

"Sólo sé que no sé nada"

0 de las reescrituras de
saberes y prácticas que los
docentes hacemos y/o deberíamos
hacer acerca del currículum escolar

Prof. María Soledad Páez Núñez

Profesora en Ciencias de la Educación
Docente Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen, Villa Mercedes (San Luis)
Instituto de Formación Docente Continua, Villa Mercedes (San Luis)
msoledadpn@hotmail.com

Agradecimientos

A Noemí Carreño, por ser la profesora que en la formación inicial nos habló, a mis compañeros (ahora colegas) y a mí acerca de "eso" llamado currículum escolar y me hizo cambiar los anteojos desde los cuales mirar, pensar y vivir la realidad escolar cotidiana.

A María Virginia Casalis, que a partir del año 2008 me "empujó" a lo que veía como un precipicio, y me enseñó y siempre me acompañó a "volar" en los desafíos curriculares.

A María Fernanda Casalis, por creer, hace más de cinco años, en que podría cuidar de una propuesta formativa que ella había iniciado, acerca del currículum.

A Marisa Massone; porque en su rol de tutora me acercó, a pesar de la distancia, más anteojos para repensar y resignificar la cotidianeidad escolar.

A mis compañeros, colegas y estudiantes; de antes y de ahora, con los cuales es posible pensar y reinventar cotidianamente lo curricular.

A todos ellos: gracias.
Gracias por haber sido y ser esa gente tan necesaria.

RESUMEN

En este trabajo se sostiene la idea de que docentes y actores educativos sustentan teorías y discursos como también prácticas en torno a la problemática curricular que, a pesar de ser percibidas y asumidas como certezas, podrían ser repreguntadas si se comienza por aceptar que quizás "sólo sabemos que no sabemos nada". Este trabajo pretende deconstruir las certezas, aún en los casos en lo que estamos seguros de conocer. Las discusiones en torno a la aparición de la problemática curricular en el campo educativo, y su construcción teórica dan cuenta de las múltiples perspectivas desde las cuales se construyen conocimientos. Se trata de un proceso de creación a través de discursos y textos en los que, en determinados momentos históricos y lugares geográficos, se ha definido lo que es un currículo. Sin embargo, más allá de estas perspectivas que suelen ser tendencias entre los discursos educativos, tanto de quienes delinear las políticas educativas como de quienes las concretan en diferentes niveles del sistema, las realidades cotidianas de los quehaceres pedagógicos y curriculares muestran un hiato existente entre las teorías y discursos sostenidos y lo que efectivamente se traduce al campo de la práctica. Por ello este trabajo comienza presentando algunas certezas sobre el currículum, quizás las más "famosas", e intenta mostrar cómo desde ellas se pueden desplegar otros saberes acerca de lo curricular que podrían enriquecer no sólo lo que se sabe sino lo que se hace con y para Otros.

Palabras clave: CURRÍCULUM- DISCURSOS- PRÁCTICAS- DOCENTES- ALUMNOS

ABSTRAC

The present study claims that all the educational actors support theories and practices as regards the school curriculum which are accepted without any kind of doubt. However, they could be put under question again if one accepts that "we only know that we know nothing". The purpose of this paper is to deconstruct certainties even when we are completely sure about them. The discussions held about the school curriculum and the theoretical background of this topic give account of the different and varied perspectives to construct knowledge that co-exist nowadays. It seems that it has been a process in which some texts and some speeches at different historical times and geographical places helped to define the concept of curriculum. However, as many of these perspectives tend to respond to the educational policies and to the ones who are in charge of putting them into practice, the pedagogical and curricular reality shows a gap between theory and what is effectively done at schools. That is the reason why this paper presents some certainties about the school curriculum, perhaps the most well-known among educators, and tries to show how some other ideas regarding the curriculum might improve not only what is already common knowledge but also what is being done with others and for others.

Key Words: School curriculum – speeches – practice- teachers- students

*"Es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento (...) Eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor."
(Freire: 2008; p.127)*

INTRODUCCIÓN

Las discusiones en torno a la aparición de la problemática curricular en el campo educativo, y su construcción teórica dan cuenta de las múltiples perspectivas desde las cuales se construyen conocimientos –en términos de teorías o discursos– que representan los objetos cuya existencia real se presupone. Se trata, desde esta perspectiva, de un proceso de creación a través de discursos, textos y/o teorías en los que en determinados momentos históricos y lugares geográficos se ha definido lo que es un currículo.

