



**CONGRESO
IBEROAMERICANO**
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO
IBERO-AMERICANO**
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

Oportunidades educativas y propuestas curriculares en el actual contexto

BONINI, Elsa N.

Oportunidades educativas y propuestas curriculares en el actual contexto

BONINI, Elsa N.

Universidad Nacional de la Patagonia S.J.B.

elsinbo@hotmail.com

Resumen

El actual contexto sociohistórico se caracteriza, entre otras notas, por la profundidad de los cambios, así como por su complejidad. En el fin de siglo pasado y la primera década del presente se han producido profundas transformaciones económicas, políticas y sociales. Una de las consecuencias de tales transformaciones es el aumento de la desigualdad social.

El campo educativo no es ajeno a las circunstancias actuales, se ha trastocado el entramado de las escuelas, así como las interacciones y las prácticas de los sujetos sociales.

En este marco se elaboran e implementan políticas educativas que tienen entre sus finalidades principales: mejorar la calidad y la equidad en la educación.

Interesa, en esta contribución, realizar aportes en torno a diversos desafíos, en el campo curricular, para propiciar la concreción de tal finalidad, en las actuales condiciones contextuales.

Bibliografía

Marchessi A; Tedesco J.C.; Coll C. -coord- (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. OEI – Fundación Santillana. Madrid. España

Southwell M. -comp.- (2012) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

Tedesco J.C. (2000) *Educación en la sociedad de conocimiento*. F.Cultura Económica. Bs.As.

Abstract

The current socio historical context is characterized, among other notes, by the depth of the changes, as well as its complexity. At the end of the last century and the first decade of this, there have been deep economic, political and social changes. One of the consequences of such changes is the increase of social inequality.

Education is not unrelated to the present circumstances, it has disrupted the network of schools, as well as the interactions and practices of social subjects.

In this context, is developed and implemented educational policies having among its primary purpose: to improve quality and equity in education.

Interested in making contributions around various challenges, in the curricular field, to promote the concretion of such purpose, in the current contextual conditions.

Oportunidades educativas y propuestas curriculares en el actual contexto

Las prácticas educativas no son aisladas, se construyen e interactúan con el contexto socio histórico en el que se sitúan. La comprensión de los textos pedagógicos (o curriculares) requiere del análisis de las interrelaciones con el contexto en que se enmarcan.

El actual contexto se caracteriza por grandes cambios e innovaciones. Especialmente el fin de siglo y la primera década del presente es asociado, desde diversos estudios, a procesos de profundas transformaciones económicas, políticas y sociales.

Para caracterizar estos cambios Jurjo Torres (2001) alude a “revoluciones” en los conocimientos necesarios para participar en la sociedad, en las tecnologías de la información, en las comunicaciones, en la estructura de las poblaciones, en las relaciones sociales. También remite a revoluciones económicas, ecológicas, estéticas y educativas. Es posible vislumbrar, asimismo, cambios en los intercambios culturales y en la construcción de subjetividades.

En América Latina, los cambios aludidos, trajeron consigo una nueva distribución de los bienes valorados socialmente. Uno de los fenómenos más importantes en las transformaciones sociales, asevera Tedesco (2000), es el aumento de la desigualdad social, asociándola especialmente con modificaciones en la organización del trabajo y la diferenciación en los salarios. El mundo se encuentra mucho más rico que a principios del siglo XX, sin embargo como afirma Birgin (2006 p. 274) es también un mundo mucho más desigual.

El espacio social se caracteriza actualmente en nuestro país por la fragmentación (Tiramonti 2004). El fragmento, según la autora, es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias, las primeras marcan los límites del fragmento, en tanto que las otras dan cuenta de la heterogeneidad de estos espacios. De este modo el fragmento actúa como una frontera de referencia, sin constituirse en un todo integrado y coordinado, sino que se trata de un agregado de instituciones.

El campo educativo no resulta ajeno al contexto referenciado. Como afirman Finnegan; Pagano (2009), “las transformaciones ocurridas en los últimos veinte años no sólo han profundizado y diversificado la desigualdad educativa estructural, sino que además, y por sobre todo, han conseguido erosionar los principios de igualdad educativa que permearon a nuestro sistema educativo durante casi cien años.” Se ha trastocado tanto la realidad de las escuelas en general, como la de sus protagonistas.

