

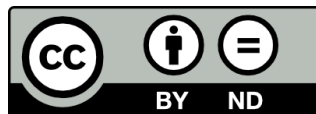


UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Discurso, poder y subjetividad en el currículum

Una etnografía crítica en el aula de
Educació Visual i Plàstica de la ESO

Montserrat Rifà Valls



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència *Reconeixement- SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.*

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia *Reconocimiento - SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.*

This doctoral thesis is licensed under the *Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0. Spain License.*

DISCURSO, PODER Y SUBJETIVIDAD EN EL CURRÍCULUM

Una etnografía crítica en el aula de
Educació Visual i Plàstica de la ESO

Doctoranda
Montserrat Rifà Valls

Director
Fernando Hernández Hernández

Tutora
Juana María Sancho Gil

Tesis presentada en el
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
de la *Universitat de Barcelona*

Programa de doctorado:
Innovación Curricular y Formación del Profesorado (Bienio 1992-94)

Para optar al título de Doctor
en Filosofía y Ciencias de la Educación.
Sección: Ciencias de la Educación

A la meva mare

Fiel a Nietzsche, a quien consideraba sabio como pocos, Michel Foucault nunca creyó que los lobos escondieran corderos y, por lo tanto, afirmó rotundamente que las relaciones de poder no desaparecerían y que el horizonte de la disolución de la lucha de clases era un cuento de hadas. Cuando su voz se alzaba contra el humanismo y quienes le escuchaban quedaban descorazonados, añadía que no había que estar triste porque la lucha no tuviera final, ya que lo único triste de verdad era no combatir. A la larga, su posición resultó mucho más optimista de lo que a primera vista pudiéramos pensar, puesto que la finalización de cualquier revuelta o movilización popular no logró nunca desanimarlo. Sabía que, al día siguiente, había que continuar, que quizá los que ayer combatían por una idea justa se convertirían mañana en aquellos a quien había que combatir.

Maite Larrauri - Max (2000: 12-13)

Quiero dar las gracias...

En primer lugar, a todas las personas que han sido entrevistadas, a profesores y alumnos del IES Les Moreres que son los protagonistas de las historias en este estudio de caso y que me hicieron sentir como una más en el centro. Este trabajo no habría sido posible sin la predisposición y el cuidado de Ramón, el profesor de Educació Visual i Plàstica que me facilitó el acceso a sus clases, y la acogida que recibí por parte de los profesores de este instituto y del grupo de alumnos de 3º de ESO.

A mis compañeros en la Unidad de Arte y Educación del Departamento de Dibujo de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona. A María Teresa Gil Ameijeiras, catedrática del área de Didáctica de la Expresión Plástica. Al actual director del Departamento de Dibujo, José María Barragán, que ha compartido sus experiencias en innumerables ocasiones conmigo, de forma intensa durante el periodo de mi beca de formación en la investigación y la docencia, durante la puesta en marcha del itinerario de Educación Artística. A mi compañeras en la Unidad de Arte y Educación, Carla Padró, Aida Sánchez de Serdio y Laura Trafí. Al catedrático de Estudios de la Cultura visual, Fernando Hernández, por hacerse responsable de mi proceso de formación como profesora e investigadora, y guiarme en la búsqueda de un lugar y de una identidad como intelectual en la universidad, a través de este trabajo de tesis doctoral y en muchos otros encuentros.

A los estudiantes que cursaron la asignatura “Currículum y Escuela en la Educación Artística” entre el curso 1996-1997 y 2000-2001 en la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona. A los estudiantes del CAP con quienes Fernando Hernández, José María Barragán, Marta Ricart, Judit Vidiella y yo, hemos compartido a lo largo de estos años nuestro proyecto en torno a la construcción de una identidad docente y las incertidumbres sobre el futuro de la Educación Artística en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. De forma más reciente, he podido explicar y debatir algunos de los temas que afectan a la definición del currículum del área en la etapa de Primaria e Infantil, en concreto, los aspectos que tienen que ver con el diseño y el desarrollo curricular, con los estudiantes a los que he impartido clases en las asignaturas de “Didáctica de las Artes Plásticas I.” y “Educació Visual i Plàstica” de las diversas titulaciones de magisterio en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Al grupo de investigadores del Centre for Applied Research in Education (CARE) y formadores de la School of education de la Universidad de East Anglia: John Elliott, Barry MacDonald, Maggie Tegg, Les Tickle y Rob Walker. Quiero agradecer a Ivor Goodson, investigador en CARE y en la Universidad de Rochester, que aceptara ser uno de mis interlocutores a lo largo del proceso de este trabajo de tesis doctoral. En especial, quiero destacar sus aportaciones, conocidas por todos, en el campo de la historia del currículum y de las disciplinas escolares, y que compartiera conmigo su visión de cómo las relaciones de poder median entre las identidades docentes, las decisiones en el aula y los currícula nacionales.

Al Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona, donde he llevado a cabo los cursos de doctorado, y en especial, a la catedrática Juana María Sancho, por aceptar la tutorización de un proyecto que interrelaciona currículum y Educación Artística, y también por mediar en mi formación como investigadora en el marco del grupo de investigación consolidado (FINT), junto con otros de sus miembros.

Al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y a la Unidad de Didáctica de las Artes Plásticas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona, porque durante el curso 2002-2003 ha facilitado las condiciones para que pudiera terminar este trabajo de tesis doctoral. A Rosa Gratacós, que ha confiado el relevo de su trabajo como formadora del profesorado a la gente joven con proyectos e ideas. Y a Laura Trafí, con quien actualmente comparto la ardua tarea de desarrollar una propuesta para la formación inicial de maestros de Educación Artística para las etapas de Educación Infantil y Primaria, gracias por el camino que hemos recorrido juntas desde la beca de colaboración docente hasta el momento en que se termina esta tesis.

A todos aquellos y aquellas que me han hecho pensar y sentir “de otro modo”. A mi padre y a mi madre, a mi hermano, a Miquel, a mis compañeras de la Bonnemaison, a Fernando, a José María, a Judit y Laura, a Aymara, a Laura y Eric, y a Marta, por todos los aprendizajes y deseos compartidos.

Finalmente, quiero agradecer a Joan de la copistería, toda la dedicación que ha puesto en la edición definitiva de esta tesis.

ÍNDICE

Presentación

Conjugando historias: la autobiográfica, la académica, la del currículum, la de una reforma... la de esta investigación 17

Mi itinerario como formadora e investigadora que me lleva a plantear una tesis en el campo de estudios del currículum

El lenguaje del campo como productor de formas de investigación: el currículum como práctica discursiva

La representación del problema y las finalidades de la investigación: poder-saber y subjetividad en el currículum de *EViP*

La estructura organizativa de la tesis: una guía para comprender los capítulos que siguen

Capítulo I.

Los estudios críticos del currículum: políticas del conocimiento y comunidades discursivas

La producción y distribución de los discursos académicos en el campo de estudios del currículum 41

¿A qué se oponen los “críticos”? La historia de los discursos tradicionales y tecnológicos en los estudios del currículum

La regulación social de la escolarización moderna: el currículum como disciplina

Los primeros debates entre eficientistas y progresistas en los estudios del currículum: el control sobre el contenido y la toma de decisiones en la enseñanza

La tecnologización del currículum que conduce a la proclamación de su defunción

Las prácticas discursivas críticas del currículum (I): las escuelas sociológicas de la educación 60

La sociología de la educación y el marxismo estructuralista en Francia como contexto emergente para una sociología crítica del currículum

La “Nueva Sociología de la Educación” (NSE) en Gran Bretaña: a medio camino entre la sociología del conocimiento y el currículum como construcción social

Las prácticas discursivas críticas del currículum (II): las comunidades de investigación educativa 76

La investigación para el desarrollo del desarrollo del currículum y del profesor en el *Centre for Applied Research in Education (CARE)* de la Universidad de East Anglia

La pedagogía crítica radical en Estados Unidos: una visión política en el análisis del conocimiento y del currículum

Los estudios históricos del currículum: las narraciones de vida de los docentes como testimonios del cambio curricular y la historia de las materias escolares

Capítulo II.

Entre Foucault y Bernstein: versiones del poder-saber y la subjetividad en la investigación educativa y del currículum

La formación de una mirada en torno al discurso, el poder y la subjetividad 113
Leer a M.F. a través de otros y otras para construir esta investigación

La matriz poder-saber-subjetividad en la investigación educativa. Recorriendo con Popkewitz la producción foucaultiana 123

La arqueogenealogía como reconstrucción de la producción de regímenes de verdad en las reformas educativas

La genealogía del poder frente a la teoría política moderna. La productividad y los efectos del poder

Poder y subjetividad: tecnologías del yo y constitución de la experiencia del sí mismo en las prácticas educativas

La relación entre órdenes simbólicos, relaciones sociales y estructuración de la experiencia. Diálogos e interrupciones entre Basil Bernstein y M.F. 157

El discurso constituye al sujeto y lo localiza en la red de relaciones sociales del poder
Campos y reglas en la teoría del discurso pedagógico: el dispositivo como regulador de poder, significado y conciencia

Investigando la estructura del discurso y la práctica pedagógicos: aprendizaje, subjetividad y visibilidad de las relaciones de poder en la escuela

Capítulo III.

Itinerarios postestructurales en la investigación del currículum: poder, subjetividad y reflexividad en una etnografía crítica de la escuela

Poder, identidad y diferencia en el currículum. Otras lecturas postestructuralistas y feministas de M.F. 187

La investigación del currículum en la escuela desde la crítica postestructural: poder, discurso y texto

Los discursos postestructuralistas feministas: el currículum como productor de subjetividad, relaciones de poder y de género

Formas de autoridad etnográfica en la investigación educativa: la problematización del sujeto en la etnografía discursiva crítica y feminista 215

La formación de una identidad investigadora como “intelectual específica” desde la localización de múltiples posicionalidades subjetivas

La producción de narrativas investigadoras: de la autoridad etnográfica basada en la descripción como interpretación de las culturas a la etnografía discursiva crítica

La etnografía como un acto reflexivo, ético y político: de una posición como investigadora naturalista a una relocalización como etnógrafa crítica feminista de la educación

Etnografiar críticamente la escuela: conocimiento, relaciones de poder y subjetividad en esta investigación 239

La construcción de un estudio de caso sobre el poder-saber y la subjetividad en el currículum

La textualización del trabajo de campo y el informe etnográfico como productores de una verdad en torno al currículum

Capítulo IV.

Arqueogenealogía del discurso curricular oficial: la historia de la *Educació Visual i Plàstica* como “invento cultural”

La tarea de reconstrucción histórica de las materias curriculares como epistemología social 263

El “mito de la prescripción de la enseñanza” y la “invención de la tradición”

Las fases de la reforma educativa en Cataluña y España: la creación de la necesidad de un currículum nacional 273

El discurso socialdemócrata de la educación basado en la igualdad de oportunidades y el contexto de experimentación de la reforma en los centros

Desacuerdos y rupturas durante el debate sobre el proyecto de reforma. De las huelgas de estudiantes y profesores a la burocratización y el control sobre la enseñanza

Consideraciones sobre los sujetos y la cultura en el *DCB*: la paradoja de enseñar la materia y de aprender según el constructivismo

De cómo la *Educació Visual i Plàstica* dejó de ser una *maría* para convertirse en una materia más del currículum 295

Las tareas pioneras de definición y ordenación del saber del área de *EViP*: la taxonomización de la *Plàstica* realizada por Misericordia Arnavat

La empresa de diseñar documentos oficiales: los antecedentes del primer nivel de concreción de *Educació Visual i Plàstica* de la ESO

La jerarquización de los contenidos como estrategia para la legitimación de un área de conocimiento: “*La Educació Visual i Plàstica tenía que ser muy importante y tener mucho espacio...*”

El conocimiento escolar “nuevo” de la *Educació Visual i Plàstica* y su relación con las otras materias curriculares en la ESO

La red de distribución del discurso curricular de <i>EViP</i> y sus grupos de interés	322
Roles y relaciones de los expertos en diseño curricular: la incidencia de “los pactos con Madrid” en la redefinición del área de <i>EViP</i> en Cataluña	
La época de difusión del Área en los centros escolares de Cataluña y los cursos de “formación del básica del profesorado”	
La confección de los segundos niveles de concreción para la <i>EViP</i> de la ESO y la continuidad del discurso oficial en el Bachillerato	
Los grupos relacionados con la formación inicial del profesorado en las Facultades de Educación y de Bellas Artes. Afinidades con el currículum oficial de <i>EViP</i> y críticas	

Capítulo V.

La construcción social del discurso curricular en el *IES Les Moreres*: el dispositivo del poder disciplinario en la ESO

La mediación política en la estructuración del discurso pedagógico-curricular de la escuela	351
--	-----

La fuerza de la clasificación y el enmarcamiento produce dos tipos de currícula: las diferencias entre el código de colección y el código de integración

El contexto de reproducción del discurso curricular en la escuela: el poder de la reforma como productora de identidades docentes	362
--	-----

La historia de la reforma educativa en el centro piloto A.: el voluntarismo se vio superado por los conflictos en el seno del colectivo docente

Las fases en la historia del *IES Les Moreres*: aprender de la crisis e implicar a los nuevos en el Proyecto Educativo de Centro

La recontextualización del discurso curricular del <i>IES Les Moreres</i> (I): la clasificación o interpretación de los límites entre categorías del proyecto de escuela	379
---	-----

La estructura del discurso curricular de la escuela: la distribución del conocimiento y del tiempo en el *IES Les Moreres*

Priorizan la coordinación horizontal sobre la coordinación vertical como una opción que favorece la formación del alumno

Las reuniones de nivel como un espacio de cohesión del grupo de docentes y de recontextualización del discurso pedagógico-curricular del centro

La recontextualización del discurso curricular del <i>IES Les Moreres</i> (II): el enmarcamiento como regulador de la comunicación entre profesores y alumnos	397
--	-----

Las estrategias de totalización/individualización en el discurso regulador. La finalidad del Proyecto Educativo de Centro es “*formar a unas personas*”

La acción tutorial como eje del discurso pedagógico del centro y herramienta para el “examen” del alumnado

El discurso de instrucción y la distribución de las materias escolares: el tiempo y el espacio de aprendizaje en un Proyecto Curricular de Centro abierto

Capítulo VI.

Microfísica del poder en el aula de *Educació Visual i Plàstica*: saberes, aprendizajes y vigilancia en la práctica curricular

El análisis del discurso de instrucción a partir de los modelos y códigos de la práctica pedagógico-curricular 427

Las categorías de análisis de la práctica de aula: discurso, espacio, tiempo, texto pedagógico y evaluación

La fijación del discurso y los límites del saber en la práctica pedagógico-curricular del profesor de *EViP* 435

La *Educació Visual i Plàstica* como materia escolar en el Proyecto Curricular de Centro del *IES Les Moreres*: el lenguaje visual que media “entre la forma y la expresión”

Conocimientos y destrezas implicados en la construcción del discurso curricular de aula. La conexión entre los contenidos de *EViP* y la vida cotidiana de los estudiantes

“Quién decide” sobre la selección, la secuencia y el ritmo de la instrucción en la práctica curricular de la *EViP* en tercer curso

La construcción del espacio y el tiempo escolares en la práctica curricular de instrucción en el aula de *EViP* 470

La constitución del espacio pedagógico en el *IES Les Moreres*: los lugares de enseñanza-aprendizaje de la *Plàstica*

El desarrollo de las secuencias de instrucción es sólo conocido por el docente. El tiempo es el marcador de las actividades que se pueden hacer

La relación entre el discurso de instrucción y el discurso regulador: aprendizaje, códigos y sujeción 490

Rutinización, repetición y algoritmos en el contexto de aprendizaje del área de *EViP*.

Los alumnos se ejercitan haciendo actividades cerradas

La mediación de las posicionalidades de clase en la orientación hacia los significados de los alumnos durante la evaluación de textos legítimos

Capítulo VII.

El gobierno del uno/a mismo/a y del otro/a en la práctica curricular de la *Educació Visual i Plàstica* en el aula

El análisis del discurso regulador a través de la deconstrucción de las políticas de identidad y diferencia en el currículum 519

El estudio de la gubernamentalidad en la escuela. La acción de gobernarse uno/a mismo/a y de gobernar a los/as demás en las prácticas pedagógico-curriculares

**(In)Visibilidad de las estrategias de regulación de las identidades en el aula:
la circulación del poder y el control de la comunicación pedagógica** 526

Control posicional y aprendizaje de hábitos. Las normas de utilización de los materiales y los recursos en la clases de *Educació Visual i Plàstica*

Control personal y disciplina del yo. La autorregulación de las subjetividades de los alumnos de 3º a través de la tutorías

Tecnologías del poder y del sí mismo en la práctica reguladora de aula en la ESO 558

La normalización de los estudiantes (su encasillamiento y etiquetación): alumnos con problemas de aprendizaje, con problemas de actitud, conflictivos...

La alquimia del currículum: el poder pastoral en la construcción de una identidad profesional docente y la individualización del alumno

Conclusiones

Relaciones de poder-saber y producción de la subjetividad en el currículum de *Educació Visual i Plàstica* de la ESO 585

¿Por qué este enunciado y no cualquier otro en su lugar? Continuidades y discontinuidades en la historia de la *EViP* como “tradición inventada”

Del código curricular de colección al código integrado: las formas organizativas de los docentes como posibilitadoras del cambio en el *IES Les Moreres*

Síntesis del análisis del discurso pedagógico-curricular de la *Educació Visual i Plàstica* en el aula de 3º

Anexo

605

Referencias bibliográficas

653

Conjugando historias: la autobiográfica, la académica, la del currículum, la de una reforma... la de esta investigación

En esta presentación quiero destacar las múltiples dimensiones que han influido en la toma de decisiones en los distintos momentos por los que ha pasado esta investigación. Desde esta perspectiva, es preciso ver el conjunto de este trabajo como el producto de la mirada que he ido adoptando a lo largo del mismo, donde han confluído: mis historias personales y profesionales como formadora e investigadora; las historias de los estudios del currículum y de la investigación educativa; las historias de la reforma educativa y del área de *Educació Visual i Plàstica* en Cataluña; las historias del discurso, el poder y la subjetividad que proceden de la reinterpretación de Foucault y Bernstein; las historias surgidas entre los profesores y los alumnos en un Instituto de Enseñanza Obligatoria durante el trabajo de campo, etc. A continuación explicaré cómo el cruce de estas historias ha mediado en la definición del campo de esta investigación, en el lenguaje y la representación del problema de estudio, y en el guión de esta tesis doctoral.

Mi itinerario como formadora e investigadora que me lleva a plantear una tesis en el campo de estudios del currículum

Para contar la historia que me conduce a esta tesis doctoral tengo que remontarme al itinerario que he realizado como investigadora y formadora, desde que cursé el último año

de carrera en la Facultad de Bellas Artes de la *Universitat de Barcelona* (1991-1992). Entonces, en el marco del quinto curso de licenciatura, de forma excepcional se mantenía la “Pedagogía” como asignatura obligatoria en el antiguo plan de estudios. Paralelamente, los estudiantes teníamos la oportunidad de hacer un Curso Experimental de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria en Educación Artística, que tenía como objetivo principal desarrollar un modelo para la formación inicial como alternativa a los Cursos de Aptitud Pedagógica. Esta modalidad de CAP experimental se extinguió con la progresiva implementación del nuevo plan de estudios, aunque este curso continúa existiendo conectado a los nuevos estudios de Bellas Artes. De esta forma comienza mi historia como investigadora y educadora, como alumna de un curso en el que Fernando Hernández era el formador de los futuros profesores. Además de las preguntas, debates, procesos y prácticas que Fernando Hernández generaba en las clases de ese curso, recuerdo que otra de las cosas que me apasionó fue la lectura de *Ideología y currículum* de Apple (1986). En los cursos siguientes continué explorando la relación entre currículum, Educación Artística y formación docente, al incorporarme como observadora-participante en las clases teóricas y como coordinadora de las prácticas de este CAP experimental (1992-1996). Fernando Hernández, además de animarme a iniciar el proceso de esta investigación del currículum y de convertirse en el director de esta tesis, ha mediado en múltiples ocasiones en mis aprendizajes como educadora e investigadora a lo largo de este trayecto, que considero de formación. En esta tesis se reflejan algunos de los temas que hemos compartido a lo largo de más de diez años, debido a nuestra preocupación común por la formación inicial del profesorado del área de *Educació Visual i Plàstica* de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Por otra parte, una vez finalizada la carrera de Bellas Artes creí necesario adquirir un bagaje como investigadora, para poder comprender los procesos de diseño y desarrollo del currículum en la Enseñanza Secundaria (viendo aspectos de fundamentación teórica y herramientas para el estudio, modelos de análisis e interpretación, etc.). La decisión final de centrar este trabajo en el campo del currículum, con los profesores como protagonistas, surgió de lectura de la tesis doctoral de Juana María Sancho, publicada como libro en *Los profesores y el currículum* (1990). Por otra parte, la participación de Juana María Sancho

como profesora en los cursos de doctorado del programa “Innovación curricular y Formación del profesorado” del Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE) de la Facultad de Pedagogía de la *Universitat de Barcelona*, fue la razón principal que me llevó a realizar estos cursos en el bienio 1992-1994. Creí conveniente obtener una formación específica como investigadora en el terreno de la educación y este doctorado me puso en contacto directo con las fuentes, perspectivas, metodologías y trabajos de la investigación educativa. Así, a pesar de que la mayoría de referencias que me han permitido construir el marco teórico de este estudio no proceden directamente de esos cursos, en la mayoría de casos se trata de lecturas y miradas que he podido compartir con investigadores de este departamento, en especial, con los miembros del grupo de investigación de calidad “Formación, Innovación y Nuevas Tecnologías”, y también con investigadores de otras universidades. Por estos motivos, debido a mis aprendizajes como investigadora, y también a mis opciones como formadora, ésta es más una investigación del currículum que un trabajo de Educación Artística.¹ En esta línea, la concreción de mi proyecto de tesis, me permitió en 1995 iniciar una discusión con profesores de la Universidad Pedagógica Nacional de México, en torno al desarrollo del currículum y la construcción de la identidad de los docentes a partir del análisis de la reforma educativa en España.

Mi colaboración con los profesores de la unidad de Arte y Educación del Departamento de Dibujo de la Facultad de Bellas Artes, en especial con María Teresa Gil, Fernando Hernández, José María Barragán y otras compañeras, se intensificó a partir del curso 1996-1997, donde además me sentí parte de un grupo. Durante cuatro años tuve una beca de formación docente e investigadora de la *Universitat de Barcelona*, para impartir clases en la licenciatura de Bellas Artes, participar en proyectos de investigación y llevar a cabo el trabajo de mi tesis doctoral. En estas condiciones como becaria, estuve dedicada a mi tarea como profesora de las asignaturas de “Pedagogía del Arte” y de “Currículum y Escuela en la Educación Artística”.² Ambas materias se implementaron con el nuevo plan de estudios que se inició en el curso 1996-1997, a partir de la puesta en marcha de un itinerario

¹ Los cursos de doctorado del programa de Educación Artística en la Facultad de Bellas Artes, empezaron dos años después, y debido al vínculo con sus profesores esta tesis también se ha beneficiado de ello.

curricular de Educación Artística en la carrera de Bellas Artes (que entonces contaba con cuatro asignaturas de primer ciclo y ocho asignaturas de segundo ciclo). De este modo, fue preciso diseñar las programaciones de estas asignaturas, desarrollar los temas y conducir las actividades de los diversos grupos, preparar materiales educativos para la docencia universitaria, pasar evaluaciones, etc. Durante el primer año de beca, llevé a cabo el trabajo de campo de esta tesis doctoral en el instituto *IES Les Moreres*, una actividad frenética que simultaneaba con mi primer año como docente en la universidad. A pesar de las dificultades para desarrollar a la vez mi tarea como investigadora y como docente, en la historia de esta tesis doctoral, durante estos años, han sido relevantes tanto los aprendizajes que me ha proporcionado mi participación en proyectos de investigación, como mi trabajo como profesora, especialmente en los casos de la asignatura de “Currículum” y del CAP experimental.

En el marco de esta beca, en 1999, efectué una estancia de seis semanas en el Centre for Applied Research in Education (CARE) de la Universidad de East Anglia. Impulsada por mi interés por aprender de los procesos de investigación en este centro, pionero en Europa, me tracé dos objetivos concretos relacionados con este estudio: (a) presentar algunos aspectos de mi tesis doctoral a los miembros de CARE, en una búsqueda de interlocutores que se prestaran a dialogar con mi trabajo. Esta discusión se realizó con investigadores que tienen trayectorias y perspectivas diversas, ya que inicialmente la estancia estaba prevista para poder compartir mi trabajo con Ivor Goodson, que supervisó una parte del mismo, pero además mantuve conversaciones con Barry MacDonald, Rob Walker y John Elliott, y con Les Tickle de la School of Education; y, (b) documentarme y consultar la bibliografía que me permitiría contextualizar una investigación sobre el desarrollo del currículum. Debido al fácil acceso que tuve a bibliotecas y librerías también pude completar mis referencias en torno a la Nueva de la Sociología de la Educación. En la historia de esta tesis, este periodo es importante porque en Norwich inicié el proceso de escritura de los capítulos.

² Esta asignatura inicialmente se denominó “Teoría y desarrollo del currículum en la Educación Artística”.

Durante mi último año de beca (2000-2001) realicé una sustitución a Rosa Gratacós de la Unidad de Didáctica de las Artes Plásticas del Departamento de Didáctica de la Expresión musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la *Universitat Autònoma de Barcelona*. Al año siguiente tuve que combinar dos contratos a tiempo parcial en ambas universidades, en el contexto de precarización que ha predominado en el trabajo los profesores asociados con la LRU. Desde hace dos años, estoy trabajando a tiempo completo como profesora ayudante en la *Universitat Autònoma de Barcelona*, junto a mi colega Laura Traffí. Ambas tenemos un contrato que también está considerado de formación en la investigación y la docencia y que surgió a raíz de esa sustitución. En la actualidad, soy formadora del profesorado de Educación Artística para las etapas de Educación Infantil y Primaria, donde continuo abordando aspectos relacionados con los estudios del currículum y la didáctica. Durante el curso actual, en el marco de mi ayudantía, este Departamento, que incentiva a sus profesores para que puedan finalizar sus tesis doctorales, procedió a la rebaja de cuatro créditos en mi plan docente. En el curso 2002-2003, las asignaturas que imparto son “Didáctica de las Artes Plásticas I” en las titulaciones de Educación Física y Lenguas Extranjeras; “Expresión y promoción participativa cultural” de Educación Social; y, “Practicum” de Educación Infantil. En el proceso de mi adaptación a este nuevo contexto, para mis clases me ha sido muy útil el análisis que he realizado en esta tesis doctoral de las unidades didácticas que Ramón, el profesor de *Educació Visual i Plàstica* de 3º de ESO protagonista de este estudio, llevó a cabo en la práctica curricular. Las similitudes entre el contenido de la materia del profesor de ESO en mi investigación y de las asignaturas en el contexto universitario de formación inicial de maestros donde trabajo actualmente, desde mi punto de vista, justifican la tarea de reconstrucción y deconstrucción del currículum de *Educació Visual i Plàstica* desde la perspectiva de las relaciones entre poder-saber y subjetividad.

En definitiva, además del *Instituto de Enseñanza Secundaria Les Moreres* donde realicé el trabajo de campo, los contextos institucionales que están presentes en el desarrollo de esta investigación son: la Unidad de Arte y Educación de la Facultad de Bellas Artes de la *Universitat de Barcelona* donde me he formado como educadora e investigadora en el

campo de la Educación Artística; el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la *Universitat de Barcelona*, donde me especialicé en el campo de la investigación educativa y del currículum; y, la Unidad de Didáctica de las Artes Plásticas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la *Universitat Autònoma de Barcelona*, donde desarrollo en la actualidad mi tarea como formadora e investigadora y donde proyecto lo que he aprendido a raíz de esta tesis doctoral.³ A la disciplinación y la individualización que suele desencadenar la realización de una tesis doctoral, hay que sumar la descripción mi itinerario como formadora e investigadora hasta el momento, que permite visualizar las dificultades y la fragmentación de este proceso. Desde mi punto de vista actual, se trata de “una tesis de formación”, en la que confluyen múltiples situaciones, circunstancias y aprendizajes, algo que el/la lector/a advertirá en diversas ocasiones a lo largo de estas páginas.

El lenguaje del campo como productor de formas de investigación: el currículum como práctica discursiva

En esta sección voy a clarificar aspectos relacionados con las principales conceptualizaciones de este estudio, en concreto, los vínculos que estableceré entre discurso y currículum.⁴ En primer lugar, quiero justificar y explicar la transformación que ha sufrido el título que constaba inicialmente en el proyecto de tesis: *El currículum como construcción social, cultural e ideológica. Las relaciones entre saber y poder en el área de “Educación Visual i Plàstica” de la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Los cambios en el título reflejan mi desplazamiento desde una lectura estructuralista modernista del currículum hasta la mirada postestructuralista postmodernista que recoge el título actual: *Discurso, poder y subjetividad en el currículum. Una etnografía crítica en el aula de “Educació Visual i Plàstica” de la ESO*. En esta línea de deconstruir los títulos de nuestros trabajos de investigación educativa, y de los títulos de capítulos, apartados y secciones,

³ En el contexto de mi tarea como formadora de maestros de Educación Artística para Infantil y Primaria en la Universidad, el modelo a seguir es el de un “buen profesor” de *Educació Visual i Plàstica* de Educación Secundaria.