Evidentemente el estudio del currículum es de carácter complejo, pues no sólo es fruto de un interés académico. Existen diversas acepciones, discursos y teorías respecto al "currículum". Desde aquellos que lo consideran como los contenidos y fines de la política educacional (como proyecto), hasta los que plantean que se refiere a lo que sucede en la escuela (como realidad). Lo cierto es que no se debe desconocer tanto la legitimidad del currículo como: herramienta de la política educativa, a nivel político, como proyectos institucionales y como una herramienta de trabajo para los equipos docentes a nivel áulico (Terigi: 1999). De modo que desde cualquier lugar que se lo pretenda abordar, él nos mostrará la interdependencia de sus facetas.

Cabría preguntarnos consecuentemente ¿qué es el currículum?: ¿una expresión práctica de una filosofía?, ¿una metodología de trabajo?, ¿un programa detallado?, ¿un proyecto a realizar?, ¿procedimiento para la selección de contenidos?, ¿orden estructurado de conocimientos a enseñar?...

Más allá de las afirmaciones acerca del currículum que suelen ser tendencias entre los discursos educativos tanto de quienes delinear las políticas educativas como de quienes las concretan en diferentes niveles del sistema educativo, las realidades cotidianas de los quehaceres pedagógicos y curriculares muestran un hiato existente entre las teorías y discursos sostenidos y lo que efectivamente se traduce al campo de la práctica o se interpreta. Muchos de estos discursos se han tornado en certezas que permiten a numerosos docentes y actores educativos acercarse a la creencia del conocimiento de la realidad educativa y curricular que se percibe como "familiar" y se tiende a pensar que aquello que se conoce es lo que se debe conocer, lo necesario para el "hacer de la enseñanza". En el devenir de las prácticas pedagógicas que tengo la posibilidad de llevar adelante y proponer, a colegas y estudiantes, sobre todo, me he percatado de estas certezas en nuestros discursos. En las conversaciones que sostenemos docentes en la sala de profesores acerca de los nuevos diseños curriculares para los profesados en donde desempeñamos nuestras prácticas, en las razones y argumentos o perspectivas que les acercamos a nuestros estudiantes cuando nos interrogan acerca de esos cambios y aún en los propios discursos y modos de concebir al currículum toda vez que año tras año reviso mi propuesta de trabajo para "Currículum" como un espacio de formación para los futuros formadores, parecería ser que no hay mucho más para explorar, para decir, para pensar acerca de aquello que define en gran medida lo que hacemos en la escuela. Parecería ser que nos cuesta descorrer el velo de la cotidianidad, de la familiaridad.

Dicha familiaridad alimentada por la cotidianidad de las prácticas pedagógicas e innumerables demandas, muchas veces nos lleva a los docentes por sobre todo a relegar paulatinamente o resignar involuntariamente la idea de que "(...) currículum es una noción con historia y multiplicidad de sentidos que despiertan distintos universos representacionales. Como toda palabra clave, invita a recorrer interesantes geografías simbólicas, abriéndonos las puertas a variados territorios. Importa, entonces, conocer los códigos; cuando no los tenemos, la palabra puede convertirse en sinónimo de clausura y encerrar, o reservar para unos pocos, el acceso a sus sentidos." (Terigi: 2004)

La problemática curricular no puede ser soslayada o "guardada" para ciertos circuitos de saberes. No puede convertirse en una cuestión de acceso reservado sólo a algunos o resumirse a cuestiones aplicacionistas, pues es sumamente importante en el diseño y transcurso de las trayectorias escolares. Es por esto que los educadores no somos –o no deberíamos ser– indiferentes "a su trama, ni a su textura, ni a su letra" (Terigi: 2004) Y un modo de comenzar a capturar –o recapturar– la esencia de lo curricular quizás sea el intentar correr el velo de las certezas de los saberes que sostenemos respecto al currículum. Y es por esta misma importancia, que lo curricular debe ser repensado tratando de "aprender y aprehender sus recovecos, sus llenos y sus espacios en blanco, revisando sus sentidos, analizando sus textos y escribiendo entre sus líneas. Sólo de este modo el concepto perderá su carácter hermético, mágico y casi todopoderoso, para ser lo que necesitamos que sea, lo que es, un organizador de las prácticas cuyo efecto, impacto y modalidades de desarrollo dependen significativamente de sus intérpretes, los autores de lo curricular cotidiano, los que transmiten las claves, los que enseñan las notas, los que dan la nota, los que no deben quedar en silencio, los educadores." (Terigi: 2004)

