarrollo cultural.

Por un lado, hay que afirmar con Gimeno Sacristán que *“El cambio de los **currícula** para la educación básica obligatoria para todos los ciudadanos, debiera considerar esa situación cultural en nuestra sociedad, aprovechar decididamente todos los medios de que hoy se dispone”.*

Por otra parte, se plantea en los hechos una marcada desigualdad en cuanto al acceso de toda esa riqueza cultural. Y esta situación influye decisivamente en los alumnos para la realización de sus aprendizajes. El educador sabe por su experiencia docente que la posibilidad de apropiación de los contenidos por parte de los alumnos está determinada por la situación de los mismos: su capital cultural, socialización y muy especialmente su nivel de apropiación conceptual; *“pueden tener [estas apreciaciones] una incidencia muy importante en la profundización de las diferencias sociales, puesto que el acceso a la cultura exterior no empaquetada*

en **curricula** escolares no es igual para todos, como tampoco es la escolar, por supuesto” (G. Sacristán, 1988, pág. 89)

También afirma Tedesco “el sistema educativo no es homogéneo y no brinda a todos los que acceden a él un aprendizaje similar” (J. C. Tedesco, 1980, pág. 48). “Para los niños de clase baja el ingreso a la escuela, supone un cambio simbólico y conceptual en tanto se los somete no solo a un discurso elaborado sino a vínculos sociales y objetales que promueven la utilización de dicho código. El bajo rendimiento aparecería así no en función de bajas aptitudes intelectuales sino en virtud de diferencias culturales y de identidad social que se expresan en la organización escolar” (J. C. Tedesco, 1980, pág. 27).

En cuanto a estos planteos es interesante reflexionar sobre aspectos planteados por Jerome Bruner.

Bruner procede de un medio en el cual ha primado y prima la psicología empirista dedicada al estudio de la conducta (behaviour). En el transcurso del desarrollo de su pensamiento hay una buena parte a mitad de los años '50 en que entra en contacto con Piaget, pero a lo largo de los '70 y posteriormente se fue distanciando de la teoría piagetiana. Según el mismo explica en *La educación puerta de la cultura* fue la revolución cognitiva en marcha en la psicología la que inspiró su aproximación inicial al proceso de la educación. Según Bruner mismo relata se encontró a sí mismo cada vez más preocupado por “cómo la **cultura** afectaba a la forma en que los niños desarrollaban su aprendizaje escolar” (Bruner J., 1997, pag. 14); es a partir de estas preocupaciones en que se da la relación con los planteos de Lev Vigotsky mediante Alexander Luria; de este modo al estudiar el papel del lenguaje y de la cultura en el funcionamiento de la mente se separa decididamente de las teorías de Jean Piaget. Bruner afirma que esas teorías dejaban muy poco espacio para el papel capacitador de la cultura en el desarrollo mental; “aunque la propia cultura está hecha por el hombre, a la vez conforma y hace posible el funcionamiento de una mente distintivamente humana” (Ibid, pág. 22)

Estas afirmaciones tienen gran importancia si se considera la especificidad de cada cultura, cómo conforma las mentes de los sujetos que están insertos en la misma y fundamentalmente qué les aporta siendo que es, como afirma Bruner un poderoso instrumento que modela y amplía las capacidades cognitivas del hombre.

El pensamiento opera mediante instrumentos cuyo origen es cultural, afirma Bruner; cuando se aprende a utilizar una herramienta se vuelve natural hacer que la misma se ponga a nuestro servicio “el análisis matemático no resulta natural para quien ignora el álgebra, como tampoco lo es poner clavos para la mano que carece de un martillo” (Bruner J., 1966) y señala que quizás el principal instrumento del hombre sea el lenguaje y las técnicas simbólicas que lo hacen posible.

Considero muy importantes las siguientes afirmaciones de Jerome Bruner: “cualquier explicación del desarrollo cognitivo... debe considerar la naturaleza de la cultura en la que crece ese ser humano... cada cultura tiene, entre otras cosas, un sistema de técnicas para dar forma y potenciar las capacidades humanas. Son los valores, los instrumentos y los modos de conocimiento con los que cada cultura equipa a sus miembros” (Ibid, pág. 121)

“¿Qué se necesita para crear una cultura de la escuela enriquecedora que capacite a los niños de una forma efectiva para usar los recursos y las oportunidades de la cultura global?” (Bruner J., 1997, pág. 15).