Bernstein al introducir su capítulo sobre “La pedagogización del conocimiento: estudios sobre la recontextualización” en *Pedagogía, control simbólico e identidad* sostuvo lo siguiente:

Los títulos por derecho propio, merecen un estudio, no sólo como formas estéticas, sino como significantes de la interacción de las posiciones en el campo intelectual. Así, es posible que, en los años cincuenta, el título de este capítulo hubiese sido: “Conocimiento y socialización: el caso de la educación”, con marcadas alusiones estructurales y funcionales. En los años setenta, un título más ajustado hubiera sido: “Conocimiento y reproducción cultural”, con resonancias althusserianas. En los ochenta, quizá hubiéramos propuesto: “La construcción pedagógica de la materia: una tecnología”, una clara opción de Foucault. Hoy día, en los noventa, no cabe duda de que el título ganador sería: “Conocimientos y subjetividades: una descripción postmoderna”. Admito que el adoptado por mí parece una especie de solución de compromiso, quizá un intento de significar las ambigüedades epistemológicas contemporáneas (Bernstein, 1998: 69).

Más allá de la discusión sobre si el título de esta tesis es de los noventa o los ochenta, quiero explicitar las influencias que he recibido en su definición,⁵ que informa inicialmente de las categorías y delimitaciones de este estudio. Entre las fuentes que han alimentado esta investigación educativa, hay diversos títulos, como los trabajos de: Jorge Larrosa. (1995) *Escuela, poder y subjetivación*; William F. Pinar. (1998). *Curriculum. Toward New Identities*; Cleo H. Cherryholmes (1999). *Poder y Crítica. Investigaciones postestructuralistas en educación*; Thomas S. Popkewitz y Marie Brennan (Comp.) (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*; y, Tomaz Tadeu da Silva (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. En segundo lugar, es importante destacar que decidí priorizar la noción de discurso frente a la de saber en el título, debido al giro que dio esta tesis, que empezó con la intención de realizar una arqueología del saber oficial del área de *Educación Visual y Plástica* y que se ha convertido en una investigación genealógica donde se prioriza el análisis del binomio poder-saber en el desarrollo curricular de esta materia en la reforma educativa. Por último, es preciso explicar

⁴ En el subapartado siguiente abordaré las definiciones de poder-saber y subjetividad en la construcción del problema y las finalidades de la investigación.

⁵ El título actual lo decidí después de un viaje en tren con Ana Garay que estaba a punto de leer su tesis doctoral titulada *Poder y subjetividad. Un discurso vivo*. Además de compartir una parte del marco teórico de nuestras tesis, de celebrar nuestras coincidencias foucaultianas y feministas, fue entonces cuando me percaté que precisaba de un título que reflejara claramente el cambio de mirada en los estudios del currículum que de hecho propongo.

la opción de “etnografía crítica”, una denominación que goza de una tradición en el campo de la etnografía educativa (Simon y Dippo, 1986; Brodkey, 1987; Anderson, 1989; y Quantz, 1992), de la que quiero enfatizar el estudio crítico de las relaciones de poder en las investigaciones en la escuela. Desde mi punto de vista, en esta investigación, la articulación de una etnografía crítica funciona incluyendo las definiciones de etnografía discursiva, genealógica, reflexiva y feminista, que como se verá a lo largo de este trabajo, perfectamente podían haber aparecido en el subtítulo.

Por otro lado, mi intención de problematizar el campo de estudios del currículum, desde la perspectiva de relacionar poder-saber y subjetividad en el marco de los discursos y las prácticas curriculares, precisa de algunas explicaciones en el contexto de esta presentación. En esta sección voy a definir tres de las conceptualizaciones que conforman mi punto de vista en torno a la tarea de reconstrucción de este campo de estudio y que funcionan como introductorias del marco teórico de esta investigación: discurso, formación discursiva y práctica discursiva. La noción de **discurso**, que ha sido utilizada por distintos autores y corrientes, se ha convertido en la actualidad en una de las categorías más frecuentadas por los investigadores de las ciencias humanas y sociales. En una primera aproximación, podemos recuperar la comparación que hace el estructuralista Lévi-Strauss (1974), que explica que los discursos mantienen un cierto paralelismo con los mitos, consideración que sitúa a ambos un paso más allá del nivel lingüístico y la palabra. Al igual que los mitos, los discursos están compuestos por unidades específicas que los caracterizan: “el discurso tiene sus unidades, sus reglas, su ‘gramática’; más allá de la oración, aunque está compuesto únicamente de oraciones. (...) el discurso sería una gran ‘oración’ (cuyas unidades no serían necesariamente oraciones), así como la oración, merced a ciertas especificaciones, es un pequeño discurso” (Barthes en Frank, 1990: 112).⁶

Desde otra visión del discurso cercana a la anterior, Foucault nos dice en *Las palabras y las cosas*, publicada por primera vez en 1966, que el discurso es ‘el orden simbólico que

⁶ Habermas es otro de los autores que dibuja esta noción, se refiere al discurso como a “las manifestaciones en las que fundamos con razones pretensiones a la validez” (Frank, 1990: 108).

permite a todos los miembros que fueron socializados bajo su autoridad hablar y obrar juntos, lo que nos hace suponer que siempre hay un orden del discurso pero que no necesariamente uno solo para todos los discursos' (Foucault, 1991). En este sentido, se puede hablar del orden del discurso o de una ley interna o "urdimbre secreta" que lo recorre (Frank, 1990). En *La arqueología del saber*, publicada en 1969, Foucault amplió esta noción, argumentando que el **discurso** "está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de existencia" (1991b: 198). Para Foucault, un discurso es un conjunto de enunciados que dependen de la misma **formación discursiva**, es decir, se puede definir un discurso porque puede establecerse una regularidad entre un conjunto de enunciados, o lo que él denomina, el sistema de dispersión de los enunciados. De aquí se desprende una última noción, la de **práctica discursiva**, que Foucault describe como: "un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de una función enunciativa" (1991b: 198). A pesar de que esta última definición no clarifica mucho su sentido, el discurso se convirtió en la clave de su teoría que abrió camino a los posteriores usos del término como herramienta teórica en el campo de las ciencias sociales.⁷ Siguiendo a Foucault, aunque sorteando las definiciones ambiguas que caracterizan a este autor que huye de las posiciones fijas del pensamiento moderno en Occidente, podemos anotar que el **discurso**:

- (a) Se sitúa entre la noción empírica del orden y la visión de las teorías filosóficas, entre la mirada codificada y el orden del conocimiento reflexivo, en un estadio intermedio donde las interpretaciones del mundo derivan de su carácter específico de la cultura y de la época (Frank, 1990);
- (b) Está formado por unas leyes que definen su objeto e inmerso en las relaciones de control y exclusión, reguladoras de la identidad (por el ejemplo, según Foucault, en

⁷ Uno de los textos que ha contribuido a ello es "El orden del discurso", la lección que Foucault presentó en el *Collège de France* en 1970, que junto con *Las palabras y las cosas* y *La arqueología del saber*, es una referencia para los trabajos de investigación que efectúan un análisis arqueológico en los distintos campos del saber y las ciencias.

el caso de la psiquiatría se ha trazado la locura como discurso de la razón sobre la sinrazón);

- (c) Rompe con el enfoque esencialista del saber, con su capacidad de presentarse bajo la apariencia de conocimiento verdadero último, y se perfila como un espacio en construcción, relativo y situacional;
- (d) Es un dominio práctico limitado por sus reglas de formación y sus condiciones de existencia, finito, relacional, sometido a un constante proceso de transformación (Gabilondo, 1990); y por último,
- (e) No existe más allá de él mismo, no hay sujeto exterior que le dé vida, no hay libertad fuera del discurso (Gabilondo, 1990), así como no se puede atribuir un discurso a cada sujeto.

La noción de discurso se ha extendido en el terreno de la investigación contemporánea de la mano de teorías como el postmodernismo, el postestructuralismo y el construccionismo social. De esta manera, en la actualidad, la difuminación de los límites de las disciplinas académicas ha ido paralela a la constatación de nuevos problemas de investigación que cruzan transversalmente áreas como la Historia, Educación, Sociología, Filosofía o Psicología, y en torno a los cuales se articulan “otras” miradas, tales como los estudios culturales, las teorías postcoloniales o los feminismos. La investigación educativa como espacio de mestizaje intelectual ha incorporado la contingencia epistemológica de estas nuevas miradas, tal como reflejan las publicaciones recientes del campo, donde son habituales las referencias a las categorías de discurso y texto.⁸ Desde este punto de vista, siguiendo a Block, considero que “vivir es leer textos, pero estar vivo es escribirlos. Leer es el proceso por el cual la realidad es consumida; escribir es la misma producción de esa realidad” (1988: 23). Por otro lado, según Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman, el discurso se presenta como una conceptualización relevante para comprender el campo contemporáneo del currículum:

⁸ La revista que editan Stephen Ball y Ivor Goodson, ha incorporado en su título la palabra discurso y puede leerse ahora como *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*. Otro indicador de la adopción de las miradas discursivas, son los títulos y contenidos de los artículos que se incluyen en las diversas revistas especializadas de investigación educativa en los últimos años.

...es necesario comprender el campo del currículum como discurso, como texto y de forma más sencilla pero profunda, como palabras e ideas. Por discurso entendemos una práctica discursiva particular o una forma de articulación que sigue ciertas reglas, a través de las cuales construye los mismos objetos que estudia. Cualquier disciplina o campo de estudio puede ser tratado como un discurso y analizado como tal. Para hacerlo, esto requiere estudiar *el lenguaje del campo*. Ciertamente, el campo del currículum va sobre lo que pasa en las escuelas, pero se emplea sobre la existencia de las escuelas y está comprendido por el lenguaje que ambos reflejan y que determina lo que “existe en las escuelas”. Por eso comprender el campo quiere decir que necesitamos prestar más atención de cerca al lenguaje de los estudiosos que trabajan en el campo en uso (Pinar *et al.*, 1995: 7).

Aunque a lo largo de la tesis, en especial en los primeros capítulos, iré delimitando cuáles son las aportaciones de las escuelas y grupos de investigación para el estudio crítico del currículum y cuáles son los referentes que me han permitido estudiarlo desde la perspectiva de las relaciones entre poder-saber y subjetividad, quiero avanzar aquí una definición del currículum. De este modo, no puedo obviar que la forma que adopta esta investigación del currículum, me localiza en el campo de producción discursiva en la academia mediante un tipo de lenguaje que genera/está generado por la red de poder-saber. Tomar conciencia del orden que está presente en el discurso que una misma contribuye a perpetuar resulta una tarea difícil, y más aún si se trata de un trabajo de iniciación en el ámbito académico, en el que circula un dispositivo del poder específico. Aunque quizás sólo sea posible desvelar este orden a posteriori, quiero precisar que la articulación de mi visión en torno al currículum emerge como crítica a la definición oficial del currículum que se ha instalado en nuestros discursos académicos y reformistas, en oposición a aquellos que lo reducen a su faceta como documento regulador de la escolarización o como simple planificación del qué, cómo, cuándo y dónde enseñar/evaluar. En esta dirección, al igual que Cherryholmes, reivindico que el estatus del campo de estudios del currículum no depende de otras disciplinas académicas, al igual que sus problemas y fuentes de estudio:

El currículum no es derivativo de otras disciplinas académicas o aplicadas, como lo son tantos subcampos de la educación. La psicología educativa, por ejemplo, hunde sus raíces en la psicología, los fundamentos sociales de la educación en la historia y la sociología, la filosofía de la educación en la filosofía, el estudio de la política educativa en la ciencia política, y la administración educativa en los campos aplicados de la administración tanto pública como privada. El currículum afronta problemas singularmente educativos, del mismo modo que la enseñanza tiene sus propias tareas especiales de las que ocuparse. Pero la

enseñanza se encuentra con la situación concreta de la aulas, los alumnos, el contenido y los docentes. Las tareas que afronta el currículum son menos exigentes, al menos de un modo inmediato (1999: 157).

En mi confrontación con los discursos del currículum que lo reducen a su función prescriptiva y tecnicista, para una primera aproximación a las posiciones que constituyen un mapa internacional de estudios del currículum, que muestre la complejidad de procesos, decisiones, teorías, políticas y prácticas que tienen lugar en este terreno, me fue útil el libro de Gimeno Sacristán, publicado en 1988, que lleva por título *El currículum una reflexión sobre la práctica*. En la línea de Goodson (1995 y 2000) y Cherryholmes (1999), uno de los aspectos que sostendré en esta tesis es la visión del campo de estudios del currículum como un territorio inestable y en disputa, porque lo que está en juego precisamente es el debate sobre las concepciones y decisiones que afectan a sus límites y enunciados. También, a lo largo de la tesis, iré contextualizando histórica y socialmente los discursos críticos y postcríticos del currículum en los que se fundamenta esta investigación. Desde mi perspectiva, se trata de un campo abierto, relacionado con la teoría y la práctica, no sólo con la planificación de la enseñanza. Por este motivo quiero citar la definición que Cherryholmes (1999) recupera de Zais: **el currículum es “lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender en la escuela”, tanto como “lo que no tienen oportunidad de aprender”**. Aceptar provisionalmente esta definición, que mantiene una presencia constante en mi trabajo, supone varias ventajas: en primer lugar, permite continuar reconociendo el currículum como una guía para la planificación y la evaluación (incluidos los resultados de aprendizaje buscados intencionadamente), aunque no de forma exclusiva; en segundo lugar, las oportunidades de aprendizaje deben relacionarse también con lo que los alumnos aprenden de la estructura y la organización escolar, ya que según Cherryholmes, la administración escolar también forma parte del sistema de enseñanza; además, se entiende que el aprendizaje de los/as alumnos/as está mediado por los/as profesores/as pero también por lo que aprenden de sus compañeros/as (dentro y fuera de las clases); se pone el énfasis en los procesos de representación, es decir, en lo que se incluye y lo que no se incluye en términos de aprendizaje, conocimiento e identidad, así los alumnos también pueden aprender de lo que se excluye, subvirtiendo las prácticas curriculares

hegemónicas; por último, “evita el error de distinguir entre currículum y enseñanza, antes de definir currículum” (Cherryholmes, 1999), y no supedita la definición del currículum únicamente a las necesidades organizativas de administradores escolares y docentes, sino que puede ser visto como un artefacto simbólico que produce/está producido por las relaciones de poder-saber y subjetividad.

La representación del problema y las finalidades de la investigación: poder-saber y subjetividad en el currículum de *EViP*⁹

El punto de partida de esta tesis se localiza en mi interés por abordar la historia de la reforma del sistema educativo español con la intención de realizar una historia del presente, desde la perspectiva de estudiar los cambios que esta reforma ha provocado en la escolarización a través de una materia, desde la lectura del currículum como testimonio de estas transformaciones (Goodson, 1995). Posteriormente, he desplazado mi análisis centrado en la organización del conocimiento del área de *Educació Visual i Plàstica* hacia la interpretación de las relaciones de poder-saber como productoras de identidad en el contexto de esta materia y del discurso pedagógico-curricular de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Por tanto, un primer objetivo de esta investigación es la comprensión de la construcción del saber del área de *Educació Visual i Plàstica* de la ESO en la reforma educativa, desde la perspectiva de que **el saber es productor de unas relaciones de poder**. Este fue el principal objetivo que me tracé en el proyecto de tesis doctoral y su planteamiento se encuentra formulado “arqueológicamente”.¹⁰ En la definición de este primer objetivo, también han mediado las aportaciones de los Nuevos Sociólogos de la Educación británicos, en especial de Bernstein, quienes proponían el análisis de aquello que se considera como saber escolar legítimo en el currículum en los términos del privilegio de

⁹ Me referiré siempre a la *Educació Visual i Plàstica (EViP)*, que es la denominación que hasta el momento se le ha dado a esta área de conocimiento en Cataluña. He preferido mantener esta denominación antes que introducir la versión del MEC (que invierte los términos: Educación Plástica y Visual), para respetar el habla de los participantes en el estudio (expertos, formadores, profesores y alumnos).

¹⁰ En la comunicación presentada en las *I. Jornadas de Historia de la Educación Artística*, tracé mi intención de llevar a cabo una arqueología de la *Educació Visual i Plàstica*, véase Rifà (1994). Posteriormente, he ido incorporando otras dimensiones a este estudio, ampliando el foco, perfilando la metodología y el alcance de la investigación, algo que se encuentra publicado en Rifà (1996 y 2001) y Rifà y Hernández (1997).

unas clases sociales dominantes sobre otras dominadas, que no están representadas en él. De esta forma, encontré mi justificación para estudiar la producción de unas relaciones de poder a partir de la selección del conocimiento que se realiza en el área de *Educació Visual i Plàstica*, tanto en el nivel del discurso oficial como en las prácticas escolares, en la siguiente cita de Foucault:

El saber académico, tal como está distribuido en el sistema de enseñanza, implica evidentemente una conformidad política: en Historia (y en *Educación Artística*),¹¹ se os pide saber un determinado número de cosas y no otras -o más bien un cierto número de cosas constituyen el saber en su contenido y en sus normas. Dos ejemplos. El saber oficial ha representado siempre al poder político como el centro de una lucha dentro de una clase social (...); o incluso como el centro de una lucha entre la aristocracia y la burguesía. En cuanto a los movimientos populares, se les ha presentado como producidos por el hambre, los impuestos, el paro; nunca como una lucha por el poder, como si las masas pudiesen soñar con comer bien pero no con ejercer el poder. La historia de las luchas por el poder, y en consecuencia las condiciones reales de su ejercicio y de su sostenimiento, sigue estando casi totalmente oculta. El saber no entra en ello: no debe saberse. Otros ejemplos: el de un saber obrero. Hay por una parte todo un saber técnico de los obreros que ha sido objeto de una incesante extracción, traslación, transformación por parte de los patronos y por parte de los que constituyen “los cuadros técnicos” del sistema industrial: con la división del trabajo, a través de ella y gracias a ella, se constituye todo un mecanismo de apropiación del saber, que oculta, confisca y descalifica el saber obrero (Foucault, 1992b: 34-35).

Sin embargo, tal como se verá a lo largo de este trabajo, la relación entre saber y poder que me interesa investigar es la que se propugna a un nivel más global, y no solo a nivel de los contenidos que configuran las disciplinas escolares. En la línea de considerar los discursos curriculares como construcciones sociales, desde la perspectiva política de romper con una relación unidireccional entre los sujetos y el currículum -que no tan sólo se apropian de él, sino que lo renegocian y resignifican, participando en su producción-, priorizaré una visión de reciprocidad en las relaciones saber-poder (poder-saber). De hecho, los trabajos de la Nueva Sociología de la Educación británica y de la sociología del currículum norteamericana, habían puesto de relieve que la selección de lo que se considera como saber escolar responde a los intereses ideológicos de las clases sociales dominantes que buscan imponer una hegemonía curricular. Sin embargo, entonces no estaba tan claro el proceso inverso, es decir, que las disciplinas escolares y universitarias pudieran aprehender

¹¹ El texto en cursiva del paréntesis es mío.

de los procesos en los que están inmersos los sujetos que dan vida a las escuelas, de las relaciones de poder entre profesores y alumnos que producen formas de regulación social, para constituir sus saberes. En definitiva, lo que estaba enunciado en el proyecto de la tesis era que iba a estudiar el saber como productor de relaciones de poder, y lo que he descubierto durante estos años, es que ésta es una tesis sobre el poder, que va de **las relaciones de poder como productoras de saber**. Además, a lo largo de esta investigación desarrollaré un análisis de la reforma de la escolarización que contempla **el poder como productor de la identidad social**: “Dice Foucault que el poder está inmerso en los sistemas dirigentes de orden, apropiación y exclusión mediante los que se construyen las subjetividades y se configura la vida social” (Popkewitz, 1994b: 43). Desde esta mirada, el problema de las relaciones entre poder-saber se vuelve más complejo y se abre a un juego de reciprocidades, donde es posible localizar a los sujetos que estas interacciones entre poder y saber contribuyen a formar:

Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque lo sirva o aplicándolo porque sea útil); que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin una constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder. Estas relaciones de “poder-saber” no se pueden analizar a partir de un sujeto de conocimiento que sería libre o no en relación con el sistema de poder; sino que hay que considerar, por lo contrario, que el sujeto que conoce, los objetos que conocer y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas. En suma, no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, útil o reacio al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento (Foucault, 1994: 34-35).

Esta explicitación de objetivos, que pone el énfasis en el estudio de las dinámicas de poder-saber en el currículum, junto con la puesta en marcha del área de *Educació Visual i Plàstica* a partir de la reforma educativa, delimitan el foco principal de mi investigación:

Problema-foco de la investigación

Cómo se desarrolla la producción de subjetividades a través de las relaciones de poder-saber en el currículum de *Educació Visual i Plàstica* en la Enseñanza Secundaria Obligatoria

Además de destacar la reciprocidad productiva de las relaciones de poder-saber, desde una perspectiva postestructuralista de la investigación del currículum que implica asumir la inevitabilidad de las relaciones de poder y su dependencia de las prácticas discursivas: “no existe esa deseada situación de no-poder, ni tampoco su superación dialéctica. Los métodos existentes de poder deben ser cuestionados y combatidos por lo que son -métodos de poder- y no a causa de la posibilidad de instaurar una situación de no-poder” (Silva, 1997: 289). En este trabajo, desarrollaré las diversas versiones del poder en la teoría foucaultiana (el poder disciplinario, las tecnologías del poder, la gubernamentalidad) que aplicaré en los capítulos de análisis. Para empezar, en esta introducción tan sólo quiero destacar la versión del poder como regulación social que está presente en los procesos de cambio en las reformas educativas. Tal como sostiene Shutkin (2000), es preciso estudiar las prácticas de regulación social que se llevan a cabo a nivel local, porque el poder no se puede comprender a partir de la descripción de un eje vertical de dominación, sino analizando la trama compleja de prácticas a través de las cuales se pone en circulación. En definitiva, es preciso deconstruir el conjunto de reglas, prácticas, agencias, agentes y relaciones sociales a través de los cuales poder, saber y discurso se interrelacionan en las prácticas escolares (Bernstein, 1993 y 1998).¹²

Desde esta perspectiva, no se puede estar ubicado fuera del poder, ya que las relaciones de poder son intrínsecas a todas las prácticas, el poder está inserto en las prácticas de la escolarización, constituyéndolas. Sin embargo, si bien no podemos escapar de la acción del poder, si lo estudiamos podremos desafiar las redes específicas de regulación social (Shutkin, 2000). Según Gore, que interpreta las palabras del director del *Centre Michel Foucault* en París, al estudiar los mecanismos del poder se contrae una responsabilidad con respecto a la forma de ejercer el poder, ya que se adquiere el compromiso de que es posible ejercer el poder de un modo diferente. Citando a esta investigadora que vincula el estudio

¹² Castilla, que ha llevado a cabo un análisis de los modelos del poder en toda la obra de Foucault, afirma que si tuviera que elegir entre las distintas versiones que ha identificado, optaría por la definición siguiente: “el poder son regulaciones de las formas de acción y costumbres consolidadas institucionalmente, condensadas

del poder con el campo de la investigación educativa y del currículum: “Documentar las técnicas de poder perfiladas (...), identificar qué parece esencial para la empresa pedagógica y qué se puede alterar, constituye mi propia contribución al pensamiento acerca de cómo los educadores pueden ejercer el poder de un modo diferente (Gore, 2000: 246).

Finalmente, la mirada foucaultiana-bersteiniana que adopto a lo largo de la tesis me conducirá a interpretar la constitución de la experiencia del sí mismo a través del discurso y el poder en el currículum.¹³ Con este recorrido, se completan las finalidades que persigo en esta tesis y que se resumen a continuación:

Finalidades de este trabajo de investigación

- Estudiar la construcción socio-histórica del saber en el área de *Educació Visual i Plàstica* del currículum de la ESO, desde la perspectiva de que **el saber es productor de unas relaciones de poder;**
- Comprender las formas de regulación social en las prácticas curriculares de las reformas educativas desde la visión de la circulación del poder (entre profesores y alumnos), viendo **las relaciones de poder como productoras de saber;**
- Narrar los procesos de producción de las subjetividades en la ESO que las interacciones entre poder y saber en el currículum contribuyen a formar, a partir de analizar **el poder como productor de identidades sociales y de género.**

ritualmente, y a menudo materializadas en formas arquitectónicas y formas científico-disciplinares. Aquí se recoge lo esencial y más famoso de sus contribuciones, el vínculo entre racionalidad y poder” (1999: 19).

¹³Según Castilla, a medida que avanza la producción de su teoría, en especial, a partir de la *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*: “Para Foucault el poder lo es todo a estas alturas. Poder constituye esa voluntad de saber o de verdad que produce esa inversión cultural que condena al sujeto moderno a perseguirse a sí mismo a través de la verdad; poder es también las técnicas que desde la Edad Media sirven de apoyo a las formas de investigación científica actuales; poder además es el dispositivo que se pone en juego y que demuestra la intención estratégica de un conjunto de discursos y prácticas; poder son esas formas de regulación, control y clasificación analítica que caracterizan la formación de saberes y relanzan esa misma confesión; poder es el sujeto moderno constituido en tanto que figura naturalizada y satisfecha por la razón” (1999: 300).

Teniendo en cuenta lo que he planteado hasta el momento sobre el estudio de las relaciones entre discurso, poder y subjetividad en el currículum, quiero concluir citando a Popkewitz y Brennan para quienes: **“el currículum se convierte en parte de un campo discursivo a través del cual se construyen los sujetos de la escolarización como individuos para autorregularse, disciplinarse y reflexionar sobre sí mismos como miembros de una comunidad/sociedad”** (2000: 28). También a modo de síntesis, el párrafo que se incluye a continuación nos indica la eficacia de las relaciones de poder y saber, lo que distingue a uno y a otro, y el papel que tienen los sujetos y el discurso en todo este proceso:

Si Foucault aproxima saber y poder, en una casi fusión, para él no son la misma cosa. “Poder y saber son dos lados de un mismo proceso” (Sheridan, 1981: 220). Las relaciones de fuerza constituyen el poder, en cuanto que las relaciones de forma constituyen el saber; aunque aquél tiene el primado sobre éste. El poder se da en una relación “fluctuante”, esto es, no se refugia en una institución, no se apoya en nada fuera de sí mismo, a no ser en el propio diagrama establecido por la relación diferencial de fuerzas: por eso, el poder es fugaz, evanescente, singular, puntual. El saber, bien al contrario, se establece y se sustenta en materias/contenidos y se sustenta también en elementos formales que le son exteriores: luz y lenguaje, mirada y habla; por eso, el saber es aprensible, enseñable, domesticable, voluminoso. Poder y saber se entrecruzan en los sujetos, su producto concreto (Dreyfus y Rabinow, 1983), y no en un universal. Aquello que opera ese entrecruzamiento en los sujetos es el discurso, o sea, es “justamente en el discurso que vienen a articularse poder y saber” (Foucault, 1993b: 95) (Veiga Neto, 1997: 36-37).

La estructura organizativa de la tesis: una guía para comprender los capítulos que siguen

En esta sección, quiero explicitar los aspectos que tienen que ver con la construcción de esta tesis doctoral como texto académico, por un lado, me referiré a las decisiones formales y a las fuentes bibliográficas empleadas, y por otro, a la organización de la tesis, así como al contenido de los diversos capítulos que la componen. En este sentido, no he querido agrupar los capítulos en diversas partes, ya que a lo largo de la tesis se apreciará que no hay una voluntad de separar entre fundamentación teórica, metodología, recogida de los datos mediante el trabajo de campo e interpretación, aunque a lo largo del texto se advierten las distintas fases de la investigación (que se explican en el tercer capítulo). En cada uno de los capítulos he intentado establecer vínculos entre teoría y práctica, desde la perspectiva de

problematizar constantemente aquello que estoy estudiando. Así, aunque a lo largo de la tesis se puede ver una continuidad y se han trazado relaciones entre los diversos capítulos, en la forma de escribir he intentado preservar una cierta autonomía en cada capítulo, donde se explicitan las finalidades o cuestiones que se persiguen, las conceptualizaciones principales, la organización propia dentro del capítulo, las aportaciones, etc.