La actual situación condiciona e interpela los procesos, las prácticas y los significados. Ante la apertura a todos los sectores sociales, se ha complejizado la tarea en las instituciones educativas. Como expresa Zelmanovich (2012 p. 145) “la vida en las aulas cobra para muchos docentes el signo del desconcierto y del extrañamiento ante situaciones que se presentan como “nuevas” al ser confrontadas con las propias experiencias escolares y con las expectativas respecto de su función”

En este contexto se elaboran e implementan políticas educativas tendientes a la inclusión educativa y a la igualdad de oportunidades y posibilidades

Una de las acciones, en este sentido es la obligatoriedad, para todos/as los/as jóvenes, de la educación secundaria Nivel del sistema educativo que es reconocido como uno de los más críticos y complejos del sistema educativo argentino. (Tiramonti-Montes, 2009)

Las políticas y las oportunidades educativas

Entre los fines y objetivos de la política educativa nacional vigente, se destaca entre los aspectos primordiales la inclusión y la igualdad de oportunidades educativas.

La Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) -entre sus Principios, derechos y Garantías- refiere a tal igualdad en varios artículos. Por ejemplo en el artículo 4° El Estado tiene “*la responsabilidad principal e indelegable de proveer educación integral, permanente y de calidad para todos /as....garantizando la gratuidad, igualdad y equidad...*”; en el Art. 11: “*Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades (a): “Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas ...”(f) . En la ley, de mención, se destina asimismo un Título específico a las Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa (Arts. 79 a 83). En él se refiere también a “desarrollar políticas de promoción de la igualdad educativa” (Art. 79). Se asevera, a la vez, a que tales políticas “deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de los/as los/ as niños/as, jóvenes y adultos...” (Art. 80).*

En el caso específico de la educación secundaria se norma como obligatoria (por primera vez en la historia de nuestro país) y se plantea como finalidad “*habilitar a todos los adolescentes y jóvenes...*” (Art. 30) para ser incluidos en el sistema educativo. En la LEN se prevén algunas medidas (Art. 32°), relacionadas con alternativas organizativas, curriculares y pedagógicas, para garantizar y acompañar los procesos educativos en este nivel del sistema. En tal sentido se dispone, por ejemplo, que debe asegurarse “*La revisión de la estructura curricular...*”(a); “*Las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar...*” (b); “*...mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de profesores/as...*”(d); “*La creación de espacios extracurriculares...*”(e), “*la atención psicológica, psicopedagógica, ...de aquellos que la necesiten, a través de la conformación de gabinetes interdisciplinarios en la escuelas...* (h), etc..

En el marco de las políticas educativas, también se prevén intervenciones que complementan el accionar tendiendo a las mismas finalidades. Por ejemplo, desde la Dirección Nacional de Políticas socioeducativas, en conjunto con otros sectores del Estado y con Organizaciones de la Sociedad Civil, “*se trabaja con el propósito de coordinar políticas que den respuesta integral a los problemas que obstaculizan las trayectorias escolares*”.

Entre las líneas de acción, de la dirección de mención, se citan por ejemplo: “*Apoyo económico para los alumnos (becas escolares)*”; “*Aporte para el traslado de los*

estudiantes”; “Provisión de libros de texto, materiales didácticos y útiles para las escuelas y los alumnos”y “Apoyo a iniciativas curriculares y proyectos socioeducativos escolares que acompañen las trayectorias de niños, niñas y jóvenes”.

La legislación refiere a garantizar la inclusión de todos en el sistema educativo ligándola a la igualdad de oportunidades, así como a la calidad del servicio que se ofrece. Conseguir escuelas inclusivas “es una de las primeras aspiraciones de todos aquellos que defienden la equidad en la educación” (OEI, 2010 p.35. 2021 Metas Educativas).

La accesibilidad al sistema educativo y la inclusión de sectores de la población antes excluidos, en igualdad de oportunidades y posibilidades, implica un avance en la democratización, a la vez que implica variados desafíos

Desafíos para la concreción de la igualdad de oportunidades

La fragmentación social, como una de las características del contexto contemporáneo (a la que anteriormente aludíamos), se traduce en muchos casos en fragmentación educativa. Como se afirma, por ejemplo en documento de UNESCO (2005), en algunas escuelas se tiende a “reproducir las asimetrías de las relaciones de poder que conducen a las minorías culturales a condiciones de marginación y pobreza...”. La situación referenciada da lugar a propuestas educativas heterogéneas y diferenciadas según el sector social de pertenencia. Como consecuencia de ello en muchos países de América Latina, las desigualdades ya no se expresan tanto en la posibilidad de acceso sino en la diferencia en los logros (Sourrouille 2009).