Es posible plantear importantes cuestiones:

- Si el curriculum presenta o debe presentar diferenciaciones entre los saberes que reciben los grupos sociales (G. Frigerio, M. Poggi y G. Tiramonti, 1992, pág. 23).
- ¿Cuáles son las diferenciaciones en el interior mismo de la institución, en el aula?
- ¿El curriculum ejerce una distribución equitativa de saberes?. Esto plantea a priori la cuestión del nivel de apropiación simbólica de los alumnos.

ESTUDIO DE CAMPO

DEL MÉTODO

La metodología intenta el conocimiento no sólo cuantitativo de los fenómenos educativos sino más bien el acercamiento a los procesos propios de los alumnos. Los estudios actuales acerca de la investigación de caso privilegian:

- La observación intensiva y prolongada,
- El registro de detalle concreto de las prácticas.
- La información empírica es analizada desde la teoría y se la ve integrando procesos sociales más amplios.

El estudio de campo ha sido realizado en 8º (2002) y en 9º Rural (2003), en la Escuela N° 401 del Barrio Qompi, en el espacio Lengua.

Nombre de los alumnos	Edades (2002)
Javier Díaz	16
Javier Elbas	16
Raimundo Navarro	23
Daniel Nonega	21
Ruben Paiva	15
Daniel Rojas	25
Darío Silva	20
Olga Camacho	24
Elizabeth Gómez	21
Nancy Paiva	23
Carlota Navarro	23
Cinthia Salinas	17
Delia Salinas	22
Silveria Torres	20

Lengua	Diálogo: (entre 3 persona)	Kai mundo Nuevo
		07-12-03

José: ¡Hola! Amigo como te fue el Viaje.
Pedro: muy bien de lo que imaginaba, bueno pase al Salon y sientate.
José: y porqué esa contestación yo nunca te vi de esa manera, tan agresivo.
Marcos: ¡buen día chicos, me perdi de algo.
Pedro: ven sientate que voy a decirles algo que hice en mi Viaje. es que en el viaje conocí a una chica muy linda, me enamoré de ella.
José: y como era ella de que color tenia los ojos, era rubia morecha.
Marcos: Seguro que conociste a una mujer morecha de ojos azules o si.
Pedro: ¡Guau! adivinaste, y por supuesto que me enamoré de una chica tan morecha, tan dulce y tan cariñosa.
José: - pues a mi me gustaria enamorarme de una chica bien rubia, bien sexi. bueno pero la mala suerte siempre está conmigo, es que nunca consigo lo que mas quiero.
Pedro: - ya estoy saliendo con ella, es muy divina, cuando estuvimos en Bs.As. Tuimos a la playa, al cine, al baile, hasta conocí su casa, su familia. y lo que mas rabia me da es que me llamaron de Tsa por Bs.As. por telefono, que tenia que ir urgente a Tsa por que mi mamá estaba enferma, y tuve que irme sin despedirme de ella, la abandoné así de repente.
Marcos: - ¡iperqué! si es tu madre la que estaba enferma.
José: - ¡bueno! pero ya estás aqui con nosotros que somos tu amigo.
Pedro: - resulta que cuando llegué a Tsa en mi casa y estaba allí mi mamá y me recibió, y le pregunté si en Verdad estaba enferma y mi mamá me dijo que nunca estuvo en el Hospital mi enferma, bueno esa es la historia que tenía

LA SITUACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LENGUA

Presentaron dificultades en el lenguaje oral para formular oraciones y más aún para formular un resumen. En cuanto a la lectura comenzaron leyendo sin signos de puntuación. En el lenguaje escrito los errores más frecuentes fueron: el uso de las mayúsculas; las “eses” finales y muchísimas faltas en la ortografía de las palabras, sobre todo con palabras desconocidas y también en los tiempos compuestos de los verbos cuando aparece la “h”.

Por otra parte se puede afirmar a partir del trabajo en el aula, que los alumnos gustan de la lectura; también se observó que les interesaba usar el diccionario. Y en general que siempre mostraron interés para apropiarse de los contenidos.

LA PROPUESTA DEL DISEÑO CURRICULAR OFICIAL

¿Qué propone el Diseño Curricular para 8º año?

Ejemplos:

En Lengua oral:

Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conversación polémica y argumentación: Contrargumentación. Debate. Formulas sociales. Solicitud individual /colectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escucha atenta para: ▪ Comprender y retener la información relevante. ▪ Determinar el tono del discurso. ▪ Comprender la intencionalidad explícita e implícita en las comunicaciones interpersonales y de los medios de comunicación social, a través de marcas lingüísticas de modalización. ▪ Participación en debates, atendiendo a los turnos de intercambio y manteniendo la unidad temática. ▪ Empleo de estrategias de cooperación: <ul style="list-style-type: none"> - Negociación de acuerdos y desacuerdos. - Procesamiento de la información y reformulación del discurso, etc.