El primer capítulo está dedicado a una reconstrucción del campo de investigación crítica del currículum desde la perspectiva de las comunidades académicas que han contribuido a su producción, en concreto a partir de ver la trayectoria de los estudios críticos del currículum y de la sociología del currículum. Aunque el modo de citación que predomina a lo largo de la tesis es el que propone la *American Psychological Association* (APA), excepcionalmente en este primer capítulo, citaré en algunas ocasiones el título del artículo o libro al que me refiero, a veces en las notas a pie de página para no sobrecargar el texto, debido a que se trata de un capítulo con muchas fuentes documentales.¹⁴ Cuando quiera dejar constancia de la importancia de un texto mencionaré el título y el año de la publicación original, sin embargo, las citas sólo se acompañarán de la referencia al autor, del año de la edición consultada y el número de página (entre paréntesis).¹⁵ Al final del trabajo se halla la bibliografía con todos los datos. Las revistas que he consultado han sido seleccionadas en relación a los diversos campos de saber que intervienen en este estudio: (a) revistas de **teoría e investigación educativa**: *Educational Theory*, *Harvard Educational Review* y *Revista de Educación*; publicaciones de **estudios del currículum**: *Journal of Curriculum Studies (JCS)*, *Revista de Estudios del Currículum (REC)*, *Curriculum*, *Curriculum Inquiry* y *Journal of Curriculum Theorizing (JCT)*; (c) publicaciones sobre **sociología de la educación**: *British Journal of Sociology of Education* y *Educación y Sociedad*; y, (d) revistas de **Educación Artística**: *Journal of Art & Design Education*.

¹⁴ Aunque en general la notas a pie de página servirán para ampliar, aclarar, confirmar, ejemplificar, sugerir, etc. Como guía para los aspectos formales en la escritura de esta tesis me he basado en el texto: “Técnicas y recursos para la elaboración de tesis doctorales”, elaborado en 1998 por el Dr. Joaquim Prats del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la *Universitat de Barcelona*.

¹⁵ Respecto a las citas dentro de las citas, en las ocasiones en que el autor citado hace referencia a un texto que yo también cito a lo largo de la tesis, he intentado equiparar las fechas de las ediciones, para evitar confusiones. Pero en la mayoría de casos, es preciso acudir a la publicación mencionada para consultar las referencias, que a menudo son abundantes.

En el segundo capítulo se desarrollan las principales conceptualizaciones de la investigación a partir del diálogo con las fuentes foucaultianas y bernsteinianas para definir la construcción del problema y los interrogantes de este estudio en torno a la matriz poder-saber-subjetividad. En este capítulo, además de recorrer la producción foucaultiana a partir de la interpretación que Popkewitz hace para la investigación educativa de esta matriz, y de ver los niveles de la teoría de la estructuración del discurso pedagógico en Bernstein, también se reseñan algunas investigaciones que han influido en el diseño de mi estudio. En el capítulo tercero, continuaré con la exposición de los referentes desde la perspectiva postestructuralista crítica y feminista para la investigación del discurso, el poder y la subjetividad en el currículum, y explicitaré el proceso de toma de decisiones que condujo a la planificación y desarrollo de esta investigación etnográfica crítica en la escuela. En este capítulo, no se separan las dimensiones epistemológicas, metodológicas y políticas implicadas en el diseño del estudio, ya que la etnografía no aparece como método sino como una forma de investigación que implica la construcción de una mirada en el campo del currículum y la escuela.

A partir del tercer capítulo, se harán más evidentes las opciones formales en el estilo de la narración de la tesis¹⁶ y se establecen claves para identificar la escritura que procede del trabajo de campo.¹⁷ Por último, en el cuadro siguiente se plasma la estructura y los aspectos principales que constituyen los cuatro capítulos de análisis:

¹⁶ Sobre el uso del texto en negrita, cursiva y subrayado: (1) las letras en negrita se usarán para destacar aspectos relevantes de este trabajo de investigación, conceptualizaciones, afirmaciones o frases que tienen que el valor de sintetizar el análisis (lo que no quiere decir que lo sustituyan); (2) las cursivas sólo se utilizan cuando en las citas de los autores se quiere resaltar algo del texto (en todos los casos si no se indica el resaltado procede de la cita original). También sirven para distinguir la voz de la investigadora en los capítulos tercero, sexto y séptimo, para diferenciar las descripciones del diario de campo escritas en tercera persona; y, (3) se ha optado por subrayar las frases más relevantes de los datos de la investigación etnográfica.

¹⁷ El texto encapsulado en gris destaca las voces de los entrevistados (profesores y alumnos). El encapsulado en blanco con borde negro, incluye los segmentos de las observaciones. Los fragmentos que se incorporan en los capítulos de análisis se refieren a: el proceso de negociación (NE); el periodo de toma de contacto con el instituto (TC); las observaciones de las sesiones en el aula de *Educació Visual i Plàstica* (S); las tutorías (TU); y, los documentos del centro (DO). Durante el primer trimestre del curso 1996-97 tuvo lugar la negociación y la toma de contacto. Cuando el fragmento corresponde a la narración de una situación de clase, se especifica el número de la sesión, por ejemplo, S3, que corresponde al tercer crédito (segundo trimestre del curso). Si además se especifica un número entre paréntesis, por ejemplo, S2 (29), se trata de la segunda clase

Estructura organizativa	Síntesis y nociones clave
<p>Capítulo IV. Arqueogenealogía del discurso curricular oficial: la historia de la <i>Educació Visual i Plàstica</i> como “invento cultural”</p>	<p>Problematiza la <i>Educació Visual i Plàstica</i> como saber escolar mediante la reconstrucción del contexto histórico-social que conduce a la definición del discurso curricular oficial, a partir de detectar su régimen de verdad.</p> <p style="text-align: right;">Episteme</p>
<p>Capítulo V. La construcción social del discurso curricular en el <i>IES Les Moreres</i>: el dispositivo del poder disciplinario en la ESO</p>	<p>Interpreta la red de relaciones de poder en el contexto de recontextualización del discurso curricular de centro, a partir de analizar la organización de espacios, tiempos y aprendizajes en un Instituto de Enseñanza Secundaria.</p> <p style="text-align: right;">Dispositivo</p>
<p>Capítulo VI. Microfísica del poder en el aula de <i>Educació Visual i Plàstica</i>: saberes, aprendizaje y vigilancia en la práctica curricular</p>	<p>Analiza la selección del saber, la construcción del espacio y del tiempo de enseñanza en el discurso curricular de la <i>Educació Visual i Plàstica</i> en una clase de 3º de ESO, así como la relación entre aprendizajes y regulaciones sociales.</p> <p style="text-align: right;">Código</p>
<p>Capítulo VII. El gobierno de uno/a mismo/a y del otro/a en la práctica curricular de la <i>Educació Visual i Plàstica</i></p>	<p>Deconstruye las políticas de identidad y diferencia en el discurso curricular de la <i>Educació Visual i Plàstica</i> en el aula y también en las tutorías de 3ºC, a partir de ver el poder como productor de subjetividad y alteridad.</p> <p style="text-align: right;">Gubernamentalidad</p>

del cuarto crédito (tercer trimestre del curso) o de la S29. La organización de estos créditos se explica en el capítulo sexto. En la descripción de las sesiones también se adjunta una letra que corresponde al criterio de observación a partir del cual se han tomado y se han organizado los datos (estos criterios se especifican en el tercer capítulo). En el caso de las tutorías, que no han sido numeradas, se apunta la fecha como una orientación del momento del curso, por ejemplo, TU 20/03.

Para finalizar con esta presentación, siguiendo a Arnaus (1991), quiero intentar responder a la pregunta: ¿A quién va dirigida esta tesis? ¿Cuál es la audiencia que me imagino? A lo largo de la tesis no he querido perder de vista que a pesar de que se trata de una investigación que aborda cuestiones que afectan al área de Didáctica de la Expresión Plástica (si tomamos como referencia el área de conocimiento universitaria) y al área de *Educació Visual i Plàstica* (en la Enseñanza Secundaria Obligatoria), este trabajo no va dirigido exclusivamente a los agentes que conforman estas comunidades específicas. El lector o lectora que imagino, al que me dirijo, es aquél que se preocupa por el currículum entendido como el proceso de toma de decisiones que tiene implicaciones en la transformación de las relaciones entre poder-saber y subjetividad. Con este planteamiento quiero abarcar distintas comunidades, entre las que se encuentran, a veces trabajando juntas, otras veces de forma separada: investigadores, formadores del profesorado, reformadores, profesores de Primaria y Secundaria, y estudiantes universitarios.¹⁸ Probablemente, la conceptualización y el marco teórico de la tesis puede dificultar su lectura, pero desde mi punto de vista precisamos de un lenguaje específico para analizar las relaciones pedagógicas en las escuelas y en las aulas de forma compleja.¹⁹

He preferido correr el riesgo de una cierta intelectualización del informe, si con esto puedo hacer visible el currículum como un proceso de construcción y deconstrucción que tiene múltiples dimensiones biográficas, políticas, epistemológicas, etc. En este sentido, Arnaus (1995), siguiendo a Walker, también apunta que dependiendo de la “audiencia” a la que va dirigida un informe de investigación, el formato de presentación varía (por ejemplo, Arnaus en su trabajo opta por un estilo “narrativo” con un organización temporal de los acontecimientos y un orden temporal basado en la adquisición de los significados de la investigadora). En su tesis doctoral, explica esta investigadora que fue avanzando del

¹⁸ No he pensado en los estudiantes de Secundaria como lectores de esta tesis, aunque sí en sus profesores.

¹⁹ En este recorrido, también he intentado huir tanto de las versiones optimistas como de las lecturas catastrofistas que se han dado de la reforma educativa y en concreto de la puesta en marcha de la ESO. A lo largo de la tesis, se aprecia que no podemos apresurarnos a valorar los cambios que se imponen con un nuevo sistema educativo, que propone transformaciones en el tipo de código curricular (en el conocimiento, en los aprendizajes y en las identidades escolares), en un proceso en el que intervienen distintos agentes (administración, profesores, alumnos, padres...).

contexto biográfico a la práctica pedagógica hasta alcanzar el contexto más amplio. En mi caso, la matriz poder-saber-subjetividad se despliega y está presente cruzando estos distintos contextos. En la construcción narrativa de la tesis he priorizado un discurso analítico del currículum y de los procesos de reforma de la escolarización mediante la atención a la configuración del poder-saber y la subjetividad. El conjunto de capítulos de análisis comienza con la intención de reconstruir y deconstruir los enunciados del currículum oficial de *Educació Visual i Plàstica*, para perturbar las relaciones jerárquicas y evidenciar lo cotidiano e íntimo en los procesos de diseño curricular que se producen desde las administraciones educativas. Después, prosigo con la narración del análisis del contexto de las relaciones de poder-saber en la escuela para concluir con el análisis del discurso y la producción de poder-subjetividad en el aula. Desde mi punto de vista, abordar la interpretación crítica de la práctica curricular de un profesor de *Educació Visual i Plàstica* en la ESO, tal como se desarrolla en los dos últimos capítulos, es una de las partes más relevantes de este trabajo de investigación (así lo demuestra la centralidad que adquiere la práctica curricular en la recolección de los datos y la intensidad del trabajo de campo). Es hacia el análisis de los discursos y las prácticas pedagógico-curriculares de aula donde me dirijo y deseo dirigirme en el futuro. De alguna forma, mi intención es generar algunas comprensiones en torno al currículum de la reforma educativa de los noventa desde la perspectiva de realizar una historia del presente o de nosotros/as mismos/as, que nos permita aprender de ella.

Los estudios críticos del currículum: políticas del conocimiento y comunidades discursivas

La producción y distribución de los discursos académicos en el campo de estudios del currículum

A pesar de que cada discurso estructuralmente niega el reconocimiento del otro, cada uno es en última instancia dependiente de la lógica del discurso que querría negar.

James A. Whitson (1991: 211)

Este capítulo recorre el campo de producción, recontextualización y reproducción de los discursos y las prácticas curriculares que emergen en la moderna escolarización de masas, organizando y constituyendo el campo de los estudios del currículum. Apoyada en la idea de que los discursos curriculares se construyen y reconstruyen en el interior de las prácticas educativas institucionales (que se desarrollan en escuelas, institutos, universidades, etc.), llevaré a cabo una contextualización de los discursos curriculares y de los grupos que los generan, desde una perspectiva histórica y social. Teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo de investigación, prestaré una especial atención a los discursos curriculares críticos y a las comunidades de docencia e investigación que han focalizado en el análisis y el desarrollo de prácticas desde la perspectiva del currículum como artefacto de producción de saber, relaciones de poder e identidad. Examinaré el proceso de producción de las prácticas

discursivas críticas en el campo de los estudios del currículum, atendiendo a las políticas del conocimiento que lo conforman y a las comunidades que lo articulan en el ámbito académico (analizando el papel de profesores, investigadores, expertos, etc.).

Tal como afirma Apple (1996b), la finalidad de establecer el estado actual de un campo de estudio no es tarea fácil. Esto sucede por varias razones: en primer lugar, porque examinar un campo es en sí mismo un acto de producción cultural (Apple citando a Noblit y Pink, 1995); y, en segundo lugar, e igualmente importante porque “lo que realmente *cuenta*” en el campo que pretendemos estudiar es una construcción.¹ Apple explica que, por un lado, como actividad social y cultural, cualquier campo en general abarca dinámicas intrincadas, historias en parte sobrepuestas y múltiples, y está en constante movimiento. Por otro lado, los límites académicos están ellos mismos culturalmente producidos, y son, a menudo, el resultado de acciones políticas complejas, a través de las cuales tenemos el poder de imponer y de declarar qué es o qué no es materia de investigación legitimada en un campo de estudio. No hay que olvidar que en este proceso de construcción y reconstrucción de un campo de estudio, no sólo se reordenan los límites y los objetos de estudio académicos, a partir de la reciprocidad productiva de las relaciones poder-saber, sino que también se delimitan y constituyen las identidades académicas.

En esta investigación, utilizaré indistintamente la noción del currículum como discurso y del currículum como texto.² Desde este marco de investigación que sostiene que la realidad es discursiva y constitutiva de lo social, el currículum como texto puede ser entendido en el sentido amplio que “comprende las prácticas sociales y las instituciones, los productos culturales, y por tanto cualquier cosa creada como resultado de la acción humana” (McEwan, 1992: 64). Desde esta perspectiva, no voy a partir del currículum como algo dado, de sus definiciones universales, postulados o autoridades, sino que pretendo estudiar cómo y por qué los estudios del currículum y la sociología del currículum lo han creado y

¹ Apple desarrolla estos argumentos en un texto donde realiza un estado de la cuestión de la sociología de la educación en Estados Unidos.

convertido en objeto de sus teorías e investigaciones. **La finalidad que persigo en este capítulo es: “comprender que los campos de estudio, incluyendo éste, son ‘comunidades socio-culturales’, cuyas ‘conversaciones’ sistemáticas y formalizadas se acumulan y cambian con el tiempo”** (Pagano, 1981: 171-184). Aunque la precisión cronológica es importante para ubicar la emergencia de un discurso, mi intención no es explicar una historia coherente y consensuada del campo del currículum como una estrategia para legitimarlo, sino **deconstruir las relaciones de poder-saber que median en los planteamientos, prácticas y grupos de investigación que han formulado, discutido y luchado en la construcción de los discursos curriculares.**

En este capítulo trataré de realizar una historia intelectual del campo de estudios críticos del currículum, desde una perspectiva de sociología de las instituciones del currículum, en la línea del trabajo realizado por Gore (1996), que consideró necesario generar una reflexión sobre las interacciones y contradicciones de los discursos académicos de las pedagogías críticas y feministas, a pesar de estar localizada en el interior de los mismos. Al igual que Gore, pienso que un trabajo de investigación que se sitúa en el marco de los estudios críticos del currículum, debe revisar, en primer lugar, cómo las diversas comunidades discursivas han contribuido a producir una “verdad” en torno al currículum. Desde esta perspectiva discursiva:

Al desplazar el hincapié del concepto de teoría al discurso, la perspectiva postestructuralista quiere destacar precisamente la implicación de las descripciones lingüísticas de la “realidad” en su creación. Una teoría supuestamente descubre y describe un objeto que tiene una existencia independiente de la teoría. Un discurso, en cambio, produce su propio objeto: la existencia del objeto es inseparable de la trama lingüística que supuestamente lo describe. (...) un discurso sobre el currículum -lo que, en otra concepción sería una teoría- no se limita a representar una cosa que sería el “currículum”, que existiría antes de ese discurso y que está allí, a la espera de ser descubierto o descrito. Un discurso sobre el currículum, incluso cuando sólo pretenda describirlo “tal como es”, lo que hace es crear una idea particular de currículum. La supuesta descripción es, de hecho, una creación. Desde el punto de vista del concepto postestructuralista de discurso, la “teoría” está implicada en un proceso circular: describe como un descubrimiento algo que ella misma creó. Primero crea y después

² En la presentación ya avancé la definición de discurso, por otra parte, en el capítulo tercero abordaré la importancia de las conceptualizaciones de poder, discurso y texto en la investigación del currículum desde una perspectiva postestructuralista crítica.

descubre, pero, por un artificio retórico, aquello que crea termina apareciendo como un descubrimiento (Silva, 2001: 12-13).

En el recorrido que realizaré por una historia social del currículum crítico, me desmarcaré de una interpretación histórica lineal, que explica los hechos en relación a una acumulación de fechas y datos. Así, la historia de los estudios del currículum es una historia no harmónica, producto del conflicto, las rupturas, las discusiones y las discontinuidades en torno a un campo y un objeto de estudio. De igual modo, con esta aproximación tampoco pretendo obtener una versión generalista que sea válida para cualquier ocasión, sino que focalizaré en aquellos aspectos que tienen relevancia para la definición del problema de mi investigación que se construye en el segundo capítulo. Por tanto, lo que se presenta a continuación, trata de una historia local, parcial y dirigida de los estudios del currículum. En definitiva, trazaré una historia social de los discursos críticos del currículum, a partir de tener en cuenta la red de relaciones entre saberes y poderes que constituyen su producción académica y que se hacen visibles a través de las publicaciones, los investigadores, las leyes, los congresos, las escuelas, los informes, los departamentos universitarios, etc.

Estudiar la producción discursiva es estudiar el discurso, no sólo como institución social, sino también como un sistema de acción entre fuerzas múltiples, afectadas por el sistema de relaciones sociales; es estudiar las relaciones sociales que surgen entre los grupos de intelectuales, académicos y profesionales que se enfrentan los unos a los otros por la autonomía discursiva, en algunos casos, y por la hegemonía, el estatus y el poder, en otros. Es, igualmente, establecer el espacio discursivo legítimo, lo que equivale a delimitarlo y a fijar, sobre esta base, criterios de pertenencia o no pertenencia a un discurso, formas propias o impropias, legítimas e ilegítimas de discurso. Vincular la producción discursiva a las relaciones de poder ha significado repensar el discurso más allá de la filosofía de la conciencia y articularlo en la red de relaciones entre estructuras y prácticas sociales en las cuales se constituyen nuevas formas de acción comunicativa, nuevas formas de prácticas simbólicas y nuevos tipos de discursos o “realidades discursivas” (Díaz, 1994: 215).³

La fecha elegida como punto de partida para una historia de los discursos críticos del currículum, que constituyen las fuentes directas de esta investigación, se ubica en torno a 1970 y se desarrolla a lo largo de casi tres décadas. La historia de los estudios del currículum que se narra a continuación, que comienza a finales de la década de los sesenta y se extiende hasta finales de la década de los noventa, pone de relieve las aportaciones que

las comunidades vinculadas a los discursos académicos críticos han arrojado al campo del currículum. En las páginas siguientes trataré de ilustrar cómo **la emergencia de los discursos críticos en el campo del currículum se desarrolla en un espacio donde interseccionan las contribuciones que han realizado la sociología del currículum y las teorías del currículum**, que han resituado el papel que desempeña el conocimiento, el aprendizaje y los sujetos pedagógicos en la escuela. Esta reconstrucción afecta básicamente al contexto anglosajón (Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Australia), sin embargo, como indica da Silva (2001), los cambios en los discursos educativos en este periodo se produjeron a la vez en distintos países.⁴ Previamente a esta reconstrucción, quiero situar en este apartado la historia de los estudios tradicionales y tecnológicos del currículum.

¿A qué se oponen los “críticos”? La historia de los discursos tradicionales y tecnológicos en los estudios del currículum

El nacimiento de la “escolarización de masas” con su exigencia de normalizar la enseñanza y el contenido del currículum de acuerdo con los objetivos sociales y económicos, favoreció -y favorece- la generación de teorías “técnicas” del currículum, únicos tipos de teoría curricular enseñados a la mayoría de profesores: teorías de enseñanza y aprendizaje, teorías de “materias” y teorías de desarrollo curricular...

José M. Barragán (1990: 130)

La historia de los discursos críticos del currículum debe narrarse a partir de la búsqueda de alternativas a los discursos tradicionales y tecnológicos, de hecho, se trata de discursos de

³ Díaz desarrolla estos argumentos en un texto donde describe el campo intelectual de la educación.

⁴ Establecer la territorialidad de los discursos académicos no es mi tarea prioritaria, pero quiero señalar que países como Brasil, México o Argentina también desarrollaron las bases de una perspectiva crítica de la educación y del currículum. Es relevante la contribución de Freire con su *Pedagogía del oprimido*, publicada en 1970. Aunque este autor no elaboró específicamente una teoría del currículum, participó en la construcción de un discurso crítico del currículum, como, por ejemplo, a través del análisis de la concepción bancaria de la educación. Por otro lado, en el caso español, las oportunidades para la formación de una perspectiva crítica se dieron a partir de la traducción de los principales textos de las perspectivas anglosajonas de la sociología de la educación y de la investigación del currículum, que iré anotando a lo largo del capítulo. Por último, en el capítulo cuarto donde dedico una parte al análisis del diseño curricular base, se constata que el periodo de

oposición, por lo que empezaré por situar los aspectos más relevantes de las perspectivas tradicionales y tecnológicas frente a los cuales se rebelaron los críticos. En su tratado sobre los estudios del currículum, Pinar *et al.* (1995) explican que Jackson es el primer gran estudioso en la comprensión del currículum que relacionó las figuras más importantes del discurso tradicional del campo vinculados a la Universidad de Chicago: Dewey, Bobbitt, Tyler y Schwab. Así, la Universidad de Chicago, la misma en la que Jackson ha desarrollado sus trabajos, ha sido considerada como la cuna de los estudios del currículum. En uno de los primeros intentos por situar un mapa complejo de los temas, perspectivas y metodologías en la investigación del currículum, Jackson coordinó, en 1992, la publicación del extenso *Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Association*. En su introducción, este autor recoge cinco orientaciones de los discursos curriculares públicos, que ya habían sido definidas previamente por Eisner y Vallance (1974): (1) el proceso cognitivo o del currículum centrado en las disciplinas escolares; (2) la orientación tecnológica; (3) la auto-actualizadora; (4) la socio-reconstruccionista; y, (5) la racionalista académica.⁵ Otro historiador del campo, Kliebard (1986), ha basado su historia del currículum en la detectación de los grupos de interés que lo componen, entre los que distingue a humanistas, desarrollistas, eficientistas sociales y por último, a reconstruccionistas sociales. Kliebard describe los discursos que constituyen el campo de estudios del currículum durante la primera mitad del siglo XX en Norteamérica de la siguiente forma:

Los humanistas, cuya visión del currículum predominó en el pensamiento y la práctica educativa al comenzar el siglo XX, defendían el currículum clásico y la doctrina de las “disciplinas mentales”. Durante la primera mitad del siglo otros tres grupos se oponían a los humanistas. Estaban los “evolucionistas”, como el psicólogo G. Stanley Hall, quien abogaba por utilizar el estudio del niño como medio para desarrollar un currículum más adecuado. Había un conjunto de personas que compartían el punto de vista “meliorista” del sociólogo Lester Frank Ward y consideraban el currículum como un instrumento para enmendar las desigualdades de la sociedad moderna. Y había también educadores que propugnaban la doctrina de la eficiencia social y eran partidarios de un currículum que socializase a la juventud en los roles de adulto trabajador y ciudadano. No hubo -dice Kliebard- vencedor en

construcción de un discurso crítico del currículum en España fue rápidamente sustituido por el dominio de una racionalidad técnica del currículum durante la reforma educativa.

⁵ En una revisión posterior, Vallance sustituiría la orientación auto-actualizadora por la orientación del éxito personal, y añadiría otra tradición que sostiene el currículum para el compromiso personal.

este combate. En cambio, lo que apareció a finales de la década de 1950 fue un currículum que contenía elementos promovidos por cada uno de los grupos... (Franklin, 1991: 45).

Las aportaciones de Eisner y Vallance (1974), Kliebard (1986) y Jackson (1992b) son ejercicios de ordenación y clasificación del campo del currículum, a partir de sus trabajos y fuentes, funcionando simultáneamente como una contribución a la legitimación de los estudios del currículum que es preciso contextualizar histórica, social y políticamente. Debido a esta consideración de que todo trabajo de ordenación y clasificación del campo contribuye a la producción discursiva de los estudios del currículum, y a la vez parte de ella, es importante señalar cuál es la posición que adopto en esta tesis doctoral. En este sentido, la base para llevar a cabo nuestro recorrido histórico-social se encuentra en *Understanding Curriculum*, de William Pinar, William F. Reynolds, Patrick Slattery y Peter M. Taubman (1995), un manual del campo de estudios del currículum que apuesta por una visión contemporánea de comprensión del currículum en oposición a las visiones desarrollistas del currículum tradicional.⁶ Pinar y sus colaboradores, realizan su reconstrucción del campo del currículum bajo dos puntos de vista: primero, a partir de reseñar críticamente los libros de texto sinópticos que el área ha producido; y en segundo lugar, examinando los logros definicionales y profesionales dentro del campo, o lo que es lo mismo, viendo qué hacen los curricularistas en cada momento histórico.

En su investigación, que abarca desde la visión del currículum como texto histórico hasta la contemporaneidad, Pinar *et al.* (1995) sitúan varias etapas diferenciadas en el campo de los estudios del currículum: (1) localizan una fase inicial, que comprende un siglo de vida del campo y que denominan etapa de “Creación y transformación, 1828-1927”; (2) la segunda fase es la etapa de “Crisis, transformación y crisis, 1928-1969”; (3) en tercer lugar, estos

⁶ Desde una herencia hermenéutica, esta extensa publicación de Pinar *et al.* (1995) recoge una cacofonía de voces individuales y debe verse, según ellos mismos, como una sinfonía de Charles Ives. Es un libro sobre títulos y sobre cómo se construye el currículum como objeto de estudio. En su revisión de textos sinópticos publicados durante el periodo de 1920 a 1980, Pinar observa que tales textos revelan una preocupación común por el desarrollo del currículum: durante los años veinte, con el texto de Charters (1923). *Curriculum Construction*; en los treinta, Caswell y Campbell (1935). *Curriculum Development*; en los cuarenta, Tyler (1949). *Principios básicos del currículum*; en los cincuenta, Smith, Stanley y Shores (1957). *Fundamentals of Curriculum Development*; en los sesenta, Taba (1962), *Curriculum Development: Theory and Practice*

autores se refieren a “La reconceptualización del campo, 1970-1979”; y, (4) describen una etapa ulterior más ecléctica en la que se agrupan los “Discursos contemporáneos del currículum, 1980-1994”. En este apartado, abordaré brevemente las dos primeras fases, como antecedentes de la historia del campo que se pretende trazar en este capítulo, la historia de los estudios críticos del currículum, que empieza en la tercera de estas etapas.⁷ Sin embargo, a diferencia del trabajo de estos autores, quiero escapar de una reconstrucción lineal, centrada en los individuos, como la que llevan a cabo de Pinar *et al.* (1995), ya que mi intención es esclarecer y explicar el nexo de unión en la historia de las prácticas discursivas del currículum: la vinculación entre el currículum y su función inicial de regulación o control de la enseñanza.

La regulación social de la escolarización moderna: el currículum como disciplina

El sentido de orden o regulación, ya estaba presente en la delimitación original del término currículum-*currere*,⁸ que el recorrido histórico-etimológico de David Hamilton y María Gibbons rastrea hasta sus fuentes primarias. En 1980, en un texto presentado en la AERA, estos autores situaron el contexto de la definición del currículum en Leiden y Glasgow, en los siglos XVI y XVII. Hamilton y Gibbons establecieron un paralelismo entre el sentido que tenía la disciplina en la práctica social calvinista y el sentido de orden del currículum en la educación calvinista (Kemmis, 1988). Posteriormente, Hamilton ha continuado subrayando la complementación de los términos “clase” y “currículum” en la historia de la escolarización de masas, un recorrido que él reconstruye mediante los contextos que vinculan a estos dos conceptos. El párrafo siguiente ilustra estos hallazgos, a la vez que evidencia que la historia del término está ligada a la finalidad de incrementar el control en los procesos de instrucción:

[Título de la traducción castellana: *Elaboración del currículum*]; y, en los setenta, Tanner y Tanner (1975). *Curriculum Development: Theory into Practice*.

⁷ El capítulo sexto que Contreras (1991) dedica en su libro a la teoría del currículum, resume muchos de los aspectos sobre la conceptualización y la investigación del currículum a partir de las fuentes tradicionales, prácticas y reconceptualistas que se narran a continuación.