Para que la educación constituya una oportunidad para todos es menester garantizar servicios educativos para la totalidad de la población y asegurar, a la vez, una educación democrática y de calidad para todos. Es uno de los desafíos de las políticas y las prácticas inclusivas no sólo garantizar la universalización de la educación, sino también resultados social y académicamente equivalentes.

Variadas experiencias e investigaciones dan cuenta de los efectos relativos de las acciones educacionales aisladas de otras políticas sociales. Como plantea Tenti (2007). “La escuela sola no puede”.

Sin minimizar la importancia de los efectos de las acciones educativas, para que realmente las mismas sean trascendentes es menester la concurrencia de políticas educativas articuladas con otras políticas generales tendientes a la justicia social, así como un tejido social que las apoye.

Para que la escuela pueda cumplir con la misión de igualar oportunidades, es menester que “se den ciertas condiciones de igualdad y justicia social (crecimiento económico con inserción laboral, redistribución de la riqueza, ingreso básico para todos, etc.).

La situación requiere de acciones combinadas, relativas a programas de salud, de vivienda, sanitarios, etc., programas sociales y culturales que se imbriquen y acompañen a las intervenciones en el campo educacional.

La situación reclama la concurrencia de respuestas interrelacionadas, también en lo referente al campo específicamente educativo.

Las políticas y prácticas destinadas a la formación docente son fundamentales. Para que acompañen y encaminen las intervenciones hacia la igualización de oportunidades, tienen que reunir ciertas características, como por ejemplo, propuestas formativas coherentes con tales finalidades, articulación de formación inicial y continua, así como alternancia entre prácticas en distintos contextos y análisis teórico reflexivos.

Se requiere también de investigaciones que sean coherentes con tales propósitos y que avancen en “encontrar marcos teóricos adecuados, principios de acción y vías de solución diversas para los múltiples y complejos problemas de la educación intercultural...” (Muñoz Sedano, 1997 p.46).

En el ámbito escolar, también es menester ofrecer las mejores condiciones para la apropiación de saberes, la concurrencia de condiciones edilicias, bibliotecas, laboratorios, acceso a TIC, etc.

En la estructura y organización de las instituciones, que posibilitan la concreción de las aspiraciones de mención, es fundamental que se valore el bien común, la cooperación y las intencionalidades compartidas. Que las decisiones sean el producto de la participación, de la deliberación racional, de la cuidadosa consideración antes de seleccionar opciones.

De especial importancia son las relaciones que se propician en las instituciones, así como las prácticas pedagógicas que se concretan.

Otro de los desafíos a enfrentar, para concretar tales políticas, es la superación en las propuestas curriculares que adhieran a una postura “*asimilacionista*”, desde la cual se persigue un ideal homogeneizador, ignorando distintas trayectorias personales y sociales. Como expresa Gadotti (1996 p.181) en estos casos se confunde “universalización de la enseñanza con un conjunto preestablecido de conocimientos ya sistematizados, es una especie de uniformización cultural”.

Constituye también un desafío, superar una postura “*segregacionista*” que en nombre del “respeto” a las diferencias prevé un proceso de desarrollo en trayectos paralelos. En este caso, los puntos de contacto con otros grupos, instituciones o proyectos formativos son prácticamente nulos profundizando la fragmentación. Prácticas coherentes con esta postura responden a una “mentalidad clasificadora” y han adherido a la segregación de grupos sociales, escudándose en el supuesto de la necesidad de organizar la enseñanza en “grupos homogéneos”. Estudios sociológicos, asevera Sacristán (1994) “dejarían claro que estas prácticas de clasificación son instrumentos para el mantenimiento de las diferencias sociales, siendo contrarias al principio de igualdad de oportunidades”.

Para proteger la inclusión de todos y la diversidad cultural es menester también evitar caer en la defensa a ultranza de los localismos, particularismos o en el “enclaustramiento cultural”. Constituye un desafío mantener el equilibrio recuperando lo inmediato, las singularidades locales, a la vez que posibilitar el acceso a la cultura universal.