En Lengua escrita:

Contenidos conceptuales:	Contenidos procedimentales:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situación comunicativa: ▪ usos y contextos de la lengua escrita. Variedades lingüísticas. Registros. Actos de habla. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocimiento de los elementos de la situación comunicativa escrita. ▪ Selección y análisis del registro y de variedades lingüísticas adecuadas al contexto.
Escritura	
Estrategias cognitivas y lingüísticas de escritura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empleos de estrategias de escritura adecuadas a propósitos específicos ▪ Planificación – propuesta de ideas, empleo de fuentes escritas, uso de soportes escritos como ayuda, selección y organización de las ideas mediante esquemas, diagramas, palabras clave y organizadores gráficos. ▪ Redacción de borradores, selección de aspectos parciales para la autocorrección (Plan global y reordenamiento de párrafos, enlaces y formas de conexión, vocabulario empleado, morfología y sintaxis, ortografía, legibilidad), etc.

*Diseño Curricular E.G.B.3 Provincia de Formosa, 1998, págs. 126 y ss.

En cuanto a los cuadernos que se entregaron en el año 2002 para ser utilizados en estas escuelas, *Lengua 8º Año Tercer Ciclo E.G.B. Escuelas Rurales, Ministerio de Educación de la Nación*, el proyecto desarrollado en el Cuaderno del Docente Nº 1 tiene como objetivos que los alumnos “*lean diversos relatos mitológicos y compartan las interpretaciones que han elaborado; identifiquen la estructura narrativa de los relatos que han leído; reconozcan e interpreten el lenguaje usado con valor connotativo; produzcan resúmenes de textos narrativos; escriban episodios ‘al estilo de’ los modelos narrativos que han leído y analizado*”. (Lengua 8º Año Tercer Ciclo E.G.B. Escuelas Rurales, Ministerio de Educación de la Nación, Cuaderno del Docente Nº 1, pág. 3)

La propuesta para Lengua 8º Año fue leer y analizar “*La historia de Teseo*” y algunos otros relatos mitológicos.

EL TRABAJO CON LOS ALUMNOS

El trabajo con los alumnos se ha realizado siguiendo dos de los ejes propuestos en los Cuadernos para Escuelas Rurales:

- Las actividades comunicativas y
- Los aprendizajes lingüísticos – gramaticales, ortográficos, etc.(Ibíd., pág. 7)

CONSIDERACIONES ACERCA DEL ESTUDIO DE CAMPO

Un aporte importante al respecto, es decir, en cuanto a la vinculación de la lengua con el mundo humano real lo realizó Paulo Freire con lo que fue su propuesta de alfabetización. Entendió la alfabetización como un trabajo *“con el cual intentásemos junto a la alfabetización, cambiar la ingenuidad en crítica”* (Freire Paulo (1969) La Educación como práctica de la libertad, prim. Reimp. Argentina, Cap. Fed, siglo XXI editores, pág. 100).

Paulo Freire planteó un proceso de alfabetización que no considerara al hombre como un espectador *“cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerase como sujeto”* (Ibíd. pág 100)

Afirma que se necesita mucha paciencia para tolerar después de las durezas de un día de trabajo o sin trabajo, lecciones que hablan de alas, de aves, de evas, de uvas. La alfabetización la entendió como un acto de creación en el cual el hombre no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia y la vivacidad característica de estados de estudio y de reivindicación.

Para Paulo Freire la educación debe poner a disposición del hombre medios que le permitan superar la captación mágica o ingenua de la realidad y adquirir una conciencia crítica. Las situaciones en los procesos de aprendizaje deberían ser existenciales para esos seres humanos, deberían permitirle vincularse con su propia realidad. Al hacer la distinción entre el mundo de la naturaleza y el de la cultura el hombre debe llegar a entender su propio papel activo *“en y con su realidad”*; (Ibíd. pág 105) debe adquirir la cultura como resultado del trabajo del hombre y apropiársela como resultado de la experiencia humana, no como algo dado que está frente a él. Para Paulo Freire la alfabetización no se debe entender como un simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y de leer *“Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende”*. (Ibíd.. pág 108)

No se trata de la captación de cláusulas y de palabras que no tengan nada que ver con su universo existencial porque implica *“una postura activa del hombre frente a su contexto”*(Ibíd., pág. 108)

Estas afirmaciones y otras que no se mencionan acá pueden servir para entender que ciertos tipos de textos y ciertos modos de trabajo ayudan a producir una conciencia alienada, a formar sujetos que no entienden en que mundo viven. Estos efectos tienen una gravísima importancia porque se trata de la educación. Y los educadores sabemos que después de estos procesos el ser humano puede resultar modificado como un ser activo constructor en relación con sus semejantes

o el polo opuesto, tener una actitud de indiferencia y de sometimiento en el mundo que le toca vivir.