⁸ En latín este término significaba “pista circular de atletismo”, aunque a veces se traduce como “pista de carrera de carros”.

...el término currículum hacía referencia al curso “multianual” total que seguía cada estudiante, no a una unidad pedagógica más corta. En el caso de Leiden, por ejemplo se utilizaba en la formulación: “habiendo completado el 'currículum' de sus estudios”. En esta medida, el término “currículum” parece haber confirmado la idea -ya reflejada en la opción del término “clase”- de que los distintos elementos de un curso educativo iban a ser tratados como un todo unitario. Cualquier curso digno de ese nombre iba a incorporar “disciplina” (un sentido de coherencia estructural) y “ordo” (un sentido de secuencia interna). Por tanto, al hablar de “currículum” posterior a la reforma se indicaba una entidad educativa que mostraba una totalidad estructural y una integridad secuencial. Un “currículum” no solo debía ser “seguido”, sino que debía también ser “acabado”. La secuencia, la extensión y la conclusión de los cursos medievales habían estado plenamente abiertas a la negociación estudiantil (por ejemplo, en Bolonia) y/o al abuso del profesorado (por ejemplo, en París), pero con la emergencia del “currículum” aumentó el sentido de control en la enseñanza y en el aprendizaje (Hamilton, 1991: 199).

Sin embargo, es importante anotar, que la historia de la escolarización de masas, o mejor dicho el sentido de una instrucción a la que tienen derecho todos los ciudadanos, es de origen más reciente y debe conectarse con los logros de la Revolución Francesa. Así, no debemos confundir la historia de la educación de una élite con los procesos vinculados a la moderna escolarización de masas. Por este motivo, algunos autores como Lundgren (1991), sitúan la emergencia del currículum, como documento escrito que determina la instrucción, en el siglo XIX con la expansión de la escolarización en los Estados modernos. La historia del currículum como artefacto de regulación social se relaciona así con la emergencia de una escolarización obligatoria, pública, laica y gratuita para toda la población, que es necesario controlar. En esta línea de comprensiones sobre la historia del currículum como una historia paralela a la de la escolarización, es importante precisar, tal como explica Goodson, que:

Si bien “clase y currículum” entraron a formar parte del discurso educativo cuando la enseñanza se transformó en una actividad de masas, “sistema de aula y disciplina escolar” surgieron en la fase en que esa misma actividad de masas se convirtió en un sistema subvencionado por el Estado. Y a pesar de las numerosas formas alternativas para conceptualizar y organizar el currículum, el convencionalismo de la disciplina sigue conservando su supremacía. En la era moderna nos enfrentamos esencialmente con el *currículum como disciplina* (Goodson, 1995: 61).

En Occidente, las primeras leyes sobre la escolarización elemental aparecieron a finales del siglo XIX y se promulgaron de forma paralela a las leyes de regulación del trabajo infantil

y a la delimitación del papel de la mujer en la industria. En la historia de la escolarización moderna europea, destaca el papel pionero de Francia, Prusia y Alemania, cuyos índices de alfabetización y propuestas de escolarización nacional van ligados a una temprana desvinculación del papel de la iglesia y a la potenciación del sujeto moderno. En la práctica, algunos países como Inglaterra desarrollaron tardíamente la regulación de la instrucción elemental obligatoria, aplazada hasta la década de los cuarenta del siglo XX, y en el caso de España, los logros de una escolarización para todos se demoraron hasta los años setenta. Sin embargo, no voy a tratar de reconstruir aquí la historia de la escolarización moderna, sino que con estos datos me propongo recordar a Lundgren (1991), que sitúa la emergencia de la función del currículum como documento regulador de la formación de los niños y niñas, a partir de la necesidad de establecer las formas y los contenidos de la instrucción en los espacios escolares, que a finales del siglo XIX aparecen como sustitutorios de la formación directa que hasta ese momento recibían en las fábricas.⁹ De esta forma, la historia de la moderna escolarización de masas también se desarrolla simultáneamente a la invención de la “infancia”.¹⁰ En definitiva, tanto el trabajo de Hamilton (1991), como los de Lundgren (1991) y Kemmis (1988) relacionan la acepción inicial del término currículum con un sentido de regulación social de la educación, implicado en el proceso de formación de las instituciones que resultan de las transformaciones políticas, económicas, culturales, etc. de la modernidad (de los procesos de secularización e industrialización) y vinculado a la formación de las subjetividades modernas (del hombre libre y autónomo).

A pesar de que la historia del término no se debe identificar con la historia del currículum como campo académico, dado que la producción del conocimiento de los estudios del currículum es más reciente,¹¹ como veremos, durante los primeros años de existencia del

⁹ Esta orientación que reconstruye la formación de los Estados modernos en relación a la industrialización, debería contrastarse con la historia de los discursos religiosos populares sobre la escuela, dos siglos antes.

¹⁰ Para una historia detallada de la visión de la infancia y la regulación mediante las leyes que favorecen la emergencia de la escolarización de masas en España, véase Varela (1979).

¹¹ En el capítulo que Barragán dedica en su tesis doctoral a las teorías del currículum, este autor efectúa una distinción entre las historias del “término”, el “campo de estudio” y la “idea general” (1990: 108). La existencia de un cuerpo de estudios del currículum es muy posterior a las primeras localizaciones del uso del término en Europa y Estados Unidos.

campo, estos estudios legitimaron la visión del currículum como artefacto de regulación social de la escolarización. Tal como explican Apple y King (1983), el campo de estudios del currículum tiene sus raíces en el terreno del control social a principios del siglo XX en Estados Unidos, interesándose por cómo las instituciones tienden a dar respuesta a las regularidades de las interacciones humanas. Para narrar la historia del currículum como instrumento de control social, Apple y King (1983) nos remiten al papel de la escuela americana en el siglo pasado, que ejerció como inculcadora de valores, al contexto dominante de la industrialización y al funcionalismo económico. Según ellos, esta coyuntura explicaría la emergencia de un currículum normativo que debía garantizar la eficacia, para lo que se creó un “contexto uniforme y estandarizado de aprendizaje”.

Los primeros debates entre eficientistas y progresistas en los estudios del currículum: el control sobre el contenido y la toma de decisiones en la enseñanza

Retomando la visión de Apple y King sobre el campo de estudios del currículum, su emergencia se puede ubicar a principios del siglo XX en Estados Unidos, con la aparición de las primeras publicaciones que abordan el currículum como tema.¹² Otros autores como Pinar y sus colaboradores (1995), ante la dificultad de señalar la fecha del nacimiento del currículum como ámbito académico, se han inclinado por considerar como hecho inaugurador del campo, la publicación en 1828 del informe Yale en Estados Unidos, que bajo un discurso psicologista salió en defensa del currículum clásico.¹³ También en el siglo XIX, concretamente en 1860, se publicó en Estados Unidos un texto de Spencer, que

¹² Así, el currículum puede definir situaciones, textos o decisiones tomadas a lo largo de la historia de la educación, aunque la historia de los estudios del currículum sea reciente. Por ejemplo, Sancho (1990) explica que la palabra currículum parecía haberse puesto de “moda” en España repentinamente, aunque para algunos enseñantes designaba “lo que hemos venido haciendo siempre”. Además, Sancho también ilustra que la “idea general” del currículum que se refiere a la toma de decisiones en la enseñanza ya estaba dispuesto en Aristóteles (Tanner y Tanner citados por Sancho, 1990) y en cambio, tenemos que referirnos al siglo XX para constatar la formación del campo de estudios del currículum y encontrar las primeras publicaciones.

¹³ A finales del siglo XIX, Charles Eliot, presidente de la Universidad de Harvard, fue uno de los máximos exponentes del retorno al currículum clásico. En una época de comités y de reorganización de la enseñanza Elemental y Secundaria, las nociones clave fueron, por un lado, la disciplina, y por otro, ejercer las cualidades mentales de los estudiantes, a través de fomentar las materias escolares como “muebles de la mente” (con un énfasis en las Lenguas Clásicas y Modernas, especialmente en el Latín y el Inglés, aunque también se consideraban las Ciencias, las Matemáticas y la Historia).

articulaba el sentido de la educación como preparación para la vida, y en el que aparecía una de las preguntas clave de los discursos tradicionales del currículum: “¿Cuál es el conocimiento de mayor valor?”. Según Hamilton (1990), las consecuencias de las aportaciones de Spencer a este campo, fueron entre otras: la adopción de la visión del currículum que representa una selección del conocimiento disponible, su determinación con referencia a lo secular y no a lo espiritual, y finalmente la idea de la construcción del currículum y su distribución como promotores del progreso social.¹⁴ En la transición al siglo XX, el debate entre los herbartianos (interesados en explorar la individualidad de las materias escolares y sus interrelaciones a través del concepto de *cultural epoch*)¹⁵ y los partidarios del currículum centrado en el niño, representados por Parker (influido por las propuestas de Pestalozzi y Froebel), precedieron al debate que se abriría en el campo del currículum y que lo dominaría durante el primer cuarto de siglo.

El primer periodo de cien años de vida del campo del currículum, que Pinar *et al.* (1995) delimitan entre 1828 y 1927, se caracterizó por el debate que mantenían dos grupos que defendían diferentes enfoques del currículum: por un lado, los partidarios del currículum científico como constructor de la eficiencia social, representado por Bobbitt, Charters¹⁶ y Snedden, con influencia de las aportaciones de Thorndike desde la psicología experimental y del taylorismo; y por otro, el movimiento de reforma progresista, encabezado por John Dewey, John Mayer Rice y Lester Frank Ward. Una gran mayoría de autores (Kliebard, 1975, 1986; Giroux, Penna y Pinar, 1981; Jackson, 1992b) otorgan el acto fundacional de los estudios del currículum a Bobbitt con la publicación en 1918 de *The Curriculum*, el texto de apertura que delimitó el currículum como objeto de estudio. Este autor dotó de un

¹⁴ Este debate tiene más ramificaciones, por ejemplo, la propuesta de Spencer también sitúa el sentido utilitarista de la educación escolar.

¹⁵ Según Baker el primer movimiento reformista de la escolarización pública centrada en el desarrollo de la “naturaleza” del niño se articuló a partir de la teoría de la época cultural. Esta teoría era la respuesta a la influencia de las teorías darwinistas al ámbito social y planteaba que “los niños se desarrollaban en formas que corrían paralelas a la evolución de la ‘raza humana’ y que había que observar el “desarrollo del niño” como “evolución racial” (2000: 147).

¹⁶ En 1923, Charters publicó *Curriculum Construction* en el que ya se incluía una bibliografía para estudios del currículum (Sancho, 1990).

marco teórico al campo de estudios del currículum al legitimar un discurso educativo basado en el conocimiento científico y sostener su aplicación social:

En conexión con el proceso de industrialización y los movimientos inmigratorios, que impulsaron la generalización de la escolarización, hubo un impulso, por parte de las personas vinculadas a la administración de la educación, para racionalizar el proceso de construcción, desarrollo y evaluación del currículum. Las ideas de este grupo encontraron su máxima expresión en el libro de Bobbitt, *The Curriculum* (1918). En esta obra, el currículum se veía como un proceso de racionalización de resultados educativos, cuidadosa y rigurosamente especificados y medidos. El modelo institucional de esa concepción fue la fábrica. Su inspiración “teórica” era la “organización científica del trabajo”, de Taylor (Silva, 2001: 13).

Según Bobbitt, el currículum venía a ser una serie de actividades o experiencias que el chico tiene que llevar a término, atendiendo a unos objetivos científicamente determinados, como preparación para la vida adulta. Desde esta perspectiva, el currículum es visto como “la especificación de objetivos, procedimientos y métodos para la obtención de resultados que puedan ser medidos con precisión” (Silva, 2001: 13). En 1926, este mismo autor publicó *How to Make a Curriculum*, donde distinguió nuevas áreas en las que deben especificarse los objetivos educativos y registró ciento sesenta objetivos fundamentales, abarcando desde “la capacidad de usar el lenguaje en todas las formas requeridas para una participación adecuada y efectiva en la vida comunitaria” hasta la “capacidad de mantener los amigos y de corresponder a los mismos” (Bobbitt citado por Eisner, 1983). En palabras de Pinar *et al.* (1995), el movimiento de la eficiencia social de Bobbitt y el movimiento progresista encabezado Dewey, tuvieron en común que proponían el cambio social aunque sus planteamientos revelasen formas, ideologías y métodos completamente divergentes.

De alguna manera, durante estos años, se definió la visión del **currículum como planificación**, como organización de los contenidos y regulación de la enseñanza, que se verá luego extremada por su tecnologización a partir de los años cuarenta, y también la visión del **currículum como experiencia**, liderada por Dewey. Esta visión del currículum basada en la experiencia debe verse como un discurso de contestación al movimiento del eficientismo social, aunque la definición de la experiencia también estuviera presente Bobbitt. Unos años antes de la publicación del libro de Bobbitt, en 1902, John Dewey había

publicado *The Child and the Curriculum*, donde señalaba la falsa dualidad entre el niño y el currículum, realizando una crítica al currículum clásico (centrado en la rutinización, la memorización y la recitación) y donde proponía que la experiencia del niño tenía que ser la base del currículum.¹⁷ A las numerosas aportaciones de Dewey, difundidas en sus publicaciones y practicadas en su laboratorio de aprendizaje,¹⁸ debemos añadir las aportaciones de Kilpatrick en 1918, en “The Project Method”, como seguidor de la filosofía deweyana y como articulador de una nueva forma de organización del currículum. Dewey y Kilpatrick, junto con otros autores como Rugg y Schumaker, democratizaron el currículum al reclamar al niño como centro y a los docentes como constructores del mismo. En ese contexto que marcó el primer tercio del siglo XX, la NSSE (*The National Society of Study for Education*) realizó en 1927 la mayor retrospectiva de la historia de los estudios curriculares como declaración del campo, que estuvo liderada por Harold Rugg. En su anuario estuvieron representados todas las orientaciones y tendencias, los eficientistas y los progresistas, que dominaron los inicios de los estudios del currículum.¹⁹

La tecnologización del currículum que conduce a la proclamación de su defunción

El segundo periodo que Pinar y sus colegas delimitan entre 1928 a 1969, también estuvo marcado por las dimensiones contextuales, políticas y económicas, que mediaron en la historia del campo del currículum y en el sentido de su orientación pública. De esta forma,

¹⁷ Aunque el de Bobbitt está considerado como el texto fundador y organizador del campo, este pequeño documento de John Dewey ilustra el debate que caracterizó el inicio del siglo XX y problematiza el sentido que irá adoptando la conceptualización del currículum a lo largo del mismo (Dewey, 1956). Otro dato importante es que el primer curso sobre “evaluación del currículum” había sido organizado por Dewey en el año académico 1885-86 (Sancho, 1990).

¹⁸ Entre sus publicaciones destacan en 1900, *The School and Society*, y en 1916, *Democracia y educación*, intervalo que abarca su traslado desde la Universidad de Chicago a la *Columbia University* (véase Dewey, 1956b y 1995). Por otro lado, Dewey es especialmente relevante en este trabajo por otros dos motivos: (a) por la publicación de *Art as Experience* en el año 1934, un texto que será clave para comprender la visión de la Educación Artística centrada en la expresión del niño en su historia como materia escolar; y, (b) en un terreno más amplio, porque acuñó el término *Educational Sociology* como alternativa a la orientación esencialista y metafísica dominante en la pedagogía (Jérez Mir, 1990), que sostenía la sociología como especialidad de la educación. Cabe señalar que el *Journal of Educational Sociology* se publicó por primera vez en 1927.

¹⁹ Nos referimos a *The Twenty-Sixth Yearbook of The National Society of Study for Education (Part I and Part II)*. Esta organización, *The National Society for the Study of Education*, se había fundado en 1909 a partir de las diversas reconversiones que había sufrido la organización herbartiana.

la ascendencia del progresismo durante los años veinte y su expansión en los treinta en Norteamérica, se forjó en medio del crack económico de 1929. El alcance de este movimiento se puede ver representado en dos sentidos: en la lucha de la *Progressive Education Association* por la renovación de la Educación Secundaria²⁰ y en el proyecto de cooperación que se inició entre las escuelas y las instituciones de formación del profesorado. Entre otras cuestiones, cabe destacar que en este periodo se estableció el primer departamento universitario del campo: *Department of Curriculum and Teaching*, concretamente en 1938, en el *Teachers College* de la *Columbia University*.

El eclecticismo dominó los últimos años de la década de los treinta en el campo curricular, como lo ejemplifican las publicaciones de Caswell y Campbell (1935 y 1937). Por otro lado, la preocupación por la Segunda Guerra Mundial que erosionó el progresismo, dio paso en los años inmediatamente posteriores a la revisión del movimiento de la educación para la eficiencia social como “ajuste social”. En 1947, la conferencia de la Universidad de Chicago,²¹ señaló y autorizó las posibilidades del campo sobre la propuesta de mejora de un tipo de teoría curricular, mientras anunciaba los planteamientos de Ralph Winfred Tyler y la funcionalidad del currículum (Pinar *et al.*, 1995). En 1949, Tyler publicó *Principios básicos del currículum*, que constituye el texto más importante del campo del currículum en muchos años.²² El método racional de Tyler se articuló a partir de las cuestiones fundamentales que tendrían que responderse al desarrollar cualquier currículum o plan de enseñanza: ¿Qué fines educativos deberían buscarse? ¿Qué experiencias educativas pueden proporcionarse para que sea posible alcanzar estas metas? ¿Cómo pueden ser estas

²⁰ La renovación de la Educación Secundaria se dio a través de impulsar el *Eight-Year Study*. Según Franklin (1991), se trataba de un proyecto experimental liderado por la *Progressive Education Association* durante la década de los treinta que quería promover la reforma de las *High Schools* a partir de la propuesta del currículum progresista. En esa investigación se establecía una comparación entre el rendimiento de alumnos de escuelas de Secundaria que seguían el currículum progresista y otras que seguían el currículum convencional, analizando las oportunidades de los estudiantes para acceder a los *Colleges* universitarios. Además, es importante destacar que Ralph Tyler fue director del proyecto, lo que le otorgaría un giro conductista y un foco en la especificación de los objetivos educativos por parte de las escuelas. Finalmente, los resultados de este proyecto, que se publicaron en el contexto de la II Guerra Mundial, no tuvieron la repercusión esperada.

²¹ Las actas de esta conferencia se publicaron en 1950 bajo el título *Toward Improved Curriculum Theory*.

experiencias alcanzadas de forma efectiva? ¿Cómo podemos determinar que estas metas se han alcanzado? En 1956, siguiendo la estela de Tyler, Bloom y sus colaboradores publicaron la *Taxonomía de los objetivos de la educación*, otro de los textos claves del currículum racional. Entre las críticas que ha recibido Tyler y el discurso tecnologizador de la enseñanza, quiero citar las que ha formulado Kemmis (1988), quien aunque señala un cierto reduccionismo en el planteamiento de Tyler que conduce a una tecnologización del currículum, reconoce que algunas de las interpretaciones y críticas de su obra han mermado el reconocimiento de Tyler como estructurador discursivo del campo. Según Kemmis, a las aportaciones del currículum racional de Tyler, se sumó el auge del conductismo y una visión científica de los teóricos-expertos que desplazó la práctica educativa, dominando en un contexto en que: “la época mcarthista sostuvo el pabellón del nuevo conservadurismo y encontró su expresión en una visión tecnocrática de la sociedad, según la cual la educación era un instrumento para el desarrollo de la tecnocracia” (Kemmis, 1988: 52-63).²³ Por último, para valorar la importancia que se otorgaba a la definición de los objetivos educativos como eje de las decisiones en torno a la planificación del currículum, Eisner explica que:

Al final de la década de los cuarenta y durante los cincuenta, los especialistas en currículo empezaron a recordarnos de nuevo la importancia de los objetivos educativos específicos, y comenzaron a proporcionar orientaciones para su formulación. Los esquemas para construir currícula desarrollados por Ralph Tyler y Virgil Herrick dieron de nuevo gran importancia a la especificación de los objetivos. George Barton identificó criterios filosóficos que se podían usar para la selección de objetivos educativos en el dominio cognoscitivo; y en 1964, Krathwohl, Bloom y Masia hicieron lo mismo con el dominio afectivo (1983: 259).²⁴

²² Esta publicación está basada en las notas de clase de su curso de Educación n° 360 de la Universidad de Chicago. Pinar *et al.* (1995) en relación al impacto de esta publicación, nos indican que tendrían que pasar dos décadas antes de que se crearan las condiciones de emergencia de la reconceptualización del campo.

²³ Kliebard ha sido uno de los autores que ha criticado el *Rationale* de Tyler, al revisarlo a los veinte años de la publicación de *Principio básicos del currículum*. Para una síntesis más reciente de este debate que interroga las aportaciones de Tyler con relación a su continuidad con Bobbitt/Dewey, el behaviorismo, el predominio de los objetivos, etc. véase Hlebowitsh (1998 y 1998b) y Kliebard (1998).

²⁴ Eisner formula cuatro limitaciones de la teoría del currículum que focaliza en la especificación de objetivos, al cuestionar que: (1) la predictibilidad de los resultados educativos no se puede establecer con “exactitud”; (2) la relación entre las formas en la materia afecta a la precisión en cuanto a la especificación de objetivos; (3) se promueve una confusión entre la especificación de los objetivos como criterios para emitir juicios y su uso como instrumentos de medición; y, (4) no se distingue entre la “exigencia de lógica de relacionar medios y fines y las condiciones psicológicas útiles para la construcción de *currícula*” (1983: 263).

A partir de la Segunda Guerra Mundial, el campo de la educación se consolidó como un área de intervención del Estado protector, como ya lo había sido en el siglo XIX. El lanzamiento en 1957 del Sputnik, por parte de la antigua URSS, desencadenó en Estados Unidos una de las mayores inversiones en las instituciones escolares, la educación pasaría a verse como inversión social que debía enmendar el adelanto de los soviéticos en la carrera científica y tecnológica (Carr y Kemmis, 1988). Además, el asentamiento de una perspectiva técnica del currículum, la revitalización del conductismo con Skinner y la emergencia del cognitivismo positivista, estuvieron apoyados por el dominio de la sociología funcionalista que legitimaba el papel del Estado. Según Popkewitz (1994b), la profesionalización de la vida social y el papel de la ciencia en la producción material y en la administración, fueron los elementos fundamentales de la transformación de esta sociedad y están en la base de las reformas educativas desde finales de los años cincuenta. De este modo, la institucionalización de las ciencias sociales como cuerpo de conocimiento para la mejora de la vida social, a partir de la profesionalización de un saber y de la definición del rol de los investigadores sociales, fue productora de una nueva visión de la relación entre la escuela y la sociedad.

La década de los sesenta se abrió con la publicación de *El proceso de la educación* de Jerome Bruner, que impulsó el debate centrado en la estructura de las disciplinas que dominaría los distintos congresos de la época.²⁵ Jerome Bruner situó al currículum en relación a la importancia de las disciplinas científicas, al sostener que una buena identificación de la estructura básica de las disciplinas académicas favorece el correcto

²⁵ La *Woods Hole Conference*, estuvo compuesta principalmente por psicólogos, científicos y matemáticos, siendo el congreso más destacado por el manifiesto que situaría el marco para el movimiento de reforma del currículum. La *San José State Conference* se llevó a cabo en 1963, sus actas las publicaron Ford y Pugno un año después con el título *The Structure of Knowledge and the Curriculum*. Entre sus textos destaca el de Joseph Schwab, titulado “Structure of the Disciplines: Meanings and Significances”, donde se definen tres problemas vinculados a la estructura de las disciplinas: la determinación de los miembros y la organización de las disciplinas, su identificación particular y la interrelación entre ellas; la identificación de la estructura particular y los límites de las disciplinas (*substantive structure*); y, el problema de la estructura sintáctica, que incluye el tema de los cánones y la pruebas, y su aplicación (Pinar *et al.*, 1995: 161). Las actas del *Simposium Fifth Annual Phi Delta Kappa*, se publicaron también en 1964 bajo el título *Education and the Structure of the Knowledge*, momento en que la orientación de la estructura de las disciplinas se convirtió en algo dado por sentado. Por otro lado, en un marco de debate en torno a las disciplinas y su revisión desde una perspectiva democratizadora, King y Brownell (1966) acotaron su visión como “comunidades de discurso”.

aprendizaje de los estudiantes. En 1966, en su publicación *Hacia una teoría de la instrucción*, este autor enfatizaría además el papel relevante del estudiante como conocedor y del proceso de aprendizaje de las disciplinas que conforman los problemas del currículum. La década de los sesenta en Estados Unidos estuvo presidida por el liderazgo del movimiento disciplinar de reforma del currículum nacional, que beneficiaría a los saberes científicos, junto con el debate sobre la financiación federal (Pinar *et al.*, 1995):

Aquí actuaron poderosos discursos que se reforzaron mutuamente: Bruner se basaba en una epistemología empirista positivista y empírico-lógica, Bloom *et al.* en la psicología educativa (influida también por el empirismo lógico), y Tyler en la gestión (y la eficiencia) científica. Dados los imperativos políticos de una situación internacional amenazadora, el discurso estaba establecido, limitado y legitimado. Por una variedad de razones, cada una poderosa y persuasiva a su modo, enseñar la estructura de las disciplinas se había convertido, al menos por el momento, en el significado trascendental para el campo del currículum. Eso permitió centrar el sistema y fijar los significados en la educación. Al trabajar desde una estructura disciplinar, todo se podía calcular, desde objetivos a evaluación. Desde un punto de vista retrospectivo, sin embargo, la idea de la estructura disciplinar se basó en buena medida en una visión positivista del conocimiento, cuyos apuntalamientos filosóficos ya se habían erosionado para entonces (Cherryholmes, 1999: 164-165).

En 1961 también destacó la caracterización de la teoría curricular por parte de Beauchamp, que es el padre de la visión del **currículum como documento escrito**, y que situó como aspectos fundamentales de esta teoría: (a) el desarrollo y la selección de objetivos y contenidos; (b) la aplicación de la teoría a la práctica; (c) el traslado del conocimiento de otras disciplinas a los problemas del currículum; y, (d) el desarrollo de deliberaciones teóricas sobre el currículum. Un año después, en 1962, Hilda Taba publicó *Curriculum Development: Theory and Practice*, el principal texto sinóptico que se utilizó en los cursos sobre currículum hasta principios de los setenta. Además de ser considerado un manual que propone las bases teóricas para el desarrollo del currículum, en él, Taba revisaba el racionalismo de Tyler, enfatizando la idea de proceso e interacción deweyanas en la planificación del currículum y evidenciaba las influencias de la orientación disciplinar.

El campo del currículum vio anunciada su crisis en 1969 con la publicación del artículo “Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum” de Joseph Schwab,²⁶ curiosamente a través del que ha sido nombrado como el tercer “gigante” del currículum, junto con Bobbitt y Tyler. En su artículo, Schwab denunciaba que: ‘(1) el campo del currículum está moribundo, incapaz de presentar por sí mismo métodos y principios para continuar su trabajo y a la búsqueda desesperada de nuevos y más efectivos principios y métodos; (2) el campo del currículum ha llegado a este triste estado por su inveterada y no examinada confianza en la teoría...; y (3) se dará un renacimiento del campo del currículum... sólo si el grueso de sus energías se traslada de lo teórico a lo práctico, a lo casi práctico y a lo ecléctico’ (Schwab reproducido en Kemmis, 1988: 67). En síntesis, las evidencias aportadas ilustran de forma escueta las discontinuidades en la historia del campo de estudios del currículum, las definiciones, justificaciones, debates e intereses que han dominado durante los primeros años de su existencia y que abarcan casi tres cuartas partes del siglo XX. El anuncio del estado moribundo del campo del currículum, lejos de notificar su defunción inmediata, sirvió para situar los problemas a los que deberían enfrentarse los discursos críticos emergentes que crearán una ruptura con respecto a los discursos tradicionales y tecnológicos del campo del currículum:

Schwab piensa que esta crisis ha sido causada por la confianza del campo en lo teórico. La teoría, dice, se ha utilizado para excluir cuestiones educativas (por ejemplo, las teorías del conocimiento y de la mente herbartianas y brunerianas dan una apariencia de generalidad, pero dejan importantes cuestiones educativas prácticas sin tratar. La teoría se ha utilizado también para excluir la discusión sobre historia y sobre política, derivando los objetivos curriculares de sencillas teorías sobre la sociedad, como si tales objetivos pudieran tomarse como aprobados por todos. Las teorías se han utilizado para definir los procesos de desarrollo y de aprendizaje como si no existiese una discusión fundamental sobre ellos. También se han empleado para definir el conocimiento preciso para vivir en el mundo moderno (para aceptar modas prevalentes, para desarrollar destrezas vocacionales aceptadas o para participar efectivamente en los grupos) como si no fuesen también objeto de debate (Kemmis, 1988: 67-68).