Se partirá entonces de algunas de aquellas certezas (que gozan de mayor consenso entre los docentes) que se sostienen respecto al campo curricular para luego hacer foco en algunos saberes que se desprenden de aquellas certezas construidas y que, desde una perspectiva personal, podrían acercarnos a esas reescrituras de saberes y prácticas del territorio curricular. En este sentido, este trabajo es un intento por no permanecer indiferente ni en el discurso ni en las prácticas posibles. De aquí la importancia que dicha problemática adquiere para maestros, profesores, directores y todos aquellos vinculados al ámbito educativo y en donde, de acuerdo con Finocchio se trata con saberes que se vehiculizan por medio de prácticas escolares.

"SÓLO SÉ QUE...": De algunas certezas docentes sobre el currículum

El currículum en el campo educativo se ha ido configurando como disciplina en un devenir histórico, geográfico, social, cultural y político en donde diferentes teóricos y pensadores han definido lo que el currículum es. Así, el término y lo que éste designaba o debería representar fue tornándose polisémico y por la misma razón complejo de abordar desde una mirada que no se asuma como retrospectiva, culturalmente situada y proyectiva, al mismo tiempo. En tal sentido, el currículum ha definido y redefinido en su devenir aquellos temas o problemáticas que forman parte de su agenda, esto debido a la complejización del campo, pero también por las demandas y necesidades que diferentes actores sociales y educativos comenzaron a plantear al campo educativo, específicamente al campo de la enseñanza sistemática en donde el currículum escolar se concibió como uno de los dispositivos de regulación y homogeneización de las masas.

Como resultante de este proceso, en la actualidad, contamos con multiplicidad de perspectivas de teorización curricular que definen el alcance de la noción de currículum de manera diferente, aunque todas igualmente válidas. Pero el propósito de este apartado no es ahondar en la diversidad de discursos y teorizaciones acerca del currículum escolar pues si hay algo que seguramente ha ocurrido es el hecho de que quienes transitamos la formación docente, sea construyendo la propia trayectoria formativa o ayudando a Otros a construirla, estudiamos y/o enseñamos lo que es el currículum, hablamos de él, pensamos el currículum y también lo sufrimos; hacemos el currículum, lo interpelamos desde nuestros saberes y desde nuestros haceres; lo recreamos. Nos encontramos familiarizados con él: es ese "objeto" que manipulamos cotidianamente y que define en buena medida nuestra propia identidad profesional. Pero, ¿cuáles son entonces nuestras certezas al respecto? ¿Qué afirmamos conocer de él? ¿Desde qué lugar sustentamos esos saberes y cómo los ponemos en juego?

Haciendo foco en algunas acepciones y discursos que familiarmente manejamos los actores educativos, el currículum en su nivel general y prescriptivo (diseño curricular) opera como marco para la gestión del docente, quien organiza los contenidos a enseñar y efectúa las provisiones metodológicas que se efectivizarán en el aula como intervenciones pedagógicas (desarrollo curricular). Deviene y se desarrolla de manera única e irrepetible en la relación triangular Docente-

Alumno-Conocimiento en el marco de un/os contexto/s áulico, institucional y social. De esta manera, y en coincidencia con Anne Marie Chartier (Chartier: 2000) se considera que las diversas prácticas de enseñanza constituyen diferentes lecturas del texto curricular. Así, a través de prácticas que suponen lecturas, directores y docentes reinventan cotidianamente el currículum escolar. Y en esta reconceptualización del currículum también se suele afirmar que es imprescindible atender a lo que ocurre en las familias de los alumnos, en los lugares de decisión política o económica, y enseñar aquello que sea necesario para ser ciudadanos. En esta línea la problemática de los contenidos y el conocimiento se constituyen en una dimensión fundamental del currículum, en sus distintas facetas ("explícito", "oculto", "nulo" y "real") vinculadas a la transposición didáctica que se opera en diferentes niveles de concreción: nacional, jurisdiccional, institucional y áulico.

Son afirmaciones que los docentes solemos expresar con mucha certeza. Con más o menos "tecnicismo", con más o menos formalidad y "propiedad intelectual" los docentes definimos nuestras prácticas desde la existencia de lo curricular. Pero al mismo tiempo también intuimos que ese "objeto" pasible de numerosos discursos y prácticas es mucho más complejo de lo que nos gustaría admitir. Percibimos esto en las prácticas cotidianas en las aulas, en las escuelas o institutos de los que formamos parte cada vez que las teorías se descubren en disyuntiva con la realidad. El currículum, con todo y nuestras certezas se nos vuelve inasible. Y allí estamos más de una vez, parafraseando a Sanjurjo (Sanjurjo: 2012) tratando de encontrar al curricularizador que lo descurricularice...