Entonces, ¿Qué podemos opinar acerca de la propuesta de trabajo con relatos mitológicos de la cultura griega, para una escuela situada en una comunidad aborigen que carece de una visión histórica de la cultura de la humanidad?.

En primer lugar que sí, es cierto que *“Las narrativas orales de cada región guardan parentesco con los relatos mitológicos de cualquier lugar del mundo: la búsqueda de explicaciones a los orígenes de la vida, los monstruos que representan los ocultos temores del hombre, el destino ineludible, los alejamientos y los retornos, las transformaciones del alma humana en el transcurso de la existencia... de algún modo, es posible identificar la figura del Nahuelito o el Mayuato catamarqueño con las míticas Hidras, o la imagen de Teseo con algunos héroes populares que pueblan nuestro territorio”* (Cuaderno del Docente N° 1, 8º Año 3º Ciclo E.G.B. Esc. Rurales, M. de E. De la Nación, pág. 13)

También el viaje como elemento característico de los relatos mitológicos (Cuaderno de Trab. N° 1, 8º Año 3º Ciclo E.G.B. Esc. Rurales, M. de E. De la Nación, pág. 57) es una característica propia del hombre y en este caso, de los grupos indígenas.

Sin embargo, hay que considerar:

Los héroes de la mitología pertenecen a familias de reyes y suelen ser hijos de dioses. (Cuaderno de Trab. N° 1, pág. 37)

“Desde su nacimiento, el destino de gloria ha acompañado al héroe junto con la inevitable sombra de la desgracia que nunca lo abandona” (Ibid, pág. 39)

“el destino del que es imposible apartarse” (Ibid, pág. 39)

*“Estos héroes mitológicos tenían algunas características **fabulosas** que los diferencian de los héroes de carne y hueso”* (Ibid, pág. 30)

Y estas afirmaciones:

“Los mitos son fábulas, historias de dioses y héroes, que han llegado hasta nosotros desde la noche de los tiempos... Los héroes viajan a enfrentarse con diversos monstruos” (Ibid, pág. 67).

“No es necesario establecer relaciones entre el texto y el mundo exterior al texto, como ocurre habitualmente en otros discursos. A las noticias periodísticas o a los ensayos científicos les pedimos veracidad, pero el relato mitológico construye ‘un mundo posible’ en el que el autor da vida a lo que desea. En este mundo pueden ser ‘reales’ las sirenas y el Minotauro, los cíclopes y las sandalias que permiten volar a quien las calza” (Cuaderno del Docente N° 1, pág. 20)

¿Qué tienen que ver estas historias con las edades, las identidades, las biografías de los alumnos y las características de sus grupos de pertenencia?.

De qué nos hablan estos modos de plantear la lectura para alumnos insertos en zonas del campo donde se mezclan en estos momentos ciertos adelantos (DirecTv, algunos vehículos) con formas primitivas de vida en personas que tienen pocas posibilidades en el mercado laboral porque no han recibido de parte de quienes hubieran debido planificar y realizar una capacitación que les permitiera vivir con dignidad.

Es importante señalar que en esta zona los muchachos y las chicas a partir de los 14 años se unen en pareja y tienen hijos. Un número considerable pareciera que no atraviesa el periodo de la adolescencia como se puede observar en los medios con otros desarrollos culturales y otra constitución del grupo familiar.

Por otra parte, si el mito es constitutivo de estas culturas ¿no será primordial que la oferta escolar despierte y desarrolle otras posibilidades humanas, que despierte sus propias energías, y no que sólo consiga que se adapte a sus propias condiciones externas quedando en el callejón sin salida de esa especialización y fuera de la historia? (Fromm E., "Ética y psicoanálisis", pág. 34).

¿No será que las acciones que entienden el mundo de los indígenas sin promover su inserción en la cultura histórica produce como efecto que caigan en formas de vida sometidas y los coloca como seres incapaces de autonomía en la trama de las relaciones sociales?.

Paulo Freire planteó claramente estas cuestiones en "*La educación como práctica de la libertad*".

Y en cuanto a los contenidos del Diseño Curricular E.G.B.3 cómo se pueden enseñar y ser aprendidos esos contenidos por los alumnos sin hacer un profundo y sólido trabajo que implique tener en cuenta los procesos de socialización (Berger P. y Luckmann T., 1968), el capital simbólico (Bourdieu P., 1979), las matrices de aprendizaje de los mismos (Quiroga A., 1985), y entonces proponer metodologías. Una propuesta adecuada no puede ser resuelta sólo por el maestro, porque es una problemática que ofrece inmensas dificultades.