El pluralismo cultural debe estar muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover particularismos culturales, sino para desarrollar en el estudiantado el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división.

Las políticas educativas tendientes a la universalización de las oportunidades,

necesitan apelar a la articulación de respuestas combinadas. Requieren la concurrencia de acciones relacionadas con la formación docente, con investigaciones que aporten a la dilucidación de los problemas, estructuras institucionales democráticas y que reúnan condiciones propicias, un currículum inclusivo e intercultural, relevante y significativo, así como prácticas educativas coherentes con tales principios.

Oportunidades educativas y propuestas curriculares

El currículum tradicionalmente ha sido ligado con un curso, recorrido o trayectoria de estudio. Desde esta perspectiva, coherente con una postura ahistórica, se lo entiende como algo dado, como una prescripción de los contenidos a desarrollar y de los procedimientos a seguir.

Desde una concepción crítica se lo concibe como una propuesta política, cultural y específicamente educativa que traduce los significados que se le atribuyen a las instituciones educativas en la sociedad, a la vez que se relaciona con proyectos sociales más amplios. Opera como un instrumento mediador entre el marco socio-cultural y la realidad de las aulas, entre determinadas intencionalidades educativas y las prácticas. Constituye, una especie de "puente" (Kemmis, 1988) entre las aspiraciones y su operacionalización, entre lo que se concibe como deseable y la realidad, entre las ideas, los principios y las formas de acción, entre la teoría y las prácticas educativas.

Las prácticas curriculares no son neutrales, ni una cuestión meramente elucubrativa (Contreras, 1994) sino una forma de intervención social planeada que implica la toma de decisiones, no sólo pedagógicas, sino también políticas, a través de las cuales se consolidan estructuras, posiciones y disposiciones. Tales prácticas pueden operar favoreciendo las oportunidades educativas para todos, así como a la democratización social. También, como expresa Gadotti (1996), "pueden ser divisionistas, crear guetos, o ser utilizadas como mecanismo de captación que busca integrar en un mismo principio unificador las diferencias culturales".

Una propuesta formativa tendiente a potenciar las oportunidades y propiciar la democratización, es contraria a la exclusión y/o discriminación, así como a una inclusión homogeneizante con formas unívocas de enseñanza. Pone en cuestión la razón universal, las categorías de verdad y los dispositivos de conocimiento excluyente, así como una narrativa única.

Debe reducir al máximo, como plantea Sotelo, (1999), "el sentido autocrático de la enseñanza en el doble sentido de impartirse solo a unos pocos, o con unos contenidos que pretendan perpetuar el status especial de unos pocos".

En una propuesta curricular que potencie oportunidades para todos, la cultura se concibe como conjunto de significaciones, que no son homogéneas, sino modos distintos de percibir, comprender y habitar el mundo. Las diferencias culturales se consideran una riqueza y se aspira a la coexistencia y el intercambio. Se valora como relevante el bien común, los propósitos compartidos, por sobre los intereses particulares. Es una propuesta que propicia la comprensión e intercambio de culturas y estilos de vida, que valora la interacción, la mutualidad y otorga importancia a la cooperación y la colaboración (Apple, Beane, 1997).

Es, a su vez, una propuesta relevante (en el sentido conferido por UNESCO, 2007), lo cual implica favorecer aprendizajes para afrontar los desafíos de la vida y desarrollar un proyecto de vida. Resulta tendiente a que los estudiantes comprendan

los problemas sociales y construyan distintas respuestas, así como a que diluciden contradicciones sociales y personales.

La ampliación de oportunidades para todos de aprender, requiere propuestas formativas que posibiliten el acceso a variada información (jerarquizando los conceptos más amplios, inclusivos y generales). Propuestas que incluyan los “sentidos que han sido creados (y cómo han sido contruidos), múltiples referencias y conocimientos, interpretaciones diversas sobre un mismo acontecimiento, ensanchando y complejizando los universos culturales. A la vez que respeta el derecho de todos a que se oigan sus puntos de vista y que estimula la creación de “sentidos propios” (Eisner. 1998), propiciando al estudiantado ser fabricantes de significados.