"...NO SÉ NADA": De algunas reescrituras de saberes y prácticas posibles

Descurricularizar el currículum. Buscar la llave que corresponde con la cerradura. No dar por ciertas nuestras certezas. Explorar ese territorio que representa el currículum escolar parece ser una ya trillada idea para muchos de nosotros. Sin embargo, ocupar el lugar de docentes como docentes responsables implica también un esfuerzo intelectual para comprender mejor el tan complejo campo del currículum de modo que, se traduzca flexiblemente en la práctica. Por esto trataré aquí de presentar algunas ideas que considero potentes para revisar, reconceptualizar, complejizar o por qué no modificar nuestros discursos, teorías y prácticas curriculares.

De acuerdo con Tadeo Da Silva (Tadeo Da Silva: 2002) las teorías son esas formas discursivas que explican la realidad (en este caso, la referida al currículum escolar) que se considera como dada, y que espera allá fuera para ser descubierta y explicada. Las teorías sólo nombran aquello que ya existe, que ya se encuentra predeterminado; y por lo tanto sólo se circunscriben a ponerle nombre y explicar. En general está implícita en la noción de teoría, la suposición de que una teoría "descubre" lo "real"; de que hay una correspondencia entre la "teoría" y la "realidad". O dicho en otros términos la teoría es una representación, una imagen, un reflejo, un signo de una realidad que ontológicamente, la precede. Mientras que, por otro lado, y desde las perspectivas pos-estructuralistas es imposible pensar la teoría como un reflejo de lo que ya existe, sino que, muy por el contrario, se la considera como representacional. Es decir, es imposible separar la descripción simbólica, lingüística de la realidad, de sus "efectos de realidad". La teoría, en definitiva, desde esta perspectiva no se limitaría a descubrir, describir y a explicar la realidad, sino que estaría irremediamente implicada en su producción. Al describir un "objeto" la teoría en cierto modo lo inventa. Y el objeto que la teoría supuestamente describe es, efectivamente, un producto de su creación. Por esto, tendría más sentido hablar no de teorías sino de discursos o textos; porque un discurso produce su propio objeto: la existencia del objeto es inseparable de la trama lingüística que supuestamente lo describe.

En esta última línea es que se sitúa la discusión acerca de lo que creemos conocer, de aquello que para nosotros (los docentes, por sobre todo) constituye la realidad; y específicamente, la realidad curricular. A pesar de las múltiples teorizaciones y definiciones acerca del currículum, seguimos buscando teorías que, como llaves "encajen" en la cerradura. Nos digan qué es y qué hacer con eso que llamamos currículum escolar. Nos movemos en esa búsqueda revisando constantemente lo que

creemos saber. Y claro que es loable hacerlo, cómo no. Pero como se entiende aquí que el discurso que sostenemos acerca del currículum escolar en gran medida determina lo que el currículum termina siendo, quizás sería pertinente comenzar por fijar una trama lingüística que nos permita búsqueda, viaje y exploración de aquellas ideas triviales y frecuentes.