Para estos alumnos la apropiación de esos contenidos supone un cambio simbólico y social "*en tanto se los somete no sólo a un discurso elaborado sino a vínculos sociales y objetales que promueven la utilización de dicho código*" (Tedesco J.C., 1980, pág. 27)

"detrás de la aplicación de un esquema pedagógico común, la realidad muestra la existencia de circuitos pedagógicos diferenciados" (Tedesco J.C., 1981, pág 31)

CONCLUSIÓN

1º El currículum prescripto es un modo de distribuir saberes socialmente válidos desde la Administración del Estado.

2º En los hechos escolares se pone en práctica el currículum real, el currículum en acción.

¿Se puede afirmar en cuanto a esta puesta en práctica del currículum que hay para los alumnos iguales oportunidades? ¿Cuáles son las posibilidades de los

alumnos que pertenecen a un medio rural, paraje, etc. de apropiarse esos contenidos?

Sostenemos que para acceder a los contenidos básicos de la propuesta oficial es necesario **plantear y realizar** un proceso de acceso que permita a los alumnos apropiarse efectivamente esos contenidos.

Estas cuestiones están abiertas para la reflexión de los diversos actores que conforman la realidad del sistema educativo.(1)

NOTA

1) "En el año 2004 se producen acciones que muestran un avance importante en las Políticas educativas acerca de la educación intercultural y bilingüe.

Se pueden citar: la Res. N° 549/04 del Min. De Educacion, Ciencia y Tecnología, que crea el PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE elaborado por la Dirección Nacional de Programas Compensatorios.

Seminarios sobre Formación Docente, Interculturalidad y Bilingüismo en Educacion realizados en Bariloche, en Noviembre de 2004; en Formosa, en Marzo de 2005 y por realizarse en Tucumán, en Abril de 2005.

Versión preliminar para la consulta: HACIA UNA PROPUESTA EN TORNO DE LA FORMACION DOCENTE CONTINUA Y LA INTERCULTURALIDAD.

BIBLIOGRAFÍA

BERGER, P y LUCKMANN, T (1968) La construcción social de la realidad, Bs. As., Amorrortu.

BOURDIEU, P (1979) Les tríos états du capital cultural", cit., en Tedesco Juan C., Conceptos de sociología de la educación, 1980, Prim. reimp., Bs. As., Centro Edit. de América Latina, 1987.

BRUNER, J (1966) Culture and Cognitive Growth, Cultura y Desarrollo Cognitivo, en Jerome Bruner Acción Pensamiento y Lenguaje, compilación de José Linaza, 1ª reimp., Madrid, Alianza, 1989.

BRUNER, J (1997) La educación, puerta de la cultura, Madrid, Visor, 1997.

Cuaderno del Docente N° 1, 8º Año 3º Ciclo E.G.B. Esc. Rurales, M. de E. de la Nación.

Cuaderno de Trabajo N° 1, 8º Año 3º Ciclo E.G.B. Esc. Rurales, M. de E. de la Nación.

Diseño Curricular E.G.B. 3 (1998) Provincia de Formosa.

FREIRE, P (1969) La Educación como práctica de la libertad, prim. reimp. Argentina, Cap. Fed, siglo xxi editores.

FROMM, E Etica y psicoanálisis, México, F. de Cult. Econom., Brev. N° 74.

GIMENO SACRISTÁN, J (1988) "El currículum: una reflexión sobre la práctica", 4º ed., Madrid, Morata, 1994.

Ley Federal de Educación (1993) Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina.

SOLARI, MH (1979) Hacia la educación argentina, 1º reimp., Bs. As., Paidós, 1988.

TANARO, MI (2000) Acerca de la afirmación de la igualdad de oportunidades sostenida por la Ley Federal de Educación. Comentarios sobre un caso, VI Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, 17-20 Mayo del año 2000. FHYCS-UNJu. Jujuy, Argentina.

TEDESCO, JC (1980) Conceptos de sociología de la educación, 1º reimp., Bs. As., Latina, 1987.

TEDESCO, JC (1981) Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina. En: El cambio educativo, situación y condiciones", UNESCO/CEPAL/PNND, prop. "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Inf. Finales/2, Bs. As.

TEDESCO, JC (1982) Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900), 1970, Bs. As., C.E. de América Latina.

VARIOS (1992) Las instituciones educativas. Cara y Ceca, 4º ed., Bs. As., Troquel, 1994.