En coherencia, con este planteo, el currículo debe ser plural y multicultural e implicar un proceso formativo que no imponga significados, que incorpore no sólo los conocimientos validados en los ámbitos académicos, sino también los que producen los docentes, así como la cultura experiencial del estudiantado, sus preguntas y preocupaciones. “La denominada cultura popular o de masas ha de formar parte de los contenidos del curriculum como puente, andamiaje y motivación para el intercambio intelectual” (Perez Gómez, 1999 p. 92).

Una propuesta formativa se constituye en un currículo significativo cuando se caracteriza, entre otras notas, porque “conecta con los intereses de los alumnos y con sus formas de vida..., establece de forma permanente la relación entre lo aprendido y las experiencias que los alumnos viven fuera de la escuela” (Metas 2021, p.38).

Es menester, para ello, tomar en consideración las identidades existenciales y culturales de los estudiantes, respetar sus experiencias previas como punto de partida, pero también ampliar los horizontes cognitivos, los marcos referenciales.

Es abierto, a su vez, a la inclusión de especificidades contextuales locales y a la adecuación a las circunstancias singulares de cada institución y población estudiantil, teniendo en cuenta distintas culturas y ritmos de aprendizaje. “Lo inmediato, la cultura primaria debe ser una convocatoria en dirección a lo elaborado” (Gadotti, 1996 p. 185).

Un curriculum, vinculado con los principios enunciados, conforma una estructura general y flexible, que explicita un marco referencial global, más que una especificación detallada de contenidos de distintas asignaturas, áreas y/o formas de enseñar. Ello implica integrar el currículo (no como una forma de unir fragmentos) sino concretando articulaciones significativas entre los contenidos.

Su organización puede concretarse en torno a temas relevantes, problemas o cuestiones sociales principales poniendo en conflicto “la versión esterilizada del conocimiento y la destreza que forma parte del enfoque de “alta cultura” del currículo de materias separadas y centrado en disciplinas (Apple, Beane, cit. p.36).

El **devenir curricular** debe ser coherente con estos principios. Es menester ensayar diversos modos de organizar las actividades, distintas conformaciones de los grupos (tanto de estudiantes, como de profesores), habilitando distintos espacios y relaciones con otros organismos e instituciones. En la escala institucional hay que “poner en cuestión una sola manera de estructurar los grupos, los tiempos y los espacios” (Zemanovich, cit, p. 159).

Vinculada con una propuesta que potencie las oportunidades de todos es una

práctica pedagógica situada en la especificidad contextual, inclusiva, compartida y coherente, en la que se valora la interpretación, más que la verificación, la construcción de hipótesis y conjeturas más que la formulación de proposiciones. Práctica que estimula el aprendizaje y se basa, a su vez, en expectativas positivas respecto al alumnado, valora a los sujetos con identidades idiosincráticas, individuales, sociales y étnico culturales, dando a cada uno oportunidades para actualizar potencialidades, desarrollar diversidad de capacidades.

El estudiantado tiene que tener oportunidades de dialogar con variedad de textos (no a un libro único para todos), interrogarlos, ir más allá de lo obvio, ubicarlos en sus contextos de producción, cuestionarlos y criticarlos. Enfrentarse, también, a desafíos, identificar problemas, plantearse variedad de alternativas de solución, establecer relaciones y comparaciones. Transferir, a su vez, lo aprendido, aplicarlo en distintos contextos (recurriendo por ejemplo a la formulación de nuevas preguntas, la elaboración y comprobación de hipótesis, el análisis de casos, los juegos de simulación, la práctica contextualizada de tareas, la toma de decisiones en ámbitos variados, la resolución de problemas, etc.), y relacionarlos con problemáticas de la vida.

Las **prácticas pedagógicas** que contribuyen en la construcción de un futuro democrático (como plantea Brunner, 1988) propician experiencias que coadyugan a la apropiación de un discurso crítico y que posibilitan que el estudiantado pueda acceder a distintos significados y lenguajes, así como a utilizar los conocimientos adquiridos en función de una participación argumentativa, de modo de contrarrestar el peso de las diversas manipulaciones (carismáticas, propagandísticas, etc.). Contenidos y experiencias que estimulan a los estudiantes para que analicen críticamente las cuestiones y los acontecimientos, a poner en duda las interpretaciones (y enseñanzas) comúnmente aceptadas como respuestas únicas y “naturalizadas”. Posibilita a todos el acceso a lenguajes diversos que permitan la comunicación, la interpretación del mundo simbólico y la realidad contemporánea así como sus contradicciones, proporciona, a su vez, herramientas para la interacción y la participación en tal realidad.