Comencemos por asumir que una de las ideas más triviales acerca del currículum escolar es aquella que sostiene que es un documento escrito que establece lo que debe ser enseñado en la escuela (carácter prescriptivo), y por lo tanto organiza las prácticas pedagógicas (desarrollo curricular) ¿Quién podría negar esto? Pero en coincidencia con Fumagalli es "...un texto que por el hecho de haber sido emanado desde los organismos del gobierno educativo del Estado constituye una norma pública." (Fumagalli: 2014) La consideración del currículum como una norma pública nos lleva necesariamente a considerar que sólo puede existir como tal dentro de un régimen de gobierno democrático que se caracteriza por un particular modo de relación entre el Estado y los ciudadanos y entre los ciudadanos mismos por medio de la existencia de un sistema legal que, en su presencia otorga a las relaciones humanas certidumbre y predictividad como también un plano de igualdad entre los sujetos ya que son considerados iguales ante la ley. En este sentido, hablar de la existencia de la norma pública abre la posibilidad de plantear la igualdad de los sujetos, aunque ésta sea en principio, un presupuesto legal y por eso, formal. El currículum, en su nivel prescriptivo es un instrumento que forma parte del sistema legal de un Estado y en tal sentido considerar al mismo como una norma pública nos acercaría la idea de que no sólo puede ser considerado como un instrumento jurídico sino más bien como un documento que más allá de su prescripción representa la posibilidad de construir la igualdad en un sentido más amplio. Construir la igualdad desde la concepción del currículum como una norma pública coloca la mirada en el carácter público de la norma entendiendo que para Arendt (1974) lo público es tal cuando es común a todos, cuando el conocimiento del mismo no es soslayado o "guardado" para ciertos circuitos de saberes y no se convierte en una cuestión de acceso reservado sólo a algunos sino que, en su publicidad y normatividad busca "otorgar certidumbre a las interacciones entre los sujetos jurídicos o ciudadanos que portan derechos y obligaciones en este caso referidos a la educación escolar: particularmente a la definición pública de sus propósitos y contenidos." (Fumagalli: 2014; p.8) Así, la publicidad y la normatividad abren la puerta a la introducción de múltiples miradas que interaccionan en torno a intereses y fines comunes habilitando la pluralidad al mismo tiempo que hace público los derechos y las obligaciones inherentes al enseñar y el aprender como tareas circunscriptas en el sistema educativo.

Insertar en la trama lingüística que se propone para reescribir los saberes que sostenemos respecto al currículum la dimensión prescriptiva del mismo en vinculación con lo normativo y lo público en los sentidos arriba mencionados sospecho que viene a ampliar la exploración de la tópica idea que suele afirmar que es imprescindible atender a lo que ocurre en las familias de los alumnos, en los lugares de decisión política o económica, y enseñar aquello que sea necesario para ser ciudadanos. Sobre todo, porque es improbable o al menos dificultoso que en nuestras prácticas pedagógicas aspiremos a formar ciudadanos cuando el instrumento con el que pretendemos hacerlo sólo es percibido y asumido por cada docente como un documento escrito que en su carácter prescriptivo se vuelve necesariamente restrictivo y no ampliatorio de igualdades y posibilidades. ¿Cómo decir que lo que hacemos los docentes en las escuelas es formar ciudadanos si como actores del desarrollo curricular no asumimos esas letras escritas como la garantía de igualdad de aquellos a quienes estamos formando? ¿Cómo formar ciudadanos sin considerar que la condición de ciudadanía conlleva la noción de igualdad en todas sus formas? ¿Cómo formar ciudadanía en los estudiantes si como docentes seguimos percibiendo que la normatividad del currículum es un rasgo alienante, hermético y restrictivo?

Asumir la normatividad y publicidad del currículum es acercar también el discurso curricular hacia la idea de que como documento público no sólo habilita la publicidad de los derechos y deberes de quienes enseñan y aprenden en la escuela en el marco de un sentido de igualdad regido por la posibilidad de la convivencia de múltiples voces y miradas, sino que como derivación permite

suponer que la pluralidad no es un proceso que se exprese de manera lineal y sin continuidades y discontinuidades, acuerdos y desacuerdos. Lo que en el campo curricular se traduce en la asunción de que el currículum en sí mismo es una arena de conflictos suscitados, tal como indica Dussel (2007: p.3) por la imperiosa necesidad de expresar públicamente acuerdos sociales sobre lo que debe ser transmitido a las nuevas generaciones en la escuela. "Que ese proceso sea heterogéneo, que no siempre sea armonioso, que involucre conflictos y desencuentros, no quiere decir que no haya que abordarlo, y mucho menos que se pierda el horizonte de nuestro accionar. Estamos en la escuela para transmitir la cultura a las nuevas generaciones, esa es una tarea de primer orden para la sociedad, en la que todos deben (deberían) tener una voz" (Dussel: 2007; p.3)

He aquí dos aristas más para la trama lingüística que aquí se propone: si como docentes estamos en la escuela para transmitir a las nuevas generaciones la cultura que encuentra su máxima expresión y legitimación en la norma pública que es el currículum, ¿cómo entendemos a "la" cultura? Y, por otro lado: si como docentes somos los responsables más directos de la existencia de esa legitimidad en la práctica de la enseñanza de la cultura a las nuevas generaciones, ¿cómo definir nuestro accionar, ese "estar en la escuela" como guardianes de lo público?

Si el currículum es el instrumento público que garantiza la igualdad de los sujetos en su derecho de incorporación a una sociedad a través del aprendizaje de su cultura, aquella que es representada en dicho documento; si la esencia del currículum como norma pública es reflejar la cultura de una sociedad es de esperar que del modo en que ideemos "la cultura" pensemos al currículum.

La noción de cultura, al igual que la noción de currículum, es polisémica. En un intento de definición se podría afirmar que, tal como señala Grimson el primer concepto antropológico de cultura se asoció a "...los conocimientos, creencias y hábitos que el ser humano adquiere como miembro de la sociedad" (Grimson: 2014; p.9). Por lo que la cultura estaría formada por aspectos tales como todas las actividades de los seres humanos en tanto seres culturales y también por las diferentes cosmovisiones que se aprenden (ya que no vienen dadas en términos de "pistas" genéticas) en la interacción social. En esta línea sería más apropiado plantear en el discurso la noción de "pluralidad cultural" (Boas) en contraposición a la idea de la existencia de "la" cultura, lo que rompe con las jerarquías entre seres humanos. La cultura es constitutiva de los seres humanos y es histórica por lo que si se desea comprender la sociedad necesariamente se debe recurrir a su historia de transformaciones. Pero este primer concepto ha sido enriquecido por desarrollos teóricos recientes en el campo de la antropología que permiten comprender a la cultura "como los significados y las prácticas adquiridas en la vida social" (Grimson: 2014; p.26) ampliando así el campo de interpretación hacia aquellos aspectos que son similares y diferentes entre los grupos como también las dimensiones que abarcan los modos en que esos grupos enfrentan y negocian sus diferencias sean éstas reales o imaginarias.

Así planteadas las perspectivas acerca de la noción de cultura se torna válida la pregunta acerca de qué es entonces finalmente lo que transmitimos a nuestros estudiantes en la escuela bajo la expresión "cultura". Sin duda que la sociedad toda tiene aquí un gran desafío: determinar lo que, resultante de un proceso heterogéneo, se transmitirá en las escuelas a las nuevas generaciones como cultura. Qué conocimientos, qué creencias y hábitos como también ideas, ideologías, significados y prácticas resultarán esa norma pública que denominamos currículum escolar, y que hemos definido como principio de igualdad. La tarea no es sencilla y el proceso de determinación-concreción aún menos porque sin duda el currículum encuentra su concreción a través de prácticas específicas llevadas adelante por sujetos dotados de saberes y técnicas específicas, en un espacio que al igual que el mismo currículum se define como público: la escuela.

"El currículum es un documento público que busca organizar y regular lo que sucede en la escuela (...) es una guía del mapa institucional de la escuela. ¿Qué quiere decir esto? El currículum es lo que permite ver qué tipo de organización de los saberes, de las experiencias y de los vínculos con los alumnos y con el mundo, propone la escuela. (..) El currículum no es sólo un listado de experiencias y contenidos que deben saber los alumnos, sino también (y algunos dicen, sobre todo) un modo de regular y legislar la vida de los docentes, cuya acción va a ser medida por su adecuación a ese

parámetro. El currículum establece sentidos de la acción escolar y autoriza voces y discursos..." (Dussel: 2007; p. 3) De modo que tal como Grimson (2014) lo señala, la escuela debería idearse como un lugar de frontera cultural; una zona de contacto en donde conviven una pluralidad de culturas. La escuela está atravesada por distintas culturas del mundo contemporáneo: la popular, la científica, la de los medios de comunicación o la cultura del arte; la propia de cada docente o de cada institución escolar; las culturas juveniles y adolescentes. Todas atraviesan la escuela, ese lugar en donde se produce la sinergia entre la cultura resultante en currículum escolar y las culturas que son portadas por los sujetos de la educación.

Como docentes, no podemos seguir asumiendo desde nuestro discurso que las prácticas pedagógicas o nuestras intervenciones pedagógicas son "puras" o "neutras" aún porque las prácticas educativas se relacionan con las creencias, teorías y supuestos que fundamentan y dan sentido a las mismas. "Lo plural, lo diverso, lo heterogéneo, lo singular, son términos que circulan actualmente en los discursos acerca de la escuela, pero cómo se amasan esas categorías en una escuela cuya matriz fundante ha sido la homogeneización, que suponía reconocerse en una misma tradición, en una lengua nacional, en un territorio, en un origen étnico y, en algunos momentos, en una religión." (Grimson: 2014; p.4) Entonces, ¿cómo definir aquello que hacemos cuando estamos en la escuela, cuando intentamos transmitir lo legitimado socialmente a las nuevas generaciones? He aquí la segunda arista planteada y que brevemente me gustaría retomar.

En principio, y en consonancia con el hecho de que como docentes intervenimos pedagógicamente con y desde aquella norma pública en una esfera pública y democrática como hemos definido aquí a la escuela es que parece atinado definir aquello que hacemos como una profesión democrática. "Lo llamo democrático (...) por dar cabida a la participación, a la elección (...) para hacer un servicio público de lo que, en principio, correría el riesgo de limitarse a ser una imposición estatal (...) Por estar sujeto a este propósito de servicio público igualitario." (Fernández Enguita: 2001; p.9) Así entendido lo que hacemos los docentes en la escuela, lo que define nuestras acciones es precisamente el "...compromiso con los fines de la educación, con la educación como servicio público: para el público (igualitario, en vez de discriminatorio) y con el público (participativo, en vez de impuesto)" (Ídem) Es decir, nuestro compromiso como docentes responsables de estar allí, en la escuela con la norma pública e igualitaria que es el currículum. Pero me refiero a nuestro compromiso real.

Es fundamental asumir una postura interpretativa y crítica frente al currículo para generar nuevas miradas e intervenciones. Como también, desde el rol profesional asumir una postura ética e ideológica frente al currículum y a la enseñanza, activando y revisando constantemente concepciones epistemológicas, pedagógicas y disciplinares. Aquel compromiso que convierte al currículum en un ámbito de reflexión, de estudio, de análisis, de investigación; y nos lleva a considerarlo como un cruce de prácticas de diversa índole que podemos y debemos analizar, interpretar y criticar para mejorarlo. Debemos quizás entonces recuperar nuestro interés por las prácticas.

Siguiendo los aportes de Vincent, Lahire y Thin (2001) respecto a la "forma escolar" y aquellos de Tyack y Cuban al definir a la "gramática escolar" (1999) es posible sostener que la "cultura escolar" (denominada así por Julia y Chervel) es una categoría conceptual que no sólo se centra en el reconocimiento del énfasis en las estructuras que se tienden a mantener en detrimento del cambio y el movimiento en el funcionamiento de la institución escolar sino que por sobre todo, recupera la atención por las prácticas, los haceres, como por los discursos y las diferentes culturas que conviven en el interior de las escuelas. Situando de este modo, en un campo conceptual diferente a la escuela: ya no sólo como reproductora sino por, sobre todo, como productora de una cultura específica en tanto y en cuanto se piense y se conciba como un espacio público democrático en donde conviven diferentes culturas, y que como docentes allí estamos. Como afirma Diana Gonçalves Vidal (2009) pensar la escuela a través de los lentes de la "cultura escolar" permite no sólo comprender el funcionamiento interno de la institución, sino que también nos interpela acerca de los haceres, los discursos y las prácticas escolares que "se ponen en juego" en la cotidianeidad de

las escuelas; que como profesionales democráticos ponemos en juego. En este sentido el concepto de "hibridación" que nos acerca García Canclini (2003) se torna un constructo conceptual que nos permite explicar cómo más allá de las unidades compactas u homogéneas, y hasta radicalmente diferentes esos haceres, discursos, prácticas escolares y culturas se intersectan, transitan y establecen transacciones para originar las culturas escolares.

Habilitar nuevas tramas lingüísticas desde los lentes de los constructos aquí planteados quizás nos habilite discursos productivos y transformativos para esas nuevas reescrituras de saberes y prácticas acerca de lo curricular que como docentes de lo público e igualitario nos debemos, les debemos a nuestros estudiantes y a lo social todo. Es cambiando los discursos como podemos construir, ofrecer, posibilitar, asegurar realidades distintas.

"¡HAY TANTO QUE APRENDER!": A modo de conclusión

"La mayoría de las gaviotas no se molesta en aprender sino las normas de vuelo más elementales: cómo ir y cómo volver entre playa y comida. Para la mayoría de las gaviotas, no es volar lo que importa, sino comer. Para esta gaviota, sin embargo, no era comer lo que importaba, sino volar. Más que nada en el mundo, Juan Salvador Gaviota amaba volar. (...)

Este modo de pensar, descubrió, no es la manera con que uno se hace popular entre los demás pájaros. Hasta sus padres se desilusionaron al ver a Juan pasarse días enteros, solo, haciendo cientos de planeos a baja altura, experimentando. (...)

- ¿Por qué, Juan, por qué? -preguntaba su madre-. ¿Por qué te resulta tan difícil ser como el resto de la Bandada, Juan? (...) -Mirá Juan - dijo su padre, con cierta ternura- El invierno está cerca. Habrá pocos barcos, y los peces de superficie se habrán ido a las profundidades. Si quieres estudiar, estudia sobre la comida y cómo conseguirla (...)

Juan asintió obedientemente. Durante los días sucesivos, intentó comportarse como las demás gaviotas; lo intentó de verdad, trinando y batiéndose con la bandada cerca del muelle y los pesqueros, lanzándose sobre un pedazo de pan y algún pez. Pero no le dio resultado. (...)

Es todo tan inútil, pensó, y deliberadamente dejó caer una anchoa duramente disputada a una vieja y hambrienta gaviota que la perseguía. Podría estar empleando todo este tiempo en aprender a volar. ¡Hay tanto que aprender!"

(Bach: 2000; pp. 2-3)

Quizás no se trate de buscar la llave que corresponda con la cerradura. Quizás no se trate de desestimar lo que sabemos y lo que hacemos. Quizás se trate de ver, aceptar y asumir que cada uno de nosotros- docentes es una llave esperando abrir una cerradura sabiendo que podremos abrirla pero que esa capacidad depende de la llave y no de la cerradura...

Quizás no se trate de buscar a Otros para que nos descurricularicen el currículum. Quizás se trate de buscar en nosotros mismos aquellos discursos que creamos y sostenemos en nuestra cotidianidad docente para dotar de sentidos nuestras prácticas e interpelarlos. No se trata de hacer esto en solitario sino con aquellos Otros con los cuales reinventamos cotidianamente lo escolar.

"Los educadores tenemos el sobrecogedor reto de crear nuevos discursos, pedagogías y estrategias colectivas que ofrezcan a los estudiantes la esperanza y las herramientas necesarias para revivir a la educación pública como una respuesta política y ética frente a la desaparición de la vida pública democrática". (Giroux: 2012; p.22)

"Sólo sé que no sé nada". "¡Hay tanto que aprender!"

BIBLIOGRAFÍA

- Asquini, I y Nejamkis, G (2007) *¿Por qué vale la pena una práctica entre varios? En Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica. Itinerario en siete estaciones.* CePA: GCBA.pp 29-32
- Bach, R. (2000) *Juan Salvador Gaviota.* México. Ediciones B.
- Brito, A; Cano, F; Finocchio, A; Gaspar, P. (2014) *La lectura y la escritura: saberes y prácticas en la cultura de la escuela. Clase 11.* En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires. FLACSO Virtual Argentina.
- Chartier, A. (2000) *Fazeres ordinarios da classe: uma aposta e para formacao.* En *Educação e Pesquisa.* Vol. 26, Nº1, jan/jun. Sao Paulo.
- Dussel, I (2006). *El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy. Versión preliminar.* Buenos Aires. Mimeo. FLACSO.
- Fernández Enguita, M (2001). *A la búsqueda de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?* Revista Iberoamericana de Educación (25), 43-64.
- Finocchio, S (2014). *Cultura escolar (o de cómo la escuela hace a lo social). Clase 21.* En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires. FLACSO Virtual Argentina.
- Freire, P. (2008) *Cartas a quien pretende enseñar.* Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- Fumagalli, L. (2014) *El currículum como norma pública. Clase 2.* En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires. FLACSO Virtual Argentina.
- García Canclini, N (2003). *Noticias recientes sobre la hibridación.* Revista Transcultural de Música (7).
- Giroux, H. (2012) *La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública.* Criatura editora. P. 22.
- Goncalves Vidal, D (2009). *Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura. Clase 1.* En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires. FLACSO Virtual Argentina.
- Goncalves Vidal, D (2007). *Culturas escolares: entre la regulación y el cambio.* Revista Propuesta Educativa (28).
- Grimson, A. (2014) *Diferentes sentidos de la noción de cultura. Los usos del concepto y la cuestión de la "Cultura nacional". Clase 6.* En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires. FLACSO Virtual Argentina.
- Heargraves, A (2007). *El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad.* Revista Propuesta Educativa (27), 63-69.
- Tadeu Da Silva, T (2002) *Espacios de identidad.* Barcelona. Octaedro.
- Terigi, F. (2004) *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio.* Buenos Aires. Santillana.
- Trillo Alonso, F y Sanjurjo, L. (2012) *Didáctica para profesores de a pie.* Rosario. HomoSapiens ediciones.
- Zelmanovich, P. (2003). *Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos. Clase 19.* En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires. FLACSO Virtual Argentina.