A pesar de la proclamación abierta de la crisis en el campo de los estudios del currículum, quiero terminar este recorrido señalando la productividad y la “eficaz” organización de los temas y objetos de estudio del campo (véase en el apartado 1.1. del anexo un cuadro-

²⁶ Este texto está traducido al castellano e incluido en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983).

resumen de las publicaciones y autores citados hasta el momento). Para destacar la efervescencia del campo del currículum durante este periodo, basta citar que en el panorama de las publicaciones periódicas entre 1931 y 1969, la *Review of Educational Research* dedicó no menos de trece números al tema del currículum y que a finales de los años sesenta empezaron su edición una serie de revistas periódicas, como *Curriculum Theory Network*, publicada desde 1968 por el *Ontario Institute of Education* de Canadá, que se convertiría a partir de 1976 en *Curriculum Inquiry* (datos facilitados por Sancho, 1990). Por otro lado, a pesar de no compartir un marco común ni de poder vislumbrar claramente los límites ni la unicidad de una teoría curricular a través de sus textos, **durante este periodo, se fueron consolidando los temas centrales que establecieron las bases de la teoría curricular**. Así, en el conjunto de las obras de los distintos estudiosos del currículum (Dewey, Bloom, Tyler, Taba...), **se produce una definición del objeto de los estudios del currículum que deben preocuparse por las decisiones que afectan a: los objetivos educativos; las actividades de aprendizaje; la organización y la evaluación del aprendizaje; la relación entre los profesores y los alumnos; los contenidos; y el entorno** (Oliva Gil, 1996).

Las prácticas discursivas críticas del currículum (I): las escuelas sociológicas de la educación

La sociología de la educación y el marxismo estructuralista en Francia como contexto emergente para una sociología crítica del currículum

A partir de los años sesenta, y en especial durante los setenta, la emergencia de una sociología crítica de la educación en Francia, otorgó un papel importante a la interpretación del conflicto y la ideología en la educación, y cuestionó la buena intención del Estado en la concepción promocional de la educación basada en una igualdad de oportunidades natural de los ciudadanos. La sociología funcionalista, en gran medida, había perpetuado la

estratificación de los sujetos y la escuela meritocrática, ya que su eje había sido la relación entre educación y empleo, garantizando un sistema educativo distribuidor de cualificaciones y posiciones sociales.²⁷ Para comprender el giro que se produjo en la teoría sociológica, no podemos aislar el análisis de las transformaciones que sufrió el campo del currículum, en esa época, de los cambios que se sucedieron a un nivel más amplio en la investigación educativa, ni olvidar que el impulso de la teoría crítica fue debido a las dimensiones contextuales más globales que la preceden, tanto históricas como políticas, sociales, económicas, culturales, etc.

Como sabemos, la década de los sesenta fue una década de grandes agitaciones y transformaciones. Los movimientos de independencia de las antiguas colonias europeas; las protestas estudiantiles en Francia y otros países; la continuación del movimiento de los derechos civiles en Estados Unidos; las protestas contra la guerra del Vietnam; los movimientos contraculturales; el movimiento feminista; la liberación sexual, son sólo algunos de los importantes movimientos sociales y culturales que caracterizaron dichos años. No fue coincidencia que también en esa década aparecieran libros, ensayos, teorizaciones que pusieron en jaque el pensamiento y la estructura educacional tradicional (Silva, 2001: 33).

En el terreno de la sociología del conocimiento, éste es el punto de partida de los debates que focalizarán en la relación entre conocimiento y poder en la escuela, por este motivo, sus aportaciones a una mirada crítica del currículum van a tratarse a continuación. Karabel y Halsey (1977) han llegado a escribir que ninguna sociología ha superado aún, en profundidad y amplitud de miras, el análisis que Durkheim realizó en 1938 en *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, de la relación entre la estructura social y los procesos de transmisión educativa.²⁸ Sin embargo, a partir de 1968, en este contexto marcado por los movimientos culturales y políticos que afectaron a Occidente y como respuesta a una eterna crisis de la educación institucional, se

²⁷ Aquí no abordaré el abanico de tendencias de la sociología funcionalista, tan sólo valoro su alcance. Así, Alonso Hinojal (1991) ha descrito tres tipos de funcionalismo: el tecno-económico, el reformista y el crítico.

²⁸ Para una revisión crítica de la sociología moderna y contemporánea, véase la obra que Karabel y Halsey publicaron en 1977 con el título *Power and Ideology in Education*, que recogía los últimos 50 años de la historia de la disciplina. Estos autores agruparon como teorías vigentes: (1) las teorías funcionalistas de la educación; (2) la teoría económica del capital cultural; (3) el empirismo metodológico (con especial relevancia de los estudios empíricos de las desigualdades educativas); (4) las teorías del conflicto en educación; y, (5) la tradición interaccionista de la investigación educativa y el reto de la “Nueva” Sociología

sucedieron las transformaciones proyectadas en la comprensión de la escuela, tal como apunta Varela (1989) en un artículo que aborda los modelos sociológicos aplicados a la educación en Francia.²⁹ En su exposición, Varela distingue tres focos en la sociología de la educación francesa. El primero de estos focos, apoyado en la relación entre: **escuela y movilidad social**, estuvo representado por el funcionalista Boudon desde un modelo técnico-profesional y económico (Boudon, 1978 y 1983). Este autor sostenía que la renta determinaba el éxito escolar y por tanto el nivel de instrucción, siendo la igualdad de la renta la que permitiría reducir las desigualdades en educación.

En segundo lugar, oponiéndose a la tradición anterior y con un foco en el triángulo **escuela, reproducción y violencia simbólica**, Varela (1989) destaca a Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, que desarrollaron sus trabajos sobre la educación en el *Centre de Sociologie Européenne* de París. En la línea de cambiar la mirada hacia la educación institucional, destaca la investigación de Bourdieu y Passeron sobre el rendimiento de los estudiantes universitarios franceses con relación a los obstáculos culturales que se publicó en 1967, con el título *Los estudiantes y la cultura*. En 1970, estos autores publicaron su texto principal, *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, en el que describieron los mecanismos de la teoría de la reproducción, construida a través de la relación entre capital cultural y capital social. A partir de la teoría de la reproducción, la institución escolar empezó a verse como un lugar específico en el que se ejerce la violencia simbólica destinada a perpetuar el poder mediante la inculcación de representaciones de legitimidad de un arbitrario cultural.³⁰

de la Educación. En este trabajo tan solo nos ocuparemos del último grupo, la Nueva Sociología de la Educación (véase Halsey y Karabel, 1977: 44-77).

²⁹ Además de los modelos sociológicos, la autora sostiene que la transformación en la mirada que se proyecta a la escuela se debe también a otras influencias: al trabajo de los representantes del análisis y la pedagogía institucional del Departamento de Ciencias de la Educación de Vincennes (Lobrot, Ardoino, Lapassade, y Grauer) y sus aportaciones en torno a la bioenergía, la dinámica de grupos, el potencial humano y el análisis caracterial; al trabajo de los lacanianos en el ámbito de la psicoterapia institucional (Oury, Dolto, Mannoni); y, a Deleuze y Guattari y su perspectiva antiedipoana y deseante, que permeabilizará en la escuela.

³⁰ Volveré a referirme a Bourdieu en capítulos siguientes, como uno de los autores que complementa el análisis de la escuela que realizan Bernstein y Popkewitz.

Con una influencia ecléctica de Marx, Weber, Parsons y Durkheim, los trabajos iniciales de Bourdieu en torno al análisis de la educación desde una perspectiva de sociología crítica tuvieron una posterior continuidad en otros ámbitos como el Arte o los medios de comunicación, en una trayectoria que no hará distinción entre sociología de la educación y sociología de la cultura. La teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron, calificada por Varela como de una “especie de *sociología de las prácticas sociológicas*”, ha recibido también diversas críticas, de entre las cuales quiero mencionar la que efectúa esta autora quien indica que “por su propia posición alejada de las prácticas materiales, implicará un lenguaje difícil, excesivamente cultural, demasiado marcado por su carácter ‘superestructural’” (Varela, 1989: 37). Sin embargo, como veremos más adelante, la mirada de Bourdieu y Passeron dotó de una autonomía relativa a la escuela, con ellos, la comprensión del fenómeno educativo se volvió más compleja y la institución escolar dejó de ser un simple reflejo de la sociedad. Halsey y Karabel (1977) apuntan que Bourdieu en Francia, junto con Bernstein en Inglaterra (al que me referiré en el siguiente subapartado), fueron los primeros en ver el tema de la educabilidad como un problema de transmisión cultural socialmente controlada.

Por último, Varela (1989) sitúa un tercer foco de la sociología de la educación francesa en la relación entre **escuela y lucha de clases**. Paralelamente a Bourdieu y Passeron, en 1970 Althusser había publicado *La ideología y los aparatos ideológicos del Estado: sobre la reproducción de las condiciones de la producción*. En este texto, al igual que haría Poulantzas, Althusser introdujo una teoría del Estado (ausente en los funcionalismos y en la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron), incorporando una mediación entre las relaciones del poder económico de clase y la estructura y el contenido de la educación (Bonal, 1998: 97). Desde este punto de vista, la escuela es un aparato del Estado que se distingue de los aparatos represivos y es transmisora de ideología. En una interpretación reduccionista de Gramsci y rechazando la linealidad de la relación base-superestructura marxistas, Althusser dio importancia a la dominación ideológica para comprender la reproducción de las condiciones de producción y sostuvo que la ideología está constituida por aquellas creencias que nos llevan a aceptar las estructuras sociales

(capitalistas) existentes como buenas y deseables. La reproducción, que adquiere así un talante económico, es vista como un proceso doble: como perpetuación de las relaciones sociales de producción del capitalismo a través de enseñar las posiciones que ocupan los sujetos en la fuerza del trabajo; y, como garantía de la subordinación a través de la dominación ideológica. La noción de ideología, que Althusser acabó sosteniendo como práctica, fue el punto de partida de los análisis de la sociología del conocimiento escolar y puede verse como el origen de una potencial historia social del currículum que focalice en la mediación de las relaciones de clase en las materias escolares:

La escuela actúa ideológicamente por medio del currículum, ya sea de forma directa, a través de materias más susceptibles para inculcar las creencias explícitas sobre la deseabilidad de las estructuras sociales existentes, como Estudios Sociales, Historia, Geografía, por ejemplo; ya sea de una forma indirecta, a través de disciplinas más “técnicas”, como Ciencias y Matemáticas. Además de eso, la ideología actúa de manera diferenciadora: inclina a las personas de las clases subordinadas a la sumisión y a la obediencia, en tanto que las personas de las clases dominantes aprenden a mandar y a controlar. Esta diferenciación es garantizada por los mecanismos selectivos que hacen que los niños de las clases dominadas salgan de la escuela antes de llegar a aquellos niveles donde se aprenden los hábitos y habilidades propios de las clases dominantes (Silva, 2001: 37).

En este mismo contexto cabe destacar a los althusserianos Christian Baudelot y Roger Establet que, en 1971, publicaron *La escuela capitalista en Francia*, un trabajo que se enmarcó en una teoría de Estado donde predominaba el objetivismo de las estructuras, la escuela como reflejo del orden superestructural y la reproducción mecánica de las relaciones sociales de producción. La escuela se constituyó así como un elemento de lucha de clases, un instrumento de la dominación de la burguesía sobre el proletariado, aunque esta función aparezca enmascarada por las representaciones ideológicas que la propia escuela vehicula (libertad, igualdad, gratuidad, neutralidad, unidad...). Según su teoría de las redes escolares, la diferenciación del alumnado en el sistema de enseñanza francés se producía a través del acceso a una escuela que es homogénea, dividida y divisora. En este estudio, la ideología se siguió viendo como falsa conciencia (en oposición a la ciencia) y como un conjunto de representaciones que abarcaba las prácticas de inculcación. Baudelot y Establet que se habían declarado marxistas y materialistas históricos, sin embargo, realizaron un trabajo básicamente estadístico, en el que manifestaban su teoría, pero no

fueron capaces de elaborar una comprensión de las contradicciones educativas de la escuela en relación a las clases sociales, ni de tener en cuenta la voz de educadores y alumnos en este proceso (Bonal, 1998).

En un contexto continuista de la sociología francesa, en 1976, se publicó en Estados Unidos *La escuela en la América capitalista* de Samuel Bowles y Herbert Gintis, también desde una perspectiva de estructuralismo marxista aplicada al análisis de los sistemas educativos. La teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis se centró en explorar la relación entre escuela y producción, más allá del contenido de las materias escolares, y afirmó una correlación entre las relaciones sociales en el aula y las relaciones sociales en el lugar de trabajo. El trabajo de Bowles y Gintis dio pie a la polémica y se alzaron voces críticas ante esta versión de la reproducción económica, procedentes de sus colegas americanos que la caracterizaron como: (a) una perspectiva determinista y simplista (Giroux en Olson, 1981); (b) carente de un análisis cultural (Apple, 1978, 1979, 1980 y 1986); (c) faltada de una adecuada teoría de la agencia (Strike, 1989); y, (d) mecanicista (Giroux, 1983b). Giroux explicó que la teoría de la correspondencia de estos neomarxistas era inherente de una “visión monolítica de la dominación y de la indebida visión pasiva de los seres humanos” (Giroux citado por Whitty, 1985: 31). Se trataba de una teoría que se ceñía principalmente a la dimensión económica de las sociedades capitalistas como determinante de las prácticas educativas, dejando en el aire la posibilidad de comprender la institución escolar como un espacio de conflicto o de resistencia, priorizando una dominación de las clases sociales privilegiadas (Whitty, 1985), que no aportaba una lectura del cambio educativo, y que reducía la relación entre sociedad-escuela a un vínculo simple, lineal o monocausal. Los propios autores de este estudio, Bowles y Gintis, revisaron críticamente sus aportaciones pocos años después, declarando que éstas carecían de una explicación de la dinámica de contradicciones en las relaciones sociales.³¹

³¹ En su ensayo titulado “Contradiction and Reproduction in Educational Theory”, publicado en Barton, Meighan y Walker (1980).

La “Nueva Sociología de la Educación” (NSE) en Gran Bretaña: a medio camino entre la sociología del conocimiento y el currículum como construcción social

La emergencia de una Nueva Sociología de la Educación (NSE) a finales de los sesenta, desencadenó nuevas comprensiones del sistema escolar en Inglaterra, en torno al conocimiento escolar y la producción de desigualdades educativas y sociales, cuyo alcance con relación al campo del currículum intentaré exponer en esta sección.³² La NSE surgió, por una parte, como movimiento que se oponía a la sociología empírica de la educación, que se concretaba en el análisis de variables de entrada (el origen de clase social) y salida (los resultados académicos de los alumnos), dejando sin explorar precisamente lo que pasa en medio; y, por otra, como alternativa a la tradición filosófica de la educación en Gran Bretaña, representada por Hirst y Peters que defendían una posición racionalista del currículum, basada en el desarrollo del pensamiento conceptual (Silva, 2001). La NSE empezó a interesarse por el problema de la estructuración y la circulación de los saberes escolares en los sesenta y se consolidó en los setenta, nutriéndose de fuentes tan diversas como Durkheim, Marx, Weber, G.H. Mead y el interaccionismo simbólico, la fenomenología social y la etnometodología norteamericana, pero su gestación fue debida también a un contexto de cambio educativo más amplio:

la aparición de la sociología del currículo a finales de los años 60 se explica aún mejor por un contexto general de transformación o de innovaciones pedagógicas en Gran Bretaña, caracterizado en particular: a) por las demandas y propuestas tendentes a una mejora de la formación científica y tecnológica en la escuela (cf. los trabajos y proyectos de la Fundación Nuffield); b) por la prolongación de la duración media de los estudios; c) por el desarrollo de escuelas secundarias polivalentes (las *comprehensive schools*), destinadas a acoger alumnos de niveles escolares y extracciones sociales mucho más diversificados que en el pasado; d) por la renovación de los contenidos y de los métodos de enseñanza tanto a nivel primario como secundario; y e) por la creación en 1964 y el ulterior desarrollo de un organismo oficial (subvencionado a partes iguales por el Estado y por las autoridades educativas locales), que desempeñaría después un importantísimo papel de impulsión, coordinación y regulación de las innovaciones en materia de programas y medios de enseñanza, el *Schools Council (for Curriculum and Examinations)* (Forquín, 1987: 9).

³² Para una historia de la Nueva Sociología de la Educación, véase Whitty (1985) y Forquín (1987). El texto de Whitty reconstruye el mapa de la sociología del currículum y de los estudios del currículum en el contexto anglosajón, por este motivo, permite ver las conexiones entre este apartado y el siguiente.

Alonso Hinojal (1991) subraya que la emergencia de este nuevo enfoque tiene sus raíces en la crisis educativa y política del Reino Unido, hecha pública con los *Black Papers* a finales de la década de los sesenta, unos informes que contenían una fuerte crítica al estado del sistema educativo británico y al papel de las ciencias sociales, por no considerar a la propia institución escolar como objeto de sus análisis.³³ Además, según Bonal (1998), la consolidación de esta Nueva Sociología de la Educación fue lógica, dada la persistencia de desigualdades educativas después de la reforma de la escuela comprensiva en 1965. Halsey y Karabel (1977) también recogen como ejemplo la crítica de Quentin Hoare a la política educativa del partido laborista británico, realizada bajo la sospecha de que la estrategia de la igualdad educativa ponía su principal énfasis en la estructura de la reforma, pero “nunca atacaba el centro vital del sistema, el currículum, el *contenido* que se enseñaba” (Hoare, 1965: 40). En otro lugar, Ford (1969) también denunció que la escuela comprensiva reproducía las viejas diferencias de clase social bajo nuevas formas.

En 1969, Basil Bernstein instó, en un artículo titulado “A cerca del currículum”, a seguir una nueva vía para conceptualizar el currículum escolar que dejara claro que no hay nada intrínseco en cómo es usado el tiempo educacional, o en el estatus de unos contenidos con relación a los otros, y que enfatizara “la naturaleza social del sistema de preferencias desde el cual emerge una constelación denominada currículum” (Bernstein, 1988b: 76).³⁴ Un año antes, Frank Musgrove había hecho la primera aportación pública a la discusión sobre el currículum desde la sociología, al preguntarse por la estabilidad y la resistencia al cambio

³³ Hammersley y Hargreaves nos informan del alcance de los *Black Papers*: “Los autores de los *Black Papers* clamaban que, como resultado de un igualitarismo extendido y un progresismo naif, los estándares estaban declinando y las escuelas estaban fallando para servir a la sociedad, y en particular las necesidades de la industria. Mientras inicialmente tales visiones parecían ser un grito en el desierto, a mediados de los setenta muchos de ellos fueron el comienzo para formar la base de un nuevo consenso en lo que vino a ser conocido como *the Great Debate*” (1983: 2).

³⁴ Este texto (“On the curriculum” en la versión original) se ha reeditado posteriormente en el segundo volumen de *Clases, códigos y control*. Como apuntes de su dilatada biografía académica, hay que decir que Bernstein se había incorporado al *Institute of Education* de Londres en 1963. En la versión en castellano del texto, en lugar de “preferencias” se habla de “opciones”. Los primeros trabajos de Bernstein propiciaron que la teoría del déficit cultural resultante del informe Coleman encontrara en la teoría de códigos bernsteiniana, que estaba en sus comienzos, sus bases para justificar la educación compensatoria, lo que provocó en Bernstein la explicitación de su distanciamiento. Véase Bernstein (1961). “Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning” y Bernstein (1970). “Education Cannot Compensate for Society”.

en los currícula cuando se cuestionan los límites de las disciplinas y apuntando la necesidad de ver las materias escolares no sólo como sistemas intelectuales, sino también como sistemas sociales. Según Musgrove, las investigaciones que se efectuasen desde la sociología del currículum debían:

...examinar las materias en la escuela y la nación en libertad como sistemas sociales sostenidos por una red de trabajo de comunicación, dotaciones materiales e ideologías. En una escuela y en un amplio conjunto de temas sociales están las comunidades de personas, compitiendo y colaborando unas con otras, definiendo y defendiendo sus límites, reclamando alianzas desde sus miembros y confiriendo sentido de identidad a partir de ellos... Cada innovación que parece ser esencialmente intelectual en su carácter puede ser útilmente examinada como resultado de la interacción social y la elaboración de nuevos roles en la organización... (1968: 101).³⁵

En ese mismo contexto, como señala Forquín (1987) apareció otro artículo de Hoyle en 1969, titulado “How does a Curriculum Change?”, que se publicó en el recién creado *Journal of Curriculum Studies* y que abrió la puerta a la sociología del currículum en Gran Bretaña.³⁶ Por otro lado, la revista *Paedagogica Europaea*, editada por John Eggleston y dedicada a los currícula en Europa, también abordaba en ese mismo periodo la problemática del cambio social y la innovación pedagógica. En concreto, en una introducción de la revista que realizó este sociólogo británico, se planteaba la relación entre ideología y currículum, desde la perspectiva de cuestionar las decisiones que orientan las materias curriculares y el papel de los agentes en el cambio educativo.³⁷

Este renovado discurso de la sociología de la educación forjada a finales de los sesenta, tuvo su presentación pública en la Conferencia anual de la *British Sociological Association* de 1970, celebrada en Durham. Esta conferencia estuvo liderada por el grupo del *Institute of Education* de la Universidad de Londres como institución incubadora de la NSE (Halsey

³⁵ El texto de Musgrove “The contribution of Sociology to the Study of the Curriculum” se publicó en el libro de Kerr (1968). *Changing the curriculum*.

³⁶ Al igual que el texto de Musgrove sus referencias teóricas provenían de la sociología norteamericana.

³⁷ En el número 6 de esta publicación periódica, Eggleston presentó la cuestión de las variables ideológicas que pueden subyacer en las decisiones en materias curriculares y el juego de oposiciones entre: (a) una orientación centrada en la conservación del pasado y una dirigida al cambio; (b) un racionalismo que priorice las disciplinas y una integración de los saberes en función de las oportunidades y la demandas; (c) una

y Karabel, 1977). En 1971 la publicación del libro de Young titulado *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*,³⁸ oficializó el momento fundador y actuó de catalizador de la NSE. El proyecto central de la NSE fue expuesto por el propio Young como una tentativa para relacionar los “principios de selección y de organización que fundamentan los currícula con su marco institucional e interactivo en las escuelas y aulas y con la más amplia estructura social” (Young, 1971b: 24). De esta forma, se abrió la expectativa a la realización de investigaciones críticas en torno al campo del currículum, que se ocuparían de **los sistemas o instituciones educativas, los ámbitos de socialización-ideología-control y la cultura escolar**, sobre la base de una renovada sociología de la educación.

Si revisamos sus aportaciones, vemos que la perspectiva de la Nueva Sociología de la Educación se caracterizaba porque: (a) debía estar constantemente alimentada, informada e iluminada en adelante por las aportaciones críticas de la sociología del conocimiento (Young, 1971). Sus protagonistas trasladaron la visión de la construcción social de la realidad (Berger y Luckman, 1967) al ámbito del conocimiento escolar, bajo el reconocimiento de que el saber está “construido” o “situado social e históricamente”, con relación a un momento o a un contexto en particular; (b) centraba su interés en la organización del conocimiento (bajo la lectura del clásico Mannheim) para examinar el ‘estudio de la cultura en la escuela como el estudio de las relaciones sociales que determinan que la escuela acepte como propio un significado (conocimiento, doctrina, valor) y no otro, y que lo presente como verdadero y legítimo’ (García, 1990); (c) se abocaba al análisis de los currícula existentes, desde la perspectiva de que la selección del conocimiento escolar no es natural sino una invención social o el resultado de un proceso que comprende conflictos y luchas en torno a qué conocimiento debe formar parte del currículum e incluso qué disciplinas lo constituyen (Silva, 2001); y, (d) exploraba la

concepción “iniciática” o “contractualista” de la enseñanza; y, (d) una visión “determinista-fatalista” y una “voluntarista”.

³⁸ Este libro reúne textos de Bernstein, Esland, Blum, Keddie, Bourdieu, Horton y Davies. Young introduce los textos agrupados en *Knowledge and Control* y desarrolla su perspectiva en el capítulo “An Approach to the Study of Curricula as Socially Organised Knowledge”. Young había finalizado su tesis para master en 1967 en la Universidad de Londres, con el título *Towards a Sociological Approach to the curriculum*.

relación entre la selección, la organización y la disposición del conocimiento escolar y los principios de distribución de los recursos económicos y sociales más amplios, para abordar, en definitiva, las relaciones de poder implicadas en la construcción social del currículum.

Antes de entrar a valorar más en profundidad la contribución de la NSE a los discursos críticos del currículum, quiero a reseñar brevemente algunos capítulos de *Knowledge and Control*,³⁹ que considero fundamentales para comprender este enfoque. Los textos de Young y Bernstein (junto con el capítulo de Bourdieu), incluidos en esta publicación y que han sido agrupados bajo la etiqueta de estructuralistas, tenían en común la intención manifiesta de Young (1971b) de realizar una sociología del currículum inspirada en Marx, Weber y Durkheim. Con su propuesta, Young invitó a llevar a cabo investigaciones para examinar la construcción social de las materias o disciplinas en el currículum escolar, como conjuntos de significados compartidos. Este autor, siguiendo a Bernstein, propuso una clasificación para analizar la organización social del saber en los currícula, a partir de tres ejes dimensionales: el grado de especialización del currículum, el de compartimentación, y el de estratificación o jerarquización entre los saberes que lo constituyen. Young instó a los sociólogos a mirar el currículum como una expresión de los principios que gobiernan la organización y la selección del conocimiento, apuntando que hasta el momento se había ignorado la relación entre la estratificación del conocimiento y la distribución de valores y recompensas en la sociedad (Halsey y Karabel, 1977).

El capítulo de Bernstein incluido en *Knowledge and Control* y que se titula “Acerca de la clasificación y del marco del conocimiento educativo”, ha sido sin duda uno de los textos clave para comprender el desarrollo las conceptualizaciones y las investigaciones de la NSE. En él, además de avanzarnos lo que iba a ser su teoría de los códigos del saber escolar, este autor delimitó el foco y la mirada de esta Nueva Sociología de la Educación, al afirmar que:

La forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera ha de ser público, refleja tanto la distribución del

³⁹ Es importante señalar que no hay traducción al castellano de este libro que se ha convertido en un texto fundamental de la nueva sociología de la educación y que es una clara referencia en el ámbito anglosajón.

poder como los principios de control social. Desde este punto de vista, las diferencias y el cambio en la organización, transmisión y evaluación del conocimiento deberían ser una importante área de interés sociológico (Bernstein, B., 1966, 1967; Davies, D. L., 1977, 1970b; Musgrave, 1968, Hoyle, 1969; Young, 1970) (Bernstein, 1971: 47).⁴⁰

En ese capítulo, Bernstein ya se formulaba una pregunta que ha sido la clave de su trabajo y que sirve de pilar para la reflexión en mi trabajo de investigación: **“¿De qué modo la transmisión formal del conocimiento educativo y de las sensibilidades evoca, mantiene y cambia las formas de experiencia, identidad y relación?”** (Bernstein, 1988c: 81). Ese mismo año 1971, Basil Bernstein publicó el primer volumen de su serie de teorías e investigaciones que ha titulado *Clases, códigos y control. Estudios sociológicos para una sociología del lenguaje*. En el capítulo siguiente dedicaré un apartado a revisar una parte de su extensa obra, que ha sido determinante para esta investigación, en los términos de la construcción de un marco teórico que posibilite el análisis de los procesos de trasmisión en la escuela. Whitty (1985) y Wexler (1987) que reconstruyen la aparición de la NSE y su relación con los estudios del currículum, subrayan que la obra de Bernstein “ha sido fundamental para los numerosos enfoques sociológicos que podemos denominar en general como ‘teoría crítica del currículum’” (Sadovnik, 1992: 9).

Por otra parte, los textos de Esland y Keddie, incluidos en *Knowledge and Control*, estaban más inspirados en la fenomenología sociológica y el interaccionismo simbólico. Esland (1971) destacó la existencia de una visión objetivista del conocimiento en los discursos tradicionales del currículum y la organización disciplinar, que ignoraba el proceso de construcción intersubjetiva de significados a través de la interacción en el aula. Este autor, que subrayó el carácter de construcción social de los saberes en general y de los conocimientos escolares en particular, apostaba por una sociología interpretativa que ayude a comprender las visiones del mundo, entre las que se cuentan las visiones subjetivas de los profesores relativas a los saberes. Desde este punto de vista, los estudios sociológicos sobre la construcción de las materias

⁴⁰ Bernstein incorporó este texto también en el segundo volumen de *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, publicado en inglés en 1975 y traducido al castellano en 1988. Aunque en la mayoría de casos, las citas se toman de las traducciones al castellano, en esta ocasión ha sido tomada del texto de Young por considerarse que la versión española no es exacta respecto lo que dice el autor en el original.

escolares pueden significar para los profesores una vía de sensibilización que permita “abrir las posibilidades humanas de crear nuevas estructuras de conocimiento y sus modos de transmisión” (Esland citado en Whitty, 1985: 2). Por último, es preciso nombrar el trabajo de Keddie (1971), también incluido en *Knowledge and Control*, que desarrolló su investigación sobre una base empírica, relacionando el conocimiento que se forman los profesores de sus alumnos con las expectativas de clase social, que median en la producción del éxito y del fracaso escolar.⁴¹

Según Gorbutt (1972), la emergencia del nuevo paradigma interpretativo de la sociología de la educación no fue debida al apoyo de un grupo de estudiosos, sino a que estaba siendo enseñado por un pequeño número de profesores en la universidad, algunos de los cuales, nos dice, estaban haciendo investigación enmarcados en la teoría que proponían, como es el caso de Bernstein que desarrolló su trabajo en la *Sociological Research Unit* del *Institute of Education* de la Universidad de Londres.⁴² De esta forma, la NSE se construyó sobre el terreno de la investigación y la formación docente, no surgió de los departamentos de sociología en las universidades, sino de los institutos o escuelas de educación y formación. Entre los canales de distribución del discurso de la NSE, cabe destacar los cursos del *Institute of Education* de Londres y de la *Open University*, que se convirtió en la plataforma de divulgación de esta perspectiva entre el público académico a través del curso de *School and Society* a principios de los setenta, además de publicar sus materiales y otros libros de lectura.⁴³ Gorbutt (1972) destacó que la NSE representa a un sujeto activo y una visión

⁴¹ El capítulo de Esland se titula “Teaching and learning as the organisation of Knowledge” y el de Keddie “Classroom Knowledge”. Ambos realizaron sus tesis para master en el *Institute of Education* de la Universidad de Londres.

⁴² Gorbutt, que pertenecía al Departamento de Educación de la *North East London Polytechnic*, constató la emergencia de este grupo en su artículo titulado “The New Sociology of Education”.

⁴³ Basil Bernstein también impulsó el primer programa para la obtención del graduado superior en Sociología de la Educación en 1963 para la *Open University*, una institución que por su naturaleza tenía que ver con el currículum y la pedagogía. Además, anteriormente, Bernstein ya había abordado en las clases de sus primeros cursos en el *Institute of Education* de Londres, la teoría de los códigos sociolingüísticos (Halsey y Karabel, 1977). Por otra parte, a principios de los setenta la *Open University* publicó el libro de Young, M.D.F. (1971). *Knowledge and Control*; y, el manual de Cosin *et al.* (1971). *School and Society. A Sociological Reader*. A mediados de los setenta se percibe una reorientación desde la fenomenología al neomarxismo en el curso que pasará a denominarse *Schooling and Society*. En los materiales consultados del *Schooling and Society Course* de la *Open University* constan como parte del equipo que los ha diseñado: Dale, Esland, Hammersley, MacDonald y Woods, entre otros. El curso estaba compuesto por seis bloques: *I. Schooling and Capitalism*;

dinámica de la sociedad, en contraposición a la sociología normativa: el hombre construye constantemente su mundo en ella, está continuamente visto como el problema de producción de su realidad social, de construcción de sentido del mundo (se trata de un proceso negociado y de socialización recíproca). Asimismo, Gorbutt sugirió que esta aproximación tiene implicaciones significativas para tres áreas de estudio: **el conocimiento educativo, las categorías de los educadores y la interacción en el aula**. En el siguiente párrafo, vemos como Gorbutt ha constatado las finalidades de los trabajos de la NSE:

Si las definiciones predominantes de la educación estaban sesgadas por la clase, también estaban socialmente construidas (junto con el resto de realidades sociales), y por lo tanto podían ser reconstruidas. Si como se argumentaba, la realidad era el producto de la conciencia, luego los profesores podían ser conducidos hacia una conciencia de la significación de sus presunciones y de las actividades de la vida cotidiana y así cambiarlas de forma que pudieran beneficiar a los alumnos de clase trabajadora (Gorbutt, 1972). Esto fue por lo tanto una propuesta práctica, así como analítica en la Nueva Sociología de la Educación, igual como había sido una orientación política en sus primeras manifestaciones (Whitty, 1985: 15).

Antes de finalizar esta sección, quiero detenerme a revisar algunas de las críticas que ha recibido la NSE, que nos permitirán sopesar las aportaciones de este grupo con relación al currículum como construcción social. Entre las diversas críticas recibidas, quiero reflejar las que señalan que: (a) es difícil detectar las aportaciones y los cambios de la NSE con respecto a la sociología clásica de la educación (Sharp, 1988). La NSE tuvo además problemas de legitimación de su estatus ante la sociología tradicional y los departamentos, debido a que no estaba basada en las ciencias duras, sino en la etnometodología interpretativa, lo que provocó la inseguridad y la visión de incompatibilidad del estudio del currículum por medios científicos (Halsey y Karabel, 1977); (b) Bernstein y Young no nos proporcionarían, como argumenta Sharp (1988), ninguna base para analizar el cambio histórico en diferentes formaciones sociales, ni una relación clara de la cultura con las dimensiones económicas, sociales y políticas, ya que se caracterizan por un pensamiento liberal de la sociedad. Como consecuencia de ello, “si bien la nueva perspectiva supo criticar el tratamiento funcionalista de la escuela como ‘caja negra’, no consiguió establecer

un acuerdo con respecto a una cuestión básica: el nivel de autonomía de la escuela y de los agentes sociales que en ella participan con respecto a las estructuras de poder y control social” (Bonal, 1998: 126); (c) sus investigaciones partían de los currícula existentes y no tenían como finalidad el desarrollo de propuestas curriculares alternativas. Los sociólogos de la NSE focalizaron sólo en la selección del conocimiento escolar pero no estudiaron cómo éste se aprende en el aula, como tampoco llevaron sus planteamientos a las clases; y, (d) los integrantes de la NSE no han sido capaces de realizar un autoanálisis con relación a su propia disciplina, como una selección de conocimiento socialmente construida. Los campos de conocimiento y los grupos en las universidades, al igual que en las escuelas, están producidos por las relaciones entre saber y poder, funcionan como espacios de lucha y de conflicto y dependen de la legitimación de unos estatus y de recursos. En definitiva, se ha dicho que los investigadores de la NSE son más teóricos que empíricos, a pesar de sostener la propuesta de una sociología de la educación que “construya” y que no “tome” los problemas a analizar (Alonso Hinojal, 1990). Contrariamente a lo que buscaban, la nueva perspectiva podía producir lo que algunos autores han denominado un proceso de “*blaming the victim*”⁴⁴ (Whitty, 1985), es decir, podía acabar por responsabilizar al profesorado de lo que ocurre en el aula. Tal como afirman Halsey y Karabel (1977), siguiendo a Kuhn, en la NSE había muchos puntos de partida pero inquietantemente pocos puntos de llegada y la transformación de la disciplina fue anunciada antes de que pasara, lo que hace sospechar que como fenómeno se trataba más de la tentativa de una escuela de pensamiento para legitimar su perspectiva que no de una revolución científica. En esta línea de comentarios críticos, se ha escrito que la definición difusa del término “ideología” parece ser una de las causas de las lagunas de la NSE, y que por tanto, tendría que ser revisada desde un marco teórico que incorporara las nociones marxistas de ideología, la hegemonía gramsciana y los planteamientos de los autores de la escuela de Frankfurt (Sharp, 1988).⁴⁵

⁴⁴ Esta expresión inglesa se puede traducir por “culpabilizar a la víctima”.

⁴⁵ Unas críticas que en parte resuelve el británico John Eggleston que en 1977 publicó *Sociología del currículo escolar*. En este libro, su autor argumenta que las investigaciones en la escuela deberían preguntarse sobre: ¿Qué se considera “conocimiento” dentro de una sociedad? y ¿Qué se considera “no-conocimiento”? Este trabajo, que aborda cuestiones ya planteadas en *Knowledge and Control*, traza un largo recorrido por las relaciones entre sociología y currículum que abarca: los enfoques sociológicos del currículum escolar, su

A pesar de que la Nueva Sociología de la Educación británica, como movimiento de oposición al estructural-funcionalismo, se diluyó a mediados de los setenta,⁴⁶ la nueva corriente sentó las bases para la continuidad de una sociología interpretativa de la educación, con un retorno a la perspectiva de los primeros trabajos microsociológicos, fenomenológicos e interaccionistas.⁴⁷ La aplicación del interaccionismo simbólico a la educación tuvo su auge a finales de los setenta, y la sociología interpretativa de los ochenta prestó más atención a los puntos de vista de los actores, al estudio de la relación dialéctica entre individuo y sociedad, y a la reciprocidad entre el aprendizaje social y la construcción social de la realidad.⁴⁸ En esa época, predominaron las investigaciones sobre las estrategias de adaptación los docentes (de dominación, negociación o ritual...), el estudio de la mediación de las biografías de los enseñantes y el análisis de la construcción social de los roles, actitudes y acciones de los profesores. Sin embargo, como afirma Bonal (1998), la sociología interpretativa tuvo dificultades para pasar del nivel descriptivo de las prácticas educativas al nivel de análisis de la estructura social, para situar los problemas que surgen en la cotidianidad de la tarea del docente con relación a una teoría del cambio educativo.⁴⁹ Para finalizar quiero referirme al impacto que las aportaciones de la NSE han tenido en los estudios contemporáneos y la investigación del currículum (Kincheloe, 2000). El análisis abierto por la NSE en Gran Bretaña tendría su continuidad en la sociología del currículum estadounidense, encabezada por Apple y Giroux, que liderarían una pedagogía crítica

determinación histórica y sus perspectivas ideológicas; la organización del currículum en la escuela y el rol del docente; el papel de los alumnos; la sociología del desarrollo curricular; y, las políticas del conocimiento curricular. A través de las aportaciones de Eggleston, el alumno adquiere un papel relevante en el desarrollo del currículum, debido a que las referencias al “poder” del estudiante, a los diferentes roles y a las actitudes que adoptan, indican claramente la posibilidad de intervención. En particular, Eggleston se refirió a la “cosificación” o etiquetado a los alumnos, a partir del proceso en el que docentes y alumnos desarrollan juntos identidades que modifican el currículum. En su libro, este autor se refiere a una investigación de Sharp y Green (1975), realizada en estos términos, en la escuela Mapledene.

⁴⁶ Bonal cita como evidencia de esto, la autocrítica que Whitty y Young (1976) formularon en *Explorations in the Politics of School Knowledge*.

⁴⁷ Como los trabajos iniciales del propio Bernstein, de Hargreaves (1967) o Lacey (1970).

⁴⁸ Las aportaciones de esta sociología interpretativa se pueden ver ejemplificadas en la obra de autores como Woods, Hammersley, Hargreaves, Ball, Burgess, Delamont o Pollard (consultar Bonal, 1998: 130).

⁴⁹ Años después, algunos de estos autores, abordarán precisamente esta relación entre la biografía de los docentes y el cambio como tema en sus investigaciones (Goodson, 1992; Hargreaves, 1996; Hargreaves, Lorna y Ryan, 1998).

radical con unos planteamientos casi idénticos a sus predecesores con respecto al currículum, la visión del conocimiento y las relaciones de poder.⁵⁰ Relacionado con la perspectiva que adoptaré en la tesis y que se explica en el capítulo siguiente, quiero añadir que, a finales de los ochenta, los defensores del paradigma discursivo del currículum, que adoptaban una visión foucaultiana de las relaciones de poder, sostenían frente a la NSE que:

...todos los demás escritores de la educación que conocemos, no enfatizan la cuestión sobre la forma en que el mundo está representado para el estudiante. (Los “Nuevos” Sociólogos de la Educación empezaron realzando algunos de estos temas a comienzos de los setenta cuando se preguntaban acerca de la “construcción” y no de la “representación”)... de las áreas de conocimiento/las disciplinas académicas... todas ofrecen representaciones del mundo, discursos (habitualmente educativos) sobre el mundo y nunca (porque es imposible) el mundo en sí mismo. No obstante, esto es negado por el currículum tal como está actualmente concebido y constituido, por ello basado en un “realismo” esencialista, i.e. empirista, pragmático y utilitario, concepción a la vez del conocimiento y del mundo. Los “Nuevos” Sociólogos de la Educación reconocieron este hecho pero no tuvieron las herramientas teóricas a mano para resolver el problema, y por tanto, cayeron en una trampa relativa, de tratar todo el conocimiento como igualmente válido... El principal énfasis de los Nuevos Sociólogos de la Educación... fue en la importancia crucial de la agencia humana en el movimiento hacia un cambio social radical (Alvarado y Ferguson citados en Whitty, 1985: 36-37).

Las prácticas discursivas críticas del currículum (II): las comunidades de investigación educativa

La investigación para el desarrollo del currículum y del profesor en el *Centre for Applied Research in Education (CARE)* de la Universidad de East Anglia

En el primer apartado tracé un itinerario que comenzaba con los discursos tradicionales y tecnológicos del currículum que se forjaron en el contexto académico norteamericano perteneciente al ámbito de la educación y que crearon una amplia red de instituciones,

⁵⁰ Véase el monográfico que la *Revista de Educación* dedica a la revisión los planteamientos de la sociología de la educación en otros países como España, Italia, Portugal y México, en VV.AA. (2001).

publicaciones e investigadores. Por otro lado, en los dos casos que he explicado en el apartado anterior, que ilustran el desarrollo de una conceptualización crítica del currículum en Francia e Inglaterra respectivamente, las aportaciones provienen del ámbito de la sociología de la educación y la sociología del conocimiento (aunque en la NSE, el discurso se produjo y distribuyó en los cursos de formación del profesorado e investigación). Como contraste, los trabajos académicos y los grupos de investigación que abordaré a continuación, que también han participado en la construcción de los discursos críticos del currículum, emergen del campo de la educación para constituirse en estudios del currículum. Además de las comunidades ya descritas, en la revisión que Whitty (1985) realiza de la investigación sobre teoría política y currículum, este autor señala la importante contribución de dos grupos de estudios curriculares durante los setenta y los ochenta en Gran Bretaña. Esto sucede en un nuevo periodo de efervescencia del campo, que constata el hecho que, en los años setenta, todas las facultades e institutos de educación de las universidades anglosajonas tenían un departamento de estudios sobre el currículum (Sancho, 1990).

El primer grupo que Whitty menciona está compuesto por Denis Lawton y sus colegas (Bill Gibby, Peter Gordon, Maggie Ing y Richard Pring) en el Departamento de Estudios Curriculares del *Institute of Education* de Londres. El trabajo de Lawton se dirigió hacia una visión del currículum no como planificación, sino como toma de decisiones que implica una selección cultural y política, desmarcándose de una perspectiva técnica.⁵¹ Sus principales aportaciones reflejaron una visión del currículum como selección de la cultura, una cultura común (estándar) del currículum y una aproximación cooperativa de la planificación curricular. Lawton que trabajaba en la misma institución que los investigadores de la NSE, dedicó sus esfuerzos a criticar a Young sobre la base de la ambigüedad de la conceptualización del saber como construcción social. Quizá por ello, el discurso de Lawton ha sido calificado de especulativo y ambivalente, por ejemplo, Whitty

⁵¹ Entre las publicaciones de Lawton destacan: *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning* (1973); *Class, Culture and the Curriculum* (1975); *Education and Social Justice* (1977); y, *The Politics of the School Curriculum* (1980). En su trabajo de 1977, Lawton sostuvo una visión más igualitaria que en 1975,

ha escrito que este autor ignoró a Bourdieu y las aportaciones de la teoría de la reproducción cultural del currículum que aparecieron publicadas en *Knowledge and Control*. Por este motivo, se le ha calificado de “políticamente ingenuo: [que] presenta su idea de un currículum común con mucho más sentimiento que filosofía, cuyo tiempo ha llegado, pero que sólo llega a través de ignorar sistemáticamente el conflicto cultural y de clase en una escala masiva” (Ozolins citado en Whitty, 1985: 66).

Otra de las críticas que Lawton ha recibido, es que permaneció en un nivel de análisis formal del currículum obviando los contextos y la investigación aplicada, algo que es prioritario para el segundo grupo de investigadores que menciona Whitty y que constituye el foco principal de los estudios curriculares en Gran Bretaña. En el *Centre for Applied Research* de la Universidad de East Anglia, un grupo de investigadores liderado por Stenhouse durante los setenta y principios de los ochenta, logró desarrollar mediante su trabajo unos roles próximos a lo que proponía Schwab, de forma más evidente que los propios investigadores norteamericanos. Es decir, la perspectiva de trabajo de este grupo se basaba en la racionalidad aristotélica de la educación, en el desarrollo de las artes de la práctica y en el ejercicio de la teoría educativa como reflexión o deliberación práctica.⁵² Uno de los aspectos claves de este grupo fue su vinculación con un proyecto para las instituciones públicas basado en la justicia social, donde el profesor como investigador tenía un rol definido en la red de relaciones de poder. Tal como explica MacDonald:⁵³

Los proyectos de desarrollo curricular de la década de los 60 (hacia finales de esta década, unas 200 iniciativas nacionales habían sido creadas), se dirigieron, en los 70, hacia una renovación de personal de un sistema aún en expansión (la edad de finalización de la escolarización se prolongó hasta los 16 años en 1972), en una nueva base, -la experiencia del cambio (...). Se llenaron los departamentos de Educación en las Universidades y los Politécnicos, los servicios de asesoramiento de las autoridades locales, incluida la inspección nacional y las posiciones de la escuela senior, tomando de ellas nuevas responsabilidades en un conocimiento traspasado de la práctica de la escolarización que respiraría una nueva vida

aunque en ambos focalizaba en la importancia de la transmisión de la cultura como una vía para reducir la división social del trabajo y su antagonismo

⁵² Pinar *et al.* (1995) confirman la proximidad entre los planteamientos de algunos universitarios británicos y las propuestas de Schwab.

⁵³ La siguiente cita está extraída de “The Educational Researcher as a Public Intellectual”, texto que Goodson presentó en la conferencia que realizó en 1997 en memoria de Lawrence Stenhouse, organizada por la BERA (*British Educational Research Association*).

dentro de aquellas instituciones atrofiadas para desafiar sus tradiciones y ofrecerles un nuevo rol. Los cabos militares de un territorio académico desconocido fueron rápidamente establecidos en la educación superior, incrementándose bajo el nombre de “Estudios Curriculares”. La tradición teórica de la educación basada en las disciplinas derivadas empezaba a dejar un lugar a los nuevos teóricos de la práctica educativa, la teoría de los cuales estaba basada en la observación próxima del nuevo currículum en acción, una teoría enraizada en la escuela de la vida, cuyo catolicismo conceptual y la omisión aparentemente casual de la autoridad cuidadosamente construida de las ciencias sociales tenían que encontrarse y sobrevivir a las acusaciones de amateurismo y a la ignorancia ingenua. Pero sobrevivir y aflorar no fue menos porque, soportado por sus colegas y los servicios sociales de la autoridad local, ejercían un creciente rol decisivo en la reforma del servicio en la formación del profesorado, tomando aquella oportunidad para dibujar en sus estudiantes, el proceso de investigación de campo basada en los problemas de la escuela y en las prácticas. Aquella oportunidad se extendió a más y más colegas de la formación inicial que se incorporaron a las instituciones de la educación superior (reproducido en Goodson, 1997: 6).

En esta sección voy a intentar reconstruir este contexto, focalizando en las contribuciones del grupo de estudios del currículum que se consolidó en torno a la figura de Lawrence Stenhouse. En un recorrido por la biografía de Stenhouse, Jean Rudduck (1995) relata que en 1956, este investigador que cursaba su master en educación en la Universidad de Glasgow, definió el problema de la educación que él quería estudiar como “la relación de la cultura con el poder del individuo”. Posteriormente esta agenda fue más claramente expresada como “el problema de la emancipación a través del conocimiento”.⁵⁴ Según John Elliott (1998), Lawrence Stenhouse se caracterizó por la ‘forma de expresar sus aspiraciones para los profesores y las escuelas, de los que quería que ayudaran a la gente joven a jugar al ajedrez -más que a las damas- con sus recursos culturales’.⁵⁵ La trayectoria de Stenhouse como profesor de Secundaria y también formador en la Facultad de Educación, lo llevó a ser director de *The Humanities Curriculum Project* (Stenhouse, 1968 y 1971), que había sido fundado por el *Schools Council* y la *Nuffield Foundation*:

⁵⁴ En *An Education that Empowers*, Rudduck (1995) compila las cinco primeras conferencias en memoria de Lawrence Stenhouse que anualmente pronuncian distintos estudiosos en la BERA: Elliott (1988), Kemmis (1989), Simon (1990), Edwards (1991) y McIntyre (1992). Estos textos dan una idea de los temas de las reinterpretaciones de la obra de Stenhouse que giran en torno a: el papel de las reformas educativas, los currícula nacionales, la problematización del conocimiento, la organización escolar, la formación inicial del profesorado y el papel del profesor como investigador. Es importante recordar que Stenhouse contribuyó a establecer la *British Curriculum Studies Association*.

⁵⁵ De hecho es David Jenkins quien ha definido a Stenhouse como “un jugador de ajedrez en un mundo de damas”.

El *Humanities Curriculum Project* fue uno de los más controvertidos e influyentes proyectos del movimiento del desarrollo del currículum en Inglaterra.⁵⁶ Reunía un conjunto de intereses de Lawrence Stenhouse: el derecho del estudiante al conocimiento; la conexión del conocimiento escolar con la comprensión del mundo de fuera de la escuela; el uso disciplinado de la evidencia como base para el juicio; la importancia de la discusión como vía para explorar ideas en un entorno colaborativo (Rudduck, 1995: 2).

Hacia el final del proyecto, Lawrence Stenhouse se trasladó a la Universidad de East Anglia para crear, en 1970, el *Centre for Applied Research in Education*, junto con otros colegas. Sus miembros fundadores, además de Stenhouse como director, fueron John Elliott, David Jenkins, Barry MacDonald, Jean Rudduck y Rob Walker. Según John Elliott que participó desde el principio en el *Humanities Curriculum Project* (HCP) y que también se desplazó a la universidad: “CARE emerge del HCP con la intención de desarrollar el pensamiento sobre el cambio curricular que había sido probado en el HCP y aplicarlo a nuevos contextos de cambio” (1998: xi).⁵⁷ Stenhouse no compartía la visión de la formación centrada en la instrucción y el aprendizaje de las disciplinas, que desde su punto de vista había llevado a los estudios del currículum a un callejón sin salida. En sustitución de esta visión del currículum, Stenhouse apostó por un marco metodológico para la investigación aplicada que arropaba la comprensión de los procesos educativos entrelazando las dimensiones políticas, escolares y de aula.

Stenhouse contribuyó a una redefinición del currículum, que se desmarcaría de los discursos tradicionales y tecnológicos, al seguir los pasos de Schwab y su visión del currículum como un campo de debate sobre las decisiones de la enseñanza que vinculan teoría y práctica. Stenhouse armó una definición compleja que desembocó en la conceptualización del currículum como proceso. Este autor afirmó que un currículum: “es un objeto, pero simbólico y lleno de significación (...). El currículum tiene una exigencia

⁵⁶ El *Keele Integrated Studies* también contribuyó junto con el *Humanities Curriculum Project* a incrementar la fuerza de los docentes para el cambio curricular en las escuelas (Hammersley y Hargreaves, 1983).

⁵⁷ En “Institutions in the Mind: Autobiographical Fragments”, el primer capítulo de *The Curriculum Experiment*, John Elliott construye un relato autobiográfico a través de cinco instituciones que han sido significativas a lo largo de su formación: 1. *Senacre Secondary School*; 2. *Schools Council's Humanities Curriculum Project*; 3. ‘*Cambridge Group*’ of *Philosophers of Education*; 4. *CARE*; 5. *OECD (CERI) Project on Environmental and School Initiative*. John Elliott que ha estado en CARE desde su fundación (exceptuando un corto periodo de tiempo), también ha ejercido como director de este centro de investigación.

física, pero también un significado encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos, o cualquier otra cosa” (Stenhouse, 1991b: 9). Definió el currículum como un artefacto educativo palpable, que debe su existencia a la actividad de los profesores en el uso de unos recursos educativos que favorecen el aprendizaje de sus estudiantes en el aula. En esta línea, trazó una analogía entre el currículum y “los cuartos traseros llenos de palos de golf, canoas, tablas de vela, esquís, patines y planeadores sin usar. Es decir, todas aquellas pertenencias que implican no simplemente su posesión, sino un aprendizaje o desarrollo de nuevas habilidades por parte de su dueño” (Stenhouse, 1991b: 10). En 1975, Stenhouse publicó la versión original en inglés de *Investigación y desarrollo del currículum*, donde se recogen sus principales aportaciones a los estudios del currículum y la investigación educativa, ampliamente extendidas en el contexto académico y escolar. Allí, criticaba el modelo del currículum por objetivos y presentaba su propuesta de **un modelo de proceso para el desarrollo del currículum**, basado en la filosofía de la educación de Peters:

Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (Stenhouse, 1991: 29).

El foco del trabajo de Stenhouse (1987 y 1991), inicialmente centrado en el currículum, se fue desplazando hacia un cuerpo de investigación que conectaría teoría y práctica mediante los estudios de caso, para abordar “cómo los estudios de la escuela y el aula pueden utilizarse para apoyar a los docentes en el desarrollo de su comprensión de lo que es posible en clase” (Rudduck, 1995: 2). El debate sobre la relación entre teoría y práctica que los discursos tradicionales y técnicos del currículum habían disuelto al priorizar una investigación experta, recobró su importancia con los planteamientos de Stenhouse y el discurso crítico “en la práctica” que autorizaba al profesor como protagonista de la investigación aplicada, a través de la noción de “profesionalización prolongada” (Kemmis, 1988: 76). En ese contexto, la pregunta sobre los objetivos del currículum fue sustituida por la preocupación sobre cómo los profesores pueden retomar en clase los temas de relacionados con los valores cotidianos y la cultura popular de los alumnos para la construcción de una democracia plural. Se trataba de una invitación directa a los estudiantes

para que pensarán por sí mismos e intervinieran activamente en su aprendizaje desde una perspectiva de educación para la comprensión. A modo de síntesis, diré que las preocupaciones de Stenhouse le llevaron a articular su propuesta entorno al eje: **conocimiento, poder y emancipación del sujeto a través de la educación.**⁵⁸ Este investigador sostuvo que el conocimiento es algo problemático, provisional y abierto para ser cuestionado. En este sentido, el aprendizaje en las escuelas es visto como la interpretación de este conocimiento problemático para ejercer “un poder de juicio, discernimiento y discriminación” (Elliott, 1998).

La dimensión política de la investigación para el desarrollo del currículum y del profesor, caracterizó la tendencia de los estudios curriculares británicos más liberal y humanista, en su rechazo del paradigma tradicional. Los planteamientos de esta comunidad de investigación que ha focalizado en la interpretación del cambio en el currículum desde las subjetividades de los profesores y alumnos (Walker y MacDonald 1976, Elliott y Adelman, 1976, Elliott, 1980, MacDonald, 1979, Elliott, 1983), ha producido formas específicas que sitúan la práctica educativa como el objeto del trabajo del investigador, tales como el planteamiento de la evaluación democrática y la investigación-acción en educación. Como un ejemplo de ello, podemos decir que John Elliott en su primera etapa en la escuela Secundaria (que luego le llevó a participar en el HCP) estuvo interesado en desarrollar propuestas curriculares a través de la investigación. Esto implicaba crear un contexto en el que la evidencia generada fuera discutida abiertamente y avalada por un escrutinio crítico entre todo el profesorado, donde la innovación no se imponía sino que los profesores se implicaban en la elaboración de los discursos. Más adelante, este tipo de experimentación discursiva se denominó **investigación-acción en educación**. John Elliott tiene varias obras publicadas en castellano sobre esta propuesta, entre las que destacamos *Investigación-acción en educación* (1990) y *El cambio educativo desde la investigación-acción* (1993). Más recientemente ha publicado *The Curriculum Experiment. Meeting the Challenge of Social Change* (1998), donde siguiendo la estela de Stenhouse mantiene el protagonismo de

⁵⁸ En 1982, justo antes de su muerte, Lawrence Stenhouse reunió sus textos en una publicación titulada *Authority, Education and Emancipation*.

profesores y estudiantes en la construcción del currículum y sostiene una visión política del cambio en el currículum basada en el sentido de justicia social. Por último, es importante decir que la investigación-acción se ha desarrollado ampliamente en el contexto académico australiano y ha tenido impacto en otros muchos países, en el campo del currículum es preciso destacar también la extensa publicación de McKernan, traducida al castellano en 1999, con el título *Investigación-acción y currículum*.

El impulso de los estudios del currículum en Gran Bretaña fue debido tanto a las aportaciones de la NSE como a las del grupo de CARE, aunque los trabajos de investigación y formación desarrollados por unos y otros persiguieran finalidades distintas. Quizá las diferencias no se perciban tanto en el tipo de análisis político del currículum (ya que comparten un posicionamiento bastante similar) como en una concepción distinta del papel que otorgan a la escuela y al profesorado en el cambio curricular. Las contribuciones del grupo de CARE se han caracterizado siempre por la voluntad de generar una teoría que surja de la práctica y que la transforme, desmarcándose de las teorías que informan la práctica o que nos dicen cómo es o incluso cómo debería ser la realidad escolar. A modo de resumen, el párrafo siguiente intenta recoger la evolución que sufrió la investigación en el campo del currículum en Gran Bretaña en los años setenta y ochenta, en especial, a partir de repensar el rol central de los profesores en el cambio curricular:

Con la emergencia del currículum como tema práctico y público, los “estudios del currículum” empezaron a desarrollarse como una nueva área de especialización en los institutos, departamentos y facultades de educación. Simultáneamente, la teoría curricular y la metodología se convirtieron en áreas en expansión de la industria del libro educativo. La gran producción académica norteamericana del diseño y la evaluación del currículum fue rápidamente absorbida y aplicada por los teóricos curriculares británicos. Después, se desarrollaron aproximaciones autóctonas de los estudios curriculares, tales como la tentativa de Hirst (1975) para identificar las formas básicas del conocimiento, la perspectiva de investigación acción para el cambio curricular de Stenhouse (Stenhouse, 1980) y el trabajo de Lawton en las “políticas del currículum escolar” (Lawton, 1980). Los temas metodológicos también atrajeron la atención en el contexto de las tentativas para evaluar la efectividad de los proyectos curriculares. Aquí, también hubo un cambio gradual desde la perspectiva positivista del trabajo norteamericano hacia el uso de los métodos de estudios de caso cualitativos tales como la “evaluación iluminativa” (Hamilton *et al.*, 1978). Más recientemente, con la progresiva marcha de los proyectos curriculares nacionales hacia la innovación curricular basada y focalizada en el escuela (para un comentario ver Hargreaves,

1982b), el concepto de “profesores como investigadores” se ha convertido en el centro de las discusiones sobre la innovación curricular y la autoevaluación de la escuela (Nixon, 1981). *The Ford Teaching Project* y *SAFARI* han sido aquí particularmente influyentes (Hammersley y Hargreaves, 1983: 2-3).

Si el papel relevante de CARE en el terreno de los estudios curriculares fue evidente durante los setenta y los ochenta, a partir de la segunda mitad de los noventa, este centro de investigación aplicada en educación vio como su liderazgo descendía.⁵⁹ Goodson nos aporta algunas razones para comprender que la crisis de este tipo de investigaciones educativas debe leerse también en relación a los cambios en el perfil del investigador como profesional público y a la decadencia de los movimientos de justicia social. Según él, una crisis de posicionamiento afecta al profesor-investigador como intelectual público, que debe revisar su función a partir del triunfo del libre mercado y de la “paradoja del progresismo” que afectará a Inglaterra. Desde el punto de vista de Goodson, “interconectada y enclavada en un amplio proyecto político para la justicia social, para una educación de la inclusión, una escolarización que quisiera buscar el fortalecimiento y la iluminación de todos los sectores de la sociedad produciría su propia ceguera” (1997: 11). Según este investigador se ha producido un colapso entre el proyecto igualitario que servía de puente entre el trabajo público intelectual y el proyecto de justicia social. Esto ha dado paso a la crisis y la decepción, motivadas por los cambios en los espacios públicos que se sucederán en un entorno dominado por el capital global:⁶⁰

La tarea de CARE fue entonces encontrar respuestas intelectuales al problema de la autorización de la educación para todo el mundo. Este tema de la gobernación benigna⁶¹ vino

⁵⁹ Goodson también recoge en su texto las autorepresentaciones de algunos miembros de CARE sobre su trabajo a finales de los ochenta y principios de los noventa, entre los que quiero destacar la autopercepción de de “hibernación” o de “permanecer a la espera” para resurgir en un panorama futuro de cambio educativo y social (1997: 8-9).

⁶⁰ Ésta es sólo una de las lecturas posibles, ya que habría que tener en cuenta otras dimensiones como: los movimientos internos en el grupo de investigación de CARE y la ampliación de sus líneas de trabajo a otros campos que van más allá de la educación; y, a nivel nacional, el currículum oficial y la situación de las Facultades de Educación y en general de las universidades británicas, a raíz de los cambios en el gobierno.

⁶¹ Goodson se refiere aquí a una frase articulada por McDonald donde este autor sitúa el papel de los investigadores en esa época en relación al apoyo positivo del gobierno y también en términos de control profesional. Cabe destacar que los cambios políticos y económicos que se precipitarían en Gran Bretaña con el conservadurismo clarificarían las posiciones de estos investigadores que se radicalizaron. Posteriormente los cambios provocados por la globalización económica y los discursos de centro-izquierda se traducirán en una cierta desorientación postmoderna que llevará a repensar el rol de los intelectuales públicos.

de la protuberancia del proyecto igualitario de algunos círculos establecidos. CARE procedió en una creencia de buenas intenciones, un sentido seguro de buen futuro y una fe en la alta moral basada en el trabajo de educar a todos los sectores de la sociedad. Esta concepción tuvo profundas consecuencias porque aportaba definiciones de la investigación educativa que podían ser secuestradas, pervertidas y reposicionadas por otras propuestas sociales y políticas. Porque la creencia de buenas intenciones gubernamentales y la supremacía ideológica de los modelos igualitarios de la investigación educativa, permanecieron despolitizadas e imparciales desde las conceptualizaciones del poder (Goodson, 1997: 11-12).

Por último, es necesario prestar atención a las divergencias entre la percepción del trabajo en los investigadores de CARE y los representantes de la pedagogía crítica en Estados Unidos, que como veremos a continuación tomaron el relevo en el terreno de la investigación del currículum, al establecer, según Whitty (1985), una mayor conexión entre la sociología, los estudios curriculares y la política educativa. Por ejemplo, como afirma Barry MacDonald, si comparamos las aportaciones de CARE con el grupo de la Universidad de Wisconsin, se observa que los primeros han estado muy ocupados estableciendo procesos de colaboración con los profesionales en contacto con su práctica cotidiana y en la redacción de informes de investigación, mientras que los segundos están más interesados en “publicar” que en “practicar” y desarrollar investigaciones en el aula. Además, MacDonald añade otra diferencia en la dimensión política y social del investigador, desde su punto de vista, los representantes de la pedagogía radical norteamericana aunque actúan como crítica al sistema, con el cual no parecen estar comprometidos, contribuyen paradójicamente al mantenimiento del mismo.⁶² También las fuentes teóricas que utilizan para su trabajo los distinguen, así, el grupo de estudios curriculares de CARE y, en especial, la perspectiva de Stenhouse, se nutría de las aportaciones de la hermenéutica y los interaccionistas simbólicos, a diferencia de la pedagogía crítica radical norteamericana que basará su trabajo más directamente en la herencia de la escuela de Frankfurt. Para finalizar, quiero destacar que CARE se ha

⁶² Barry MacDonald realizó estas afirmaciones en una entrevista que mantuve con él, durante mi estancia en CARE en 1999. Esta comparación entre los dos grupos de investigación se contextualiza en la intención de MacDonald de problematizar el tipo de preferencias de los investigadores latinos, cuando eligen sus lugares para realizar un intercambio o continuar su formación como investigadores. Algo que sin duda es relevante para comprender el panorama de afinidades en la investigación educativa en nuestro país y cuestionar la importación descontextualizada de los modelos anglosajones.

caracterizado por otorgar voz a los protagonistas de la enseñanza, implicando a profesores y alumnos en las investigaciones, articulando una nueva visión del desarrollo del currículum y generando formas de investigación comprometidas con el sistema y con el cambio educativo. Sin embargo, tal como apunta Goodson (1997), la relocalización del trabajo del intelectual público debe analizarse críticamente en el contexto actual: donde lo político se ha desvinculado del posicionamiento del intelectual público; permaneciendo como reto principal encontrar la adecuada relación entre teoría y práctica curriculares; y, bajo el predominio de la privatización y el pragmatismo institucionales que afectan a las universidades y la financiación de sus proyectos. En su opinión, es preciso reinventar el sentido de la investigación educativa humanista-colaborativa propuesta por Stenhouse y las finalidades y contenidos de los programas de formación del profesorado.

La pedagogía crítica radical en Estados Unidos: una visión política en el análisis del conocimiento y del currículum

Antes de la reconceptualización del campo del currículum estadounidense en la década de los sesenta, se percibía la disciplina como conceptualmente subdesarrollada. Desde entonces, los estudios del currículum surgieron como espacio vibrante, lleno de emoción, energía creativa y se erigieron en un cuerpo de conocimientos con su propia teoría.

Joe L. Kincheloe (2000: 13)

Denominada variablemente como nueva sociología del currículum, teoría del currículum crítica o radical, teoría del currículum orientada políticamente, este gran cuerpo de trabajo se ha convertido de forma cambiante (durante los últimos veinte años) en el más voluminoso cuerpo de estudios en el campo del currículum actual.

William Pinar *et al.* (1995: 243-244)

Durante los años sesenta en Estados Unidos, coincidiendo con los movimientos sociales, culturales y políticos, las disciplinas vinculadas a las ciencias sociales y humanas también

hicieron entonces su autocrítica. Tal como informan Pinar *et al.* (1995), en el campo de estudios del currículum se escribieron más de cuatrocientos textos, en un periodo que caracterizan de “cataclismo, contención y cambio paradigmático”. De esta forma, a finales de esa década, poco antes de que se anunciara que el campo del currículum estaba moribundo, ya se habían empezado a gestar las condiciones para su reconceptualización. En 1967, la *Ohio State Conference* fue testimonio de los retos de James B. Macdonald que abogaba por una psicología humanística, en defensa de la libertad del hombre y la primacía de la persona, así como de la participación de Dwayne Huebner, quien, en 1962, en “Politics and the Curriculum”, había examinado públicamente el currículum en términos de ideología, control, recursos, poder y eslóganes. Señalan Pinar *et al.* (1995), que Macdonald y Huebner crearon un discurso bastante diferente a la orientación científica-conductista dominante, a partir del análisis del lenguaje, el existencialismo, la fenomenología, la teología y la ciencia política. Junto con la precipitación de los movimientos políticos y culturales, se produjeron las aportaciones individuales y aisladas de los primeros reconceptualistas, de este modo, a las contribuciones de Macdonald y Huebner se sumaron entonces las de Kliebard, Eisner,⁶³ Greene, Berman y Klohr. Los distintos autores desafiaban la concepción “dada” del currículum y la instrucción, haciendo visible una alternativa: “se oponían al conductismo, al cientifismo (...), a la tecnología deshumanizadora, y a una burocratización alienante y opresiva de las escuelas. Estos curricularistas, atacaron primero los objetivos comportamentales, luego la burocratización, la orientación centrada en las disciplinas, la evaluación estandarizada cuantificada y la medición del aprendizaje” (Huber citada en Pinar *et al.*, 1995: 184).

Este contexto de actualización del campo desde una perspectiva humanizadora, se puso de manifiesto en el *Yearbook* de 1970 de la *Association for Supervision and Curriculum* (*The Nurture Humanness*) y en otras muchas publicaciones de los primeros años setenta. Bajo el eco de Schwab, cuyas manifestaciones según Pinar *et al.* (1995) colapsaron el campo y continuaron siendo motivo de discusión, en 1972, Purpel y Belanger publicaron *Curriculum*

⁶³ Eisner mantenía en común con Macdonald y Huebner un discurso en torno al arte del currículum.

and Cultural Revolution, que reeditaba entre otros el polémico artículo de este autor.⁶⁴ Los reconceptualistas se dieron a conocer públicamente en el Congreso de Currículum organizado por el grupo de Rochester en 1973, allí mostraron su oposición a la concepción tecnocrática-administrativa de la perspectiva tradicional del currículum y presentaron el abanico de fuentes en que se inspiraban (fenomenológicas, hermenéuticas, marxistas, escuela de Frankfurt...). En un periodo de cinco años se concentrarían las aportaciones fundadoras de este movimiento. De esta forma, Klorer redactó, en 1974, los artículos de fe de los reconceptualistas⁶⁵ y, en 1975, apareció *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists* de William Pinar. Un año después, junto con Madeleine Grumet, Pinar publicó *Toward a Poor Curriculum*, y finalmente, en 1978, se inició la publicación del *Journal of Curriculum Theorizing* (actualmente *An Interdisciplinary Journal of Curriculum Studies*).⁶⁶ Además, durante este último año, William Pinar, principal representante de la reconceptualización del campo, fue invitado a elaborar el primer estado de la cuestión que fue presentado en la División B. de la AERA (*American Educational Research Association*).⁶⁷ En su exposición, Pinar analizó los discursos del currículum según los intereses constitutivos del saber de Habermas, situando las diferencias entre tradicionalistas, empíricos-conceptualistas y reconceptualistas, e insistió, siguiendo a Schwab y a Huebner, en la afirmación de que el campo del currículum estaba “arrestado”. Los ataques y las réplicas se sucedieron entre reconceptualistas y tradicionalistas, en una reunión en la que participó MacNeil como representante de los tradicionalistas y en la que también intervino Greene,

⁶⁴ “The Practical: a Language for Curriculum” se publicó junto con otros textos de Kohlberg, Newman y Oliver, y ensayos sobre el estado de la cuestión de Michael Scriven, Jane Roland Martin, Joseph C. Grannis, Zvi Lamm y Carl Rogers (véase Pinar *et al.*, 1995: 192). Las dos secciones que agrupan estos ensayos tituladas: “School and Society” y “The Development of the Self-awareness and Personal Growth” orientaron el movimiento temático que inspiró a los reconceptualistas.

⁶⁵ Véase Pinar *et al.* (1995: 224).

⁶⁶ Esta publicación ilustra el proceso de construcción del discurso en el movimiento reconceptualista, los colaboradores de esta revista protagonizarán la reconceptualización del campo. Así, Pinar estuvo como editor trabajando de cerca con Janet L. Miller, William M. Reynolds ejercerá como tal a partir de 1985 y, en 1990, lo hará Jo Anne Pagano. Por otro lado, es importante añadir que en relación a las publicaciones periódicas del campo de estudios del currículum, se empezaron a editar en 1980 en Australia *Curriculum Perspectives*, y en Inglaterra *The Curriculum*.

⁶⁷ El itinerario de la ASCD (*The Association for Supervision and Curriculum Development*) que había tenido un papel clave en décadas anteriores, durante los setenta testimonia los grupos dominantes en el campo del currículum y las tensiones generacionales. Esta asociación vio como la AERA, la sustituyó como espacio de debate a lo largo de las dos décadas siguientes. Es importante señalar que en 1972 se formó en la AERA el grupo de interés “*Creation and Utilization of Curriculum Knowledge*”.

cuyos trabajos han sido una clara referencia para los reconceptualistas.⁶⁸ En este entorno, Pinar defendió que el debate promueve el diálogo y que superando la simple confrontación en torno a la muerte del campo, las críticas dirigidas a su grupo, indicaban una transformación que iba más allá de una suma de desarrollos individuales:⁶⁹

Reconceptualización... describe un cambio fundamental -un cambio paradigmático- en el sentido de la investigación conducida por diversos curricularistas, cuyo vínculo común estaba en su oposición al campo tradicional. Porque el término reconceptualización es histórico por naturaleza, la “duración” de sus aportaciones es limitada... Donde se estabilizará el campo y qué constituirá el próximo paradigma dominante permanecen como cuestiones abiertas (Pinar, 1980d y 1981: 394) (Pinar *et al.*, 1995: 234).

Según Pinar *et al.* (1995), los discursos autobiográficos y políticos tuvieron un papel central en la ruptura con la tradición. Se considera que ambos discursos motivaron la reconceptualización del campo, a pesar de las diferencias que se percibían entre: los textos fenomenológicos-autobiográficos, cuyos intereses ha representado Pinar, entre otros; y, la escuela política de los setenta, declaradamente marxista y neomarxista, que se describe a continuación. Entre los participantes del mencionado congreso de Rochester de 1973, se contaba con la presencia de Michael W. Apple (que fue estudiante de Huebner en la Universidad de Wisconsin). Este autor acaparará, junto con Henry A. Giroux, Stanley Aronowitz, Lois Weis, Jo A. Pagano, Philip Wexler y Peter McLaren, el conjunto de las investigaciones del currículum político y el análisis de la educación en términos de clase social en Estados Unidos. Los temas de estudio de esta perspectiva política del currículum fueron cambiando, a medida que lo hacía también la mirada que se proyectaba sobre la escuela y su relación con los grupos sociales:

⁶⁸ Las réplicas de los tradicionalistas siguieron después de la conferencia, como las que firmaron Tanner y Tanner, quienes acusaban a los reconceptualistas de establecer una nueva doctrina, aunque también procedían de la voz de Jackson. En 1979, de nuevo en el congreso de la AERA en San Francisco, trece años antes de publicar su *Handbook*, Jackson, a quien Pinar reconoce como uno de los padres del movimiento, reflexionaba en torno a la complicada relación entre teoría y práctica que manejaban los reconceptualistas (“Curriculum and its Discontents” es el texto que recoge el estado de la cuestión de Jackson publicado en Giroux, Penna y Pinar, 1981). En general, los temas de debate y presentación en la AERA reflejaron el reconceptualismo y el cambio, en un momento en el que ya no se hablaba de desarrollo del currículum. Los textos que reflejan este intenso debate se publicaron en *Educational Researcher* (véase Tanner y Tanner, 1979; y Pinar, 1979b, 1979c y 1980).

⁶⁹ Véase los textos impulsores del movimiento de reconceptualización de Pinar (1975, 1978, 1979 y 1988).

El esfuerzo por comprender el currículum como un texto político cambió desde un foco exclusivo en la reproducción del *status quo* hacia la resistencia al mismo, después otra vez resistencia/reproducción como un proceso dialéctico, después otra vez -a mediados de los ochenta- hacia un foco sobre la práctica educativa diaria, especialmente hacia los textos pedagógicos y políticos de la raza, la clase y el género (Pinar *et al.*, 1995: 265).

De esta forma, en sus primeros trabajos, Apple (1979, 1979b y 1979c) y Giroux (1981, 1981b y 1981c), siguiendo las teorías de la correspondencia, argumentaron que las escuelas funcionaban como reproductoras de la estructura del lugar de trabajo (Liston, 1986). De esta época son el conjunto de trabajos que hacen referencia a los resultados y rasgos no deseados pero reales en el proceso de escolarización, a partir de conceptualizar un vínculo entre **currículum oculto y hegemonía** (Apple, 1971).⁷⁰ Sin embargo, la noción de currículum oculto también se convirtió en algo estática, al construir un conocimiento curricular sostenido sobre la insistencia de que el currículum preserva la estratificación social, tan bien como otras estratificaciones, especialmente la raza y el género. Con la adopción de otra conceptualización, en este caso importada de Raymond Williams,⁷¹ la sociología del currículum norteamericana se especializó en el estudio de la **tradición selectiva**, entendida como el privilegio de un determinado tipo de conjuntos y ordenaciones del conocimiento sobre otros.⁷² Anyon (1979), por ejemplo, en “Ideology and the United States History Books”, puso de manifiesto que los libros de texto de Historia en la Enseñanza Secundaria en Norteamérica: “contienen una interpretación de la Historia donde se ‘naturaliza’ el *statu quo*”, dado que se refieren tan sólo a las acciones de las clases dominantes, y a individualidades o conceptos que abarcan representaciones colectivas, pero sin especificar un grupo social. A su vez, otro autor, Taxel (1983) recogió las interpretaciones que diluían la visión de colectivo en un estudio sobre las ficciones del

⁷⁰ La noción de currículum oculto articula los procesos tácitos que desencadena el currículum fue popularizada por Jackson (1970 y 1975) y reformulada por él mismo (1990) como “subestructura curricular”. El trabajo publicado por Apple en 1971 se titulaba “The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict”. Otros trabajos en torno al currículum oculto fueron los de Dreeben (1976); Giroux y Purple (1983); y McLaren (1989).

⁷¹ La influencia del libro de Williams, *The Long Revolution* (1965), ya había sido notable para la NSE británica. De esta forma, las aportaciones de los estudios culturales de Birmingham y Leicester se dejaron notar en la construcción de una perspectiva crítica-cultural de la educación en Estados Unidos.

⁷² Algunos de los trabajos que se basan en el estudio de la tradición selectiva son: Dale *et al.* (1976); Apple (1971, 1982, 1986, 1987 y 1990); Giroux (1980, 1980b, 1981, 1981b, 1983 y 1988); Anyon (1978, 1979, 1980 y 1981); McLaren (1989); y, Sharp (1988).

alumnado acerca de la revolución norteamericana (Bonal, 1998). Sin embargo, en opinión de Whitty (1985), muchos de estos estudios aún operaban con una estructura basada en una explicación desde un modelo reflejacionista, desde donde se contemplaba los materiales curriculares como estructurados por la “realidad” de la sociedad.

En 1977, Apple y King publicaron “¿Qué enseñan las escuelas?”, donde reflexionaron sobre el currículum y las formas concretas utilizadas para la distribución del conocimiento en las aulas, siguiendo a Young (1971), viendo las prácticas latentes y manifiestas que desarrollan los profesores y estudiantes. En una aproximación a las escuelas como distribuidoras de capital cultural, estos investigadores pedían examinar los procesos escolares de transmisión de la sociedad industriales, para analizar **cómo las formas que el conocimiento adopta en las escuelas implican estructuras de poder, recursos económicos y control social.**⁷³

El estudio del conocimiento educativo tiene que ser un planteamiento a nivel de la ideología, es la investigación de lo que se considera como el conocimiento “auténtico” por grupos y clases sociales determinadas, en instituciones específicas, en momentos históricos concretos. Es, además, una forma de investigación críticamente orientada, en tanto que elige concentrarse en cómo este conocimiento, distribuido como está en las escuelas, puede contribuir a un desarrollo cognoscitivo y de disposiciones que refuerzan o confirman disposiciones institucionales ya existentes en la sociedad (y a menudo problemáticas) (Apple y King, 1983: 38).

En 1979, con la voluntad de acercarse a lo que sucede en las escuelas de forma compleja Michael W. Apple publicó *Ideología y currículum*, para observar en su conjunto: (a) la escuela como institución; (b) las formas de conocimiento; y, (c) las perspectivas de los agentes educadores. El concepto clave del texto de Apple era el de la **hegemonía gramsciana**, reinterpretada por Raymond Williams como “saturación de la conciencia”,

⁷³ “What Do Schools Teach?” de Apple y King, junto con textos de Bernstein, Bourdieu, Schwab y Eisner se publicó por primera vez en castellano en el volumen compilatorio de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983). *La enseñanza su teoría y su práctica*. En el texto de Apple y King se superan las teorías de la reproducción, ya que la socialización empieza a verse como un proceso bidireccional. Las preguntas que Apple y King se formularon fueron: “¿Qué significados subyacentes se negocian y transmiten en las escuelas detrás de la actual ‘materia’ formal de los contenidos del currículum? ¿Qué ocurre cuando el conocimiento es filtrado por los docentes? ¿Qué categorías usan para decidir lo que es normal de lo que no lo es en este

que funciona organizando los significados y las prácticas dominantes.⁷⁴ Allí, Apple se interesó por explicar tanto los mecanismos de reproducción económica y cultural, como la forma en qué la educación contribuye a la producción del conocimiento. Concretamente, Apple analizó “la producción del conocimiento técnico-administrativo preciso entre otras cosas para expandir los mercados, controlar la producción, el trabajo, las personas, comprometerse en la investigación básica para la industria, y para crear las necesidades ‘artificialmente’ extendidas entre la población” (Apple, 1987: 37). En 1982, Apple publicó *Educación y poder*, un libro que ha sido presentado como la “continuación expresa” de *Ideología y currículum*, donde se percibe que su perspectiva de análisis ha evolucionado, tal y como lo indica el propio autor. En *Educación y poder*, Apple analizó las limitaciones de las teorías de la reproducción, a menudo criticadas por ofrecer explicaciones reduccionistas y concepciones herméticas para una cambiante realidad social, apuntando que lo que faltaba en su obra anterior “era un análisis que incidiera en las contradicciones, los conflictos y sobretodo las resistencias, así como en la reproducción” (Apple, 1987: 38).

En *Educación y poder*, huyendo de los planteamientos neomarxistas, de los determinismos de las teorías de la reproducción y de la correspondencia, y desmarcándose del análisis de lo oculto, Apple se planteó estudiar la actividad cotidiana en las instituciones educativas, lo que, siguiendo a Erik Olin Wright, definió como: “Las resistencias en la escuela y en el puesto de trabajo” (1987: 39). En este caso, Apple revisó el papel del Estado y las mediaciones del trabajo diario del profesorado en el desarrollo de las reformas educativas, bajo el reconocimiento de que el poder es productivo. Así, Apple se mostraba partidario de que las investigaciones apuntaran hacia una comprensión compleja en la escuela, a partir de un nuevo eje: **resistencia, contestación y cultura vivida**. Posteriormente, Apple publicó *Maestros y Textos*, cuya primera parte aborda la historia y el currículum desde la división

filtrado? ¿Cuál es el marco básico y organizador del conocimiento normativo y conceptual que reciben actualmente los estudiantes?” (1983: 43).

⁷⁴ La hegemonía gramsciana deudora de Marx y Engels, permitía ver el papel de la superestructura en la perpetuación de las divisiones de clase que impide el desarrollo de la conciencia de clase (Carnoy en Apple, 1982). Por otro lado, Chantal Mouf  definió la hegemonía como la habilidad de una clase para articular los intereses de otros grupos sociales en beneficio de los suyos propios (Pinar *et al.*, 1995). En *Ideología y currículo*, Apple se preocupó por los procesos recíprocos entre grupos sociales que legitiman los intereses de la clase dominante, desde una visión fluida de la hegemonía.

sexual del trabajo, entrelazando la dimensión económica y la feminización de la enseñanza. El foco principal de esta investigación, desde una perspectiva de economía política de la producción de textos, es el “estudio de los principios que subyacen en la producción y distribución de textos como mercancías culturales, definidores de la cultura como estilos de vida para la población” (Bonai, 1998: 139). En la línea de sus trabajos anteriores, Apple efectúa aquí un análisis económico del control de los monopolios editoriales y un análisis cultural de los procesos de control simbólico, para desvelar los discursos producidos por los grupos de interés dominantes, de corte conservador, que median en las visiones de los maestros, los libros de texto, los currícula y la tecnología.

Desde sus respectivos lugares, Apple y Giroux han mantenido planteamientos en común, como por ejemplo, que la descripción del contenido y la forma del currículum es ideológica, ya que generalmente son los principios y la cultura asociadas a la clase dominante los que se sostienen como ideas y contenido de la escolarización. Así, Giroux ha interpretado la noción de ideología althusseriana como sistema de representaciones para los curricularistas⁷⁵ y ha criticado la sobredependencia de la teoría de la reproducción que condujo hacia un pesimismo sin escapatoria, lo que él mismo ha calificado como de “discurso de la desesperación” (reproducido en Pinar *et al.*, 1995: 252). Giroux fue el responsable de la incorporación de la teoría de la resistencia en Estados Unidos, que se expandió a partir de 1977 con la publicación de *Aprendiendo a trabajar (Learning to Labor)*, que narra la investigación que Paul Willis llevó a cabo en el contexto del desarrollo de los estudios culturales en Gran Bretaña. Se trata de un estudio etnográfico de la juventud (que incluye los espacios escolares y de ocio), donde se desafían las perspectivas precedentes en torno a la sociología de las culturas juveniles y la “sociología de la desviación”. Este investigador explica la historia de doce jóvenes a principios de los setenta que finalizan sus estudios en la escuela Hammerton, donde Willis recoge sus actividades y sus respuestas en la escuela, relata las escapadas en el seno de su propia

⁷⁵ Desde su punto de vista, la ideología: “Primero, tiene una existencia material: rituales, prácticas y procesos sociales que estructuran el día a día de los trabajos en la escuela... Segundo, la ideología ni produce la conciencia ni una complaciente y pasiva sumisión. En cambio funciona como un sistema de representaciones, transportando significados e ideas que estructura el inconsciente de los estudiantes” (Giroux, 1983: 81).

cultura, sus vivencias con respecto al mundo laboral y las representaciones de sus padres. Skeggs (1994) ha calificado esta investigación como un estudio “sobre la ironía de la acción humana”.⁷⁶ El libro de Willis es un estudio sobre la escuela como espacio de construcción de identidades y desarrollo de subculturas juveniles, que focaliza en la producción cultural, entendida como el conjunto de prácticas materiales y simbólicas elaboradas colectivamente por individuos que comparten las mismas condiciones de existencia. A partir de esta investigación sobre las contraculturas juveniles, la producción de significados se analizó de forma relativamente independiente de las necesidades de la reproducción social.⁷⁷ Tal como indica Bonal, este trabajo fue relevante, entre otras cuestiones, porque: (a) dejaba las puertas abiertas al cambio y a la posibilidad de que los propios actores “produzcan las significaciones necesarias para superar diferentes formas de opresión”; y, (b) aunque partía de las formas de dominación vividas colectivamente por individuos que comparten las mismas formas de existencia y trata la opresión determinada por la clase social, informó de que “las opresiones de género o de raza pueden dar lugar a diferentes formas de resistencia” (1998: 144). Los investigadores norteamericanos, como Giroux, importaron la teoría de la resistencia que fue discutida y desarrollada entre 1980 y 1984 por varios estudiosos:⁷⁸

Henry Giroux caracterizó la teoría de la resistencia como importante en la medida en que corregía el fracaso de conservadores y radicales en la teoría curricular. Los conservadores, alegaba, tendían hacia una visión del comportamiento de oposición a través de las categorías

⁷⁶ Skeggs también resume las principales problematizaciones que aborda Willis: “Pregunta por qué los jóvenes de clase trabajadora asumen voluntariamente trabajos de clase trabajadora (que implican la degradación de ellos mismos), planteando ‘la cuestión -difícil de explicar- acerca de si los jóvenes de clase media consiguen trabajos de clase media porque otros se los dejan’. Willis explora cómo el proceso de reproducción cultural y económica se ha hecho posible gracias a la aceptación entusiasta, por parte de ‘los muchachos’, del mundo macho y duro del trabajo. Muestra como el sistema escolar contribuye a este proceso. Por ejemplo, la resistencia de los jóvenes a la autoridad del sistema escolar tiene lugar en el contexto -y como resultado- de su futura toma de posición en el mercado laboral. Willis argumenta que son su propia cultura (macho) y la organización de la escuela las que determinan sus respuestas a la escuela, y en definitiva, al mercado laboral. La acción y la facultad de actuar de los ‘muchachos’ individuales están enmarcadas por la ubicación institucional de la escuela y la organización estructural del mercado de trabajo. Willis muestra cómo el género masculino se articula con la clase” (1994: 202).

⁷⁷ Los alumnos de las clases obreras británicas que Willis estudió, acababan optando por salir de la escuela o por realizar trabajos manuales, aunque erosionando el papel de las clases dominantes -la escuela- que opera de forma consciente como oposición y liberación.

⁷⁸ Véase Anyon (1979 y 1980); Apple en Olson (1981), Apple (1982 y 1982b), Apple y Weis (1983); y, Giroux (1981, 1983 y 1983b).

psicológicas tales como desviado, trastornado e inferior. Los teóricos radicales habían sobreenfatizado los determinantes económicos y culturales. Colocada de manera diferente, en la teoría curricular radical, había un énfasis menor en cómo la agencia humana acomodaba, mediaba y resistía la lógica del capital y su dominación de las prácticas sociales (Pinar *et al.*, 1995: 253).

En 1981, en la introducción al libro de Giroux titulado *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Aronowitz afirmó que los educadores críticos tenían que concentrarse en “las rupturas y disyunciones creadas por las fuerzas de oposición”. De este modo, aparecía la posibilidad de contestación, de lucha, allí donde las teorías de la reproducción habían fracasado al caer en el “mito de la dominación total” (Giroux, 1981). La teoría de la resistencia, que para Giroux es un concepto transicional hacía la pedagogía crítica, se anunció en las actas de *The Conference at The Ontario Institute for Studies in Education*, que incluía participaciones de Apple y Giroux (publicadas en Olson, 1981). En su escrito, Giroux apuntaba que ‘en el corazón de la pedagogía radical, debería residir el objetivo de autorizar (*empowerment*) al pueblo a trabajar para el cambio en la estructura social, política y económica que constituye la última fuerza de poder basado en la clase y de dominación’ (Giroux en Olson, 1981: 24). Según Pinar *et al.* (1995), a principios de los ochenta, la producción discursiva crítica de Apple y Giroux se orientó hacia el análisis de la agencia y la emancipación, y se llevaron a cabo diversas investigaciones en las que se relacionaron educación y política.⁷⁹ En 1985, los estudios en el campo del currículum se dirigieron más hacia el análisis institucional, debido al auge conservador de la era Reagan. A partir de 1985, Giroux radicalizaría su mirada al revisar el papel del **profesor como intelectual transformativo** y relacionará las posibilidades emancipatorias con las formas de crítica del liderazgo para repensar y reestructurar el rol de los trabajadores del currículum.⁸⁰

⁷⁹ En 1982, Apple publicó varios trabajos en los que examinaba resistencia y reproducción, y que condujeron a un análisis centrado en el género, la clase y la raza que sería el foco de sus investigaciones a partir de 1985. En 1983, Apple publicó junto con Lois Weis su libro *Ideology and Practice in the School*. Ese mismo año, Giroux publicó *Theory and Resistance: A Pedagogy for the Opposition*. En cuanto a la producción de trabajos desde una perspectiva de investigación política cabe citar también a autores como Wood, Goodman, Lather, Gitlin y Cornblert.

⁸⁰ Véase Giroux (1985, 1985b, 1987, 1988, 1988b, 1989 y 1990).

Durante ese mismo periodo, apareció editado en 1986 en Estados Unidos el libro de Wilfred Carr y Stephen Kemmis, titulado *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, que había sido publicado tres años antes en Australia. Traducido al castellano en 1988, está considerado como uno de los manuales fundadores de la perspectiva crítica. En él, se analizan y contextualizan filosóficamente los tres paradigmas dominantes en la historia de la investigación educativa, poniendo de manifiesto las implicaciones políticas de las distintas opciones: el paradigma técnico-positivista, el práctico-hermeneúatico-interpretativo, y el crítico-transformador. Estos autores apuestan por una corriente de investigación alternativa en el marco de la perspectiva crítica, representada por los métodos de la investigación-acción de Elliott y por la renovación del papel del profesor como investigador en el desarrollo del currículum de Stenhouse. En este libro, además de presentar algunos de sus temas habituales como la relación entre la teoría y la práctica en la investigación desde la consideración de las ciencias de la educación (Carr, 1990) y la historización de las visiones del currículum desde la perspectiva de los intereses constitutivos del saber de Habermas (Kemmis, 1988), sus autores representan las cinco dimensiones de la investigación curricular:

Dimensiones/tipologías de las investigaciones del currículum

- A. La relación entre currículum-cultura-sociedad como foco de las investigaciones que han abordado los distintos niveles del estudio educativo, planteando los problemas de la relación entre la macroperspectiva y el microanálisis (entre política educativa, escuela, aula, interacción profesor-alumno);
- B. La articulación de las perspectivas sobre el carácter de las situaciones educativas y sus diversas visiones como “sistemas”, “programas”, “encuentros humanos” o “momentos históricos”;
- C. Las investigaciones del currículum que ilustran puntos de vista distintos sobre los hechos educativos y que permiten verlos como procesos complejos, diversos, múltiples, reflexivos y/o característicamente humanos y sociales; y,
- D. Los diferentes grados de énfasis en la intervención del investigador sobre/desde la situación estudiada que llevan a repensar la observación y la participación como unas acciones no neutrales y que conducen a revisar la consideración de los “sujetos” de la investigación y sus finalidades (Carr y Kemmis, 1988: 38-46).

Después de esta pausa, necesaria para revisar uno de los textos clave de la perspectiva crítica, quiero concluir este apartado regresando al paisaje de las comunidades del discurso político del currículum en Estados Unidos, cuyas aportaciones he mencionado anteriormente y que continúan siendo relevantes para la investigación educativa. Por un lado, Henry Giroux y Peter McLaren,⁸¹ junto con Roger Simon, que han explorado una pedagogía de la posibilidad, sostendrán una perspectiva del currículum como política cultural y mantendrán una visión de la educación con una reconocida influencia de Paulo Freire (McLaren, 1997).⁸² Desde este punto de vista, ambos reivindican el papel del educador como trabajador cultural (Giroux, 1997) y apuntan al desarrollo de un currículum desde los estudios culturales como un campo interdisciplinar (Giroux y McLaren, 1993). Por otro lado, en este dibujo, hay que mencionar el otro foco de las comunidades críticas de los estudios del currículum, que está compuesto por el grupo de investigadores de la Universidad de Wisconsin, encabezado por Apple y sus estudiantes de doctorado (Cameron McCarthy, Landon Beyer, Leslie Roman...). Curiosamente fueron los estudiantes y colaboradores de Apple y Giroux quienes tomaron el relevo en este terreno, a partir de las críticas que efectuarían desde dentro del propio discurso político y en el contexto contemporáneo de revisión de la teoría social y la investigación educativa. De esta forma, a finales de los ochenta, aparecieron las críticas más relevantes a la visión del currículum como texto político, sostenidas por Bowers, Wexler y McLaren.

En 1987, Philip Wexler en *Social Analysis of Education: After the New Sociology*, sostuvo que: “la nueva sociología de la educación es históricamente una mirada hacia atrás, ideológicamente reaccionaria, aunque sus ideales combinen los valores de la Nueva

⁸¹ Giroux y McLaren coincidieron en la *Miami University of Ohio*, hasta 1992, cuando Giroux se trasladó a la *Pennsylvania State University*, y McLaren, a la Universidad de California.

⁸² En el contexto de las pedagogías críticas en Estados Unidos, Gore (1996) sitúa dos discursos claramente delimitados, por un lado, el que lideran Giroux y McLaren, centrado en el análisis político más abstracto de la educación, y por otro, Freire y Shor, más involucrados con la práctica de aula y en la generación de alternativas. La influencia de Freire en la pedagogía crítica norteamericana es considerable, la “veneración” hacia este autor y la distribución de su producción académica en el contexto de las pedagogías radicales así lo demuestran, incluyendo el papel que ha ejercido en el trabajo de Giroux. Para consultar las diferencias y

Izquierda y el socialismo tradicional” (Wexler, 1987: 127).⁸³ En esta publicación que focaliza en la relación del trabajo académico con el movimiento de fuera de la academia, este investigador explicó cómo la nueva sociología americana de la educación, se había alzado a partir de los resultados de los movimientos de estudiantes radicales y de derechos civiles de los sesenta. Wexler acusó a los críticos radicales de romantizar ese movimiento y de realizar un ejercicio de apropiación perversa:

La escuela política “faltó a su propia historicidad” y seguidamente al declive del radicalismo estudiantil de los sesenta, apareció como un discurso postmovimiento “que recapitulaba aquella derrota silenciando lo abstracto y lo obsesivo” (Wexler, 1987: 4, 27). Políticamente orientada, después, significaba poco más que “una imitación desplazada de estos [los movimientos estudiantiles de los sesenta] y un intento de recapitular el curso histórico y práctico del movimiento, *en teoría*” (Wexler citado en Pinar, *et al.*, 1995: 277).

Desde el punto de vista de Wexler, quien deconstruye críticamente las aportaciones de los discursos políticos en educación, lo que surgió a partir de ese proceso de apropiación fue “un renovado pero idealizado interés en la movilización colectiva y el cambio social”, que favorecía los propios intereses profesionales de los intelectuales progresistas de clase media.⁸⁴ De este modo, los esfuerzos de los pedagogos radicales, entre ellos Apple y Giroux, se dirigieron hacia la institucionalización del discurso, lo que les repercutiría en beneficio propio, reproduciendo el *status quo* conservador. No cabe duda de que la articulación de una investigación educativa que vinculara teoría, crítica y práctica en las escuelas era problemática (al igual que en los casos británicos anteriormente expuestos), y además estaba supeditada a los intereses de los académicos, cuyo trabajo estaba inmerso en un proceso de legitimación y pugna por el estatus y los recursos:

La identidad profesional radical planteó una demanda contradictoria a los nuevos sociólogos. Tenían que articular y racionalizar a la vez un paradigma radical o crítico en el marco académico -en condiciones donde escasean y se reducen los recursos- y también, especialmente como educadores radicales, actuar en el mundo social llevando a cabo una práctica radical. La experiencia de las presiones contradictorias de las demandas

semejanzas entre ambos discursos en el contexto de la lucha por un territorio académico, véase Gore (1996: 53-65).

⁸³ Philip Wexler se trasladó de la Universidad de Wisconsin a Rochester.

⁸⁴ De hecho, Wexler va más allá en sus críticas al afirmar que: “Los intelectuales institucionales, profesionales de izquierdas y de clase media, se convirtieron socialmente en un remanente residual antes que en una vanguardia institucional de un segmento ascendente de clases sociales” (Wexler, 1987: 123).

profesionales institucionales y de los ideales políticos radicales tradicionales se complicó más por las continuadas incertidumbres profesionales y políticas, en un clima de fracaso. La solución que desarrollaron en la nueva sociología [americana], fue igualmente contradictoria y compleja particularmente entre los educadores de la nueva sociología: una teoría de la práctica, académica y abstracta (Wexler, 1987: 86).

Wexler proseguía su análisis sobre las implicaciones para la práctica de los discursos críticos, argumentando que si bien estos discursos conllevaban un compromiso con la práctica, debido a su legitimación como comunidad académica se había producido un desplazamiento de las finalidades de los mismos que se articularon sin establecer ninguna referencia con algún movimiento social, concreto y real. Según este autor, este desplazamiento fue la causa de “la creación de una pedagogía transformadora, en general” (Wexler, 1987: 86). Siguiendo con la descripción de las críticas recibidas por los autores de la pedagogía radical, Aronowitz (1983) también apuntó que el discurso de la teoría política, al que calificó como “socialista”, estaba sostenido por un grupo social que fracasó en su capacidad de emancipación de las clases trabajadoras. En este contexto, Apple insistió en defender el análisis de la educación en términos de clase social, aún a pesar de ser el autor más perjudicado por las críticas al discurso político del currículum en la década de los ochenta, precisamente por mantener un esencialismo de clase. A mediados de los ochenta, aparecerían los primeros trabajos de análisis de la educación basados en el género y la raza (entre los que se encuentran las contribuciones del propio Apple), investigaciones que se hicieron autónomas respecto al análisis de la clase social. En los noventa, tanto Apple como Giroux, pero especialmente los autores que lideraron sus críticas, trasladaron el análisis centrado en la clase social al ámbito de lo simbólico, construyendo un discurso curricular que mantendría el énfasis en lo político pero que incorporaría nuevas perspectivas feministas, culturales, postmodernistas, postestructuralistas, etc.⁸⁵

⁸⁵ Además de las críticas que se relatan en este apartado, destacaron también las de Elisabeth Ellsworth, que cuestiona el sentido de la teoría política, y las de Linda McNeil, entre otras. Ellsworth, en 1989, afirmó que la crítica radical sostiene conceptualizaciones como la “voz” de los profesores y alumnos a un nivel superficial, ya que las posiciones de profesores y alumnos permanecen intactas (véase Ellsworth, 1999). Por otra parte, Linda McNeil (1981) criticó la noción de agencia de Giroux. También Bowers denunció que la teoría política de Apple y Giroux era antropocéntrica, movido por la idea de articular una nueva visión política del currículum que incorpore la fenomenología.

A modo de síntesis, tal como han relatado McLaren y Giroux (1997), podemos afirmar que durante los últimos veinte años, en Estados Unidos ha enraizado una teoría radical de la educación, que se ha denominado indistintamente como “nueva sociología de la educación” o “teoría crítica de la educación”. Las finalidades de esta pedagogía crítica han favorecido la contextualización histórica, social y política de las prácticas educativas, y en sus distintas versiones (adoptando conceptualizaciones tales como currículum oculto, tradición selectiva, hegemonía cultural, etc.) han permitido la continuación de los trabajos iniciados en Gran Bretaña en la década de los setenta, abordando los mecanismos de producción de conocimiento y poder en las relaciones desiguales entre los grupos sociales dominantes y las minorías marginales. Así, con respecto a la forma que adoptó el trabajo de esta comunidad académica, McLaren y Giroux afirman que la pedagogía crítica-radical “a pesar de no constituir un discurso unificado, ha conseguido plantear importantes contradicciones al discurso positivista, ahistórico y despolitizado que suele integrar las modalidades de análisis utilizadas por los críticos de la enseñanza liberales y conservadores, modalidades claramente visibles en la mayoría de facultades de educación” (1997: 47). La pedagogía crítica ha desarrollado sus trabajos focalizando en el análisis de la relaciones de poder en las escuelas, proyectando sus trabajos en distintos ámbitos. Inicialmente, se desarrollaron estudios sobre la economía política de la enseñanza y los libros de texto y sobre las relaciones entre el Estado y la educación, que se fueron desplazando hacia el análisis de los conflictos vinculados con la clase social, la raza y el género en educación, y que, finalmente han desembocado en una investigación que ha profundizado en los procesos de construcción de la identidad y las políticas de representación y autorización de la voz de los estudiantes. Para concluir con este recorrido, es preciso reconocer que a pesar de la paradoja generada por el discurso de conservación de las pedagogías emancipatorias, sus teorizaciones e investigaciones completan el mapa de los discursos críticos del currículum:

Los escritos expurgatorios de la pedagogía crítica han proporcionado una teoría y un análisis radical de la enseñanza, añadiendo nuevos planteamientos provenientes de varias posturas de la teoría social crítica, y desarrollando a la vez nuevas categorías de indagación y nuevas metodologías. Físicamente, la pedagogía crítica no se ubicó en ninguna escuela ni en ningún departamento universitario en concreto, aunque pueda identificarse a algunos autores y grupos de varias universidades norteamericanas, sino que constituye un conjunto homogéneo de ideas. Sin embargo, los teóricos educativos críticos están unidos en el intento de fortalecer

a los débiles y de transformar las desigualdades y las injusticias sociales. Aunque constituyen sólo una pequeña minoría de la profesión académica y de los profesores de centros públicos el movimiento es lo bastante sustancial como para suponer una presencia que reta a la profesión docente (McLaren y Giroux, 1997: 47).

Los estudios históricos del currículum: las narraciones de vida de los docentes como testimonios del cambio curricular y la historia de las materias escolares

Es tiempo de situar el estudio histórico en el centro de la tarea curricular.

Ivor F. Goodson (1989: 138)

La miopía histórica debilita los esfuerzos por construir una apreciación de las complejidades de la vida del aula necesaria para realizar intervenciones críticas que tengan éxito.

Joe L. Kincheloe (2000: 32)

La historiografía curricular es un terreno reciente. Los reconceptualistas pusieron de manifiesto que el discurso tradicional del currículum no se había interesado por la historia, lo que provocó una crisis de identidad en el campo y evidenció la necesidad de reconstruir históricamente los discursos curriculares y su memoria, para estudiar sus continuidades y discontinuidades. De alguna manera, el sentido de historia y su papel en los estudios del currículum para el grupo de Pinar, se encuentra resumido en esta frase tomada de *History of the School Curriculum*: “La historia nos proporciona un sentido de conciencia colectiva y de identidad” (Tanner y Tanner, 1990). Uno de los principales investigadores del campo, Franklin (1991), sitúa que los primeros trabajos en el terreno de la historia del currículum se llevaron a cabo a finales de los sesenta y principios de los setenta en el contexto norteamericano,⁸⁶ aunque la investigación histórica del currículum también se ha desarrollado en Gran Bretaña y Francia. Por tanto, ha sido a lo largo de estas últimas tres décadas que la historia ha adquirido su centralidad en el campo del currículum en Estados Unidos. Así, en términos generales habría que diferenciar entre los manuales que se

aproximan a la historia comunitaria del campo del currículum como participación y construcción (como es el caso de Pinar *et al.*, 1995), de aquellos que confunden una perspectiva histórica con la narración cronológica-enciclopédica de los hechos.⁸⁷ Pero además, las tipologías y perspectivas contemporáneas de investigación histórica del currículum se han multiplicado y han generado una diversidad de problemas, metodologías y subcampos diversos, que promueven estudios locales y acotados. El párrafo siguiente, notifica el contexto de emergencia de las investigaciones en historia del currículum:

El estudio de la historia del currículum, del cual el estudio de Jackson es un excelente ejemplo, ha surgido en 1980 como uno de los más importantes sectores de la escuela contemporánea del currículum. Se ha tratado de un desarrollo rápido y reciente. Como Kliebard (1992) observa en su *Forging the American Curriculum*, “cuando yo era un estudiante de licenciatura no existía tal cosa como un historiador del currículum” (Pinar *et al.*, 1995: 42).

La dificultad para establecer los límites y las intersecciones entre la historia del currículum y la historia de la educación, así como las dificultades para articular una finalidad clara para la primera, han generado puntos de vista diversos, entre los que destaca el debate mantenido entre Davis y Franklin.⁸⁸ De este modo, es interesante recoger la afirmación de Kliebard que indica que “resulta virtualmente imposible establecer una clara línea divisoria entre estas dos áreas de estudio”, quien además sostiene que es mejor buscar aquello que identifica al área que empeñarse en establecer los límites con otras áreas (Kliebard, 1992b). En esta línea de trabajo, Kliebard y Franklin definen tres temas de investigación que caracterizan el campo de la historia del currículum en Estados Unidos: (1) el tema más explorado lo abordan los estudios que analizan los movimientos reformadores del currículum, como las narraciones de la pugna por cambiar el currículum entre eficientistas

⁸⁶ En este artículo, Franklin cita algunos trabajos de investigación histórica anteriores a esta época, pero estos no aparecen como un corpus o área que vincule problemáticas y finalidades compartidas por una comunidad académica.

⁸⁷ Entre el trabajo abundante de los historiadores del currículum, Pinar *et al.* (1995) citan estudios de autores como Kliebard, Cremin, Curtis, Franklin, Glanz, Goodson, Hamilton, Kridel, Rosario, Schubert, Schwartz, Selden, Tanner y Tanner, Tomkins, Weldon y Willis *et al.* Con relación a los textos sinópticos de historia del currículum, Pinar *et al.* (1995) mencionan el que Tanner y Tanner habían publicado en 1980 y el de Schubert en 1986. Ambos son textos útiles e introductorios para los estudiantes, a pesar de que la perspectiva discursiva de Pinar sobrepase el sentido de una compilación histórica que estos muestran.

⁸⁸ Para ilustrar el debate sobre las finalidades y los límites de la historia del currículum, véase Davis (1976) y Franklin (1977).

sociales y progresistas; (2) un terreno más acotado está formado por aquellos estudios que intentan introducir nuevas áreas de investigación del currículum, tales como la historia de la educación vocacional, la educación sexual, la educación especial, etc.; y, (3) un último tema, planteado por un grupo de investigadores mucho más reducido, es el que estudia la historia de las materias escolares en el currículum, una línea de investigación que tal como aclaran Kliebard y Franklin ha interesado más a los investigadores británicos (1983: 138). Tal como señala Franklin (1991), lo que parece separar a los diversos estudiosos en torno al papel de la investigación histórica del currículum es la finalidad práctica de sus trabajos, los objetivos relacionados con la aplicabilidad de las investigaciones que deberían modificar el currículum o simplemente permanecer con un sentido informativo y comprensivo.

En el trabajo que aquí se presenta, las formas de la investigación histórica del currículum que se proponen me interesan, por un lado, debido a la necesidad de recuperar las voces del currículum más allá de su concepción estricta como documento escrito, y por otro lado, teniendo en cuenta mi intención de reconstruir la historia de la Educación Artística como materia escolar en el currículum. Ambos aspectos han sido tratados por Ivor Goodson que ha desarrollado una parte de su investigación histórica del currículum como testimonio de la escolarización en el contexto británico, desde una perspectiva de estudio de la historia vivida del currículum y también de historia de las materias escolares. En Inglaterra, durante los años setenta ya se habían realizado trabajos historiográficos vinculados al interaccionismo simbólico y a la elaboración de estudios de caso, como los de Hamilton (1973, 1975 y 1977). Poco después, Ivor Goodson uno de los historiadores del currículum, publicó sus primeros trabajos en el campo del currículum, a principios de los ochenta (Goodson, 1981, 1981b, 1983, 1983b, 1983c, 1984 y 1985). Este último, ha desarrollado sus trabajos de investigación, como historiador cultural del currículum y de la escolarización en Inglaterra, de manera paralela a la tarea que William Pinar ha realizado a través de sus investigaciones históricas en los Estados Unidos,⁸⁹ de este modo, según

⁸⁹ El trabajo de Ivor Goodson lo ha conducido a Canadá, Estados Unidos y de regreso a Gran Bretaña. Si bien Goodson, ha realizado estudios sobre la escolarización en todos estos países, ha mantenido su interés por el caso británico que adquiere sentido a partir de su propia autobiografía (Goodson, 2000). Este investigador, que había sido profesor de Educación Secundaria en Inglaterra, se ha incorporado a CARE en los últimos

Kincheloe: “Cuando Pinar habló de la reconceptualización de los estudios del currículum, Ivor estaba interpretando el traslado paradigmático como un movimiento hacia un análisis más multidimensional de las esferas y niveles donde el currículum se produce y negocia” (2000: 12). Según Kincheloe (2000), las influencias que recibe Goodson en la construcción de este marco multidimensional de estudio del currículum proceden de diversas fuentes y sus opciones son compartidas por: la sociología clásica del conocimiento (Weber, Mead, Schurtz, Goffman, Berger y Luckman); los Nuevos Sociólogos de la Educación británicos (Davies, Young y Bernstein); el análisis político de la educación en Estados Unidos (Apple, Giroux, Wexler y Anyon, entre otros); y, la historia estadounidense del currículum (Jackson, Kliebard y Pinar).

Teniendo en cuenta que el terreno de la investigación histórica es mucho más extenso de lo que se presenta en esta sección, a continuación voy a recorrer las principales aportaciones a la historiografía del currículum realizadas por Goodson, que incorpora una mirada compleja y caleidoscópica al estudio del currículum.⁹⁰ Esto me permitirá seguir revisando las problematizaciones críticas del campo del currículum y ordenar los temas a tener en cuenta en esta investigación del currículum desde una perspectiva histórico-social:

(a) El currículum como testimonio de cambio de las reformas educativas: la relación entre el currículum preactivo y el activo. Como he dicho anteriormente, la definición del currículum escrito surgió de la diferenciación que Beuchamp establecía en su teoría curricular entre los ámbitos académicos, oficiales y prácticos (Sancho, 1990). Además esta visión toma sentido en la definición de Lundgren (1991), que sitúa la historia del currículum a partir de la historia de la moderna escolarización de masas, y su función como documento escrito que regula el nuevo espacio de aprendizaje de los niños en las escuelas,

años. Paralelamente sigue realizando su trabajo también como investigador y formador en la Universidad de Rochester en Nueva York.

⁹⁰ Mi interés por reconstruir las aportaciones de Goodson, viendo el amplio abanico de estudios históricos del currículum, se encuentra en algunos de los temas que este autor ha ido tratando y que presento en esta sección. Teniendo en cuenta que en los apartados anteriores ya me he referido a otros historiadores del currículum para revisar algunos episodios de la historia del campo, aquí me interesa ver la confluencia entre la sociología de la educación, las teorías del currículum y la investigación histórica del currículum, que se constituyen como discursos críticos del campo del currículum.

que sustituye la formación directa que recibían en el espacio de producción en las fábricas. Por su parte, Goodson conceptualiza el currículum escrito, simultáneamente como significador simbólico y como significador de la práctica. De esta forma, el currículum puede ser historiado e interpretado como testimonio, como evidencia pública y documentada de las luchas, aspiraciones e intenciones de la escolarización. La siempre complicada relación entre teoría y práctica en el estudio del currículum, se materializa en Goodson a partir de la distinción que toma de Jackson (1975) entre: el **currículum preactivo**, como intención o planificación; y, el **currículum activo**, como desarrollo o acción. Goodson sostiene que nuestros conocimientos actuales sobre la construcción preactiva son escasos y se muestra prudente en el establecimiento de vínculos mediante la investigación del currículum preactivo y del currículum activo. Desde su punto de vista, es preciso deconstruir previamente el currículum nacional, el nivel preactivo, para no tener “la tentación de aceptarlo tal como es” y para proponernos después la búsqueda de variables dentro del aula, ya que de otra forma sino, esto implicaría la aceptación de la descontextualización del currículum nacional, que también es un producto histórico de la lucha por el conocimiento y el poder (Goodson, 1991b). Sin embargo, desde mi punto de vista, si sólo estudiamos el currículum preactivo esto nos puede conducir a generar investigaciones desde una perspectiva centralizada del poder. De todos modos, como señala Goodson los currícula oficiales, se nos presentan como un testimonio de excepción para analizar los cambios en la escolarización, aún cuando parezca impensable establecer conexiones entre ambos niveles del currículum (preactivo y activo): “A medida en que los estudios empiecen a explorar la relación entre el contenido de la materia escolar y los parámetros de la práctica, empezaremos a tener bases más sólidas para determinar la estructura del mundo de la escolarización” (1991b: 37).

La investigación histórica del currículum está considerada desde esta perspectiva como narración, interpretación y comprensión de los procesos escolares y de la mediación de los grupos sociales en la selección, organización y distribución de conocimientos, poderes e identidades. En el contexto postmoderno, la crisis de la historia tradicional y sus métodos, ha dado paso a un conjunto de nuevas historias locales, miradas históricas que se

construyen en torno a problemas y perspectivas diversas, que han descentralizado y multiplicado los objetos de estudio de la historia de la educación y con ello ha surgido la oportunidad de historiar el currículum.⁹¹ Goodson ha visto aquí no sólo la oportunidad de historiar el currículum sino de repensarlo como objeto de estudio, consecuente con su posicionamiento en este campo, esto le ha conducido desarrollar nuevas estrategias de