Las prácticas de mención, facilitan la reconstrucción consciente de la “cultura intuitiva y experiencial” (Pérez Gómez, 1999) para poder hacerla explícita. Para ello pueden recurrir por ejemplo a dibujos, narraciones, mapas conceptuales, etc. Tienden, a su vez a contrastarlos o confrontarlos con teorías (por ejemplo a través de experiencias, analogías, contraejemplos, relevamiento y registro de datos, análisis de variados textos y exposiciones, ejercicios de comparación, etc.). Introducen asimismo, múltiples lenguajes (visuales, corporales, virtuales, orales, y escritos), como expresa Zelmanovich (2012 p. 157), “haciendo ingresar los rasgos culturales con los que cada uno llega” a las escuelas desde sus experiencias en otros ámbitos, para abrir posibles enlaces, entretejer lazos, producir encuentros y posibilitar la ligazón de historias.

Para propiciar la apropiación de conocimientos, apelan reiteradamente y con variaciones a multiplicidad de estrategias flexibles y combinadas.

Admiten también, estilos de aprendizaje diferenciado. Ello implica no uniformar los ritmos, obligando a todos a hacer lo mismo al mismo tiempo y con las mismas ayudas, sino flexibilizar los tiempos y horarios. También planificar actividades distintas, emplear medios didácticos diversos, variedad de recursos y distintos procedimientos. Como afirma Gimeno Sacristán (1995), “...desbordar los espacios de aprendizaje, disponer de tareas distintas...”.

Entre las intervenciones incluyen, asimismo, observaciones de lo que pueden hacer los sujetos solos y en función de ello ofrecen múltiples ayudas (como plantean Gallimore-Tharp, 2001). En este sentido pueden apelar a la interrogación que movilice procesos mentales, la intervención en la organización de la información, la graduación de contenidos y tareas según el nivel de complejidad, el ofrecimiento de variedad de ejemplos de cómo resolver determinadas tareas y la realimentación de los procesos de construcción de los alumnos.

Un devenir curricular, con las características enunciadas, requiere de condiciones institucionales que sean soporte de la inclusión y de la apertura de oportunidades. También del compromiso activo de los protagonistas.

Es fundamental, alojar a los nuevos sujetos, participar en la construcción de condiciones para que se produzca un encuentro y un ambiente seguro, donde sea posible cuestionar, interrogarse, equivocarse, observando y alentando, sugiriendo cómo mejorar.

Prácticas coherentes con tales intencionalidades valoran puntos de partida diferentes, pero aspiran a la apropiación de conocimientos equivalentes (lo que no significa homogéneos) en cuanto a su valor académico y social. Estimulan la cooperación, el intercambio de experiencias, a la vez que actualizan potencialidades, desarrollan capacidades y ofrecen múltiples encuentros con otros sujetos, lenguajes, culturas e historias. Posibilitan descubrir otros mundos posibles y amplían oportunidades.

Políticas y propuestas curriculares potenciadoras de oportunidades educativas

Puede aseverarse que las políticas tendientes a *“Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades”* constituyen una medida democratizadora, que potencia la ampliación de posibilidades para todos.

En la constitución de oportunidades, la educación puede realizar importantes contribuciones en el desarrollo de los sujetos, en su inserción activa y consciente, así como en la conformación de la sociedad. En un tejido social fragmentado (Duschatzky, 1998) la inclusión en la escuela puede también significar una posibilidad de integración social.

Una serie de acciones combinadas confluirán para que sea posible la concreción plena de tales propósitos.

Las políticas y las prácticas relativas a la formación docente son fundamentales, así como investigaciones que aporten marcos teóricos y principios de acción para los complejos problemas.

Es importante también la construcción de propuestas curriculares inclusivas, flexibles, que posibiliten la incorporación de las especificidades contextuales, que promuevan el pluralismo cultural, a la vez que se constituyan en una posibilidad de apropiarse de nuevas significaciones y mundos posibles. Es también una necesidad propiciar propuestas que sean relevantes y resulten significativas para el estudiantado, para coadyugar en la apertura de oportunidades educativas para todos.

La organización y estructura de las instituciones educativas, las interacciones que en ellas se producen, así como las prácticas pedagógicas deben

contribuir en su concreción. Por ello serán concebidas como comunidades democráticas de enseñanza y de aprendizajes, que alojan a todos, que posibilitan que aprendan, y accedan a los conocimientos valorados socialmente, estudiantes de diversas condiciones y características sociales.

La construcción de una sociedad más justa y democrática (como plantea Tenti, 2007) “sin la escuela no se puede”. Su concreción, no obstante, requiere del acompañamiento de políticas sociales (en general y específicas del ámbito educativo). Para encaminarse hacia propuestas formativas tendiente a la igualación de oportunidades es menester actuar en distintos niveles. Una educación más justa exige mayor equidad social (2021 Metas Educativas, 2010).

La educación no puede revertir todos los problemas contextuales, pero puede contribuir en la concreción de una efectiva igualación de oportunidades, como parte de un programa flexible y combinado, en el que políticas, acciones y sujetos confluyan en tal propósito.

Bibliografía

- APPLE M.; BEANE J. –comps.- (1997) *Escuelas democráticas*. Morata. Madrid
- BRUNNER, J.J. (1988) La educación y el futuro de la democracia en *Respuestas a la crisis educativa*. Edit.Cántaro. FLACSO.CLASO.Bs.As.
- CONTRERAS, J. (1994) *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Akal. Madrid
- DUSCHATZKY, S (1996) “ De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad” en *Propuesta educativa Año 7 N° 15*. Edic. Novedades Educativas
- DUSCHATZKY S. (1998) La escuela como frontera en *Propuesta Educativa Año 9 N° 18*. Ediciones Novedades educativas. Bs.As.
- EISNER E. (1998) *Cognición y currículum*. Amorrortu. Bs.As.
- FINNEGAN F.; PAGANO A. (2009) Desigualdades educativas en la Argentina: transformaciones recientes y desafíos para las políticas públicas en [http://cades.com.ar/Desigualdades_educativas_en_la_Argentina_\(sintesis\).pdf](http://cades.com.ar/Desigualdades_educativas_en_la_Argentina_(sintesis).pdf)
- GADOTTI M. (1996) *Pedagogía de la praxis*. Miño y Dávila editores. Bs.As.
- GALIMORE R.; THARP R. (2001) Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización en *Vygotsky y la educación* (pp. 211-243). Aique Grupo editor. Bs.As.
- GIMENO SACRISTÁN J. (1994) en *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata Madrid
- GIMENO SACRISTÁN J. (1995) Diversos y también desiguales. Qué hacer en educación. *Revista Kirikiki*. España.

JURJO TORRES (2001) *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata. Madrid.

LEY DE EDUCACION NACIONAL N 26.206 (2006). Congreso de la Nación. Argentina en portales.educacion.gov.ar

MARCHESSI A; TEDESCO J.C.; COLL C. -coord- (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. OEI – Fundación Santillana. Madrid. España

MINISTERIO NACIONAL DE EDUCACIÓN Dirección nacional de Políticas educativas en portal.educacion.gov.ar/secundaria/politicas-socioeducativas

MUÑOZ SEDANO, A. (1997) *Educación intercultural*. Editorial Escuela Española. Madrid.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS IBEROAMERICANOS (2010) *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento final. Síntesis. Madrid. España

PEREZ GOMEZ, A. (1999) La escuela educativa en la aldea global en *Cuadernos de pedagogía N 286* (pp. 88- 94). Editorial Praxis. Barcelona. España

SOTELO I. (1999) Educación y democracia en *Volver a pensar la educación*. (Vol. I pp.34-59). Morata. Madrid

SOUTHWELL M. -comp.- (2012) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

TEDESCO J.C. (2000) *Educación en la sociedad de conocimiento*. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

TEDESCO, J.C. (2005) –compilador-, *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-IIPE-UNESCO. Sede Regional Buenos Aires. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144318s.pdf>

TENTI E.(2007) Educación y construcción de una sociedad justa en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier2.htm>

TIRAMONTI, G. (2004) -comp.- *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Editorial Manantial. Bs. As.

UNESCO (2007) *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. II Reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe (ETP/PRELAC). Bs.As. Argentina en unesdoc.unesco.org/150272s.pdf

ZELMANOVICH P. (2012) Atenciones y desatenciones culturales entre generaciones en *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación cultura e instituciones*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Santa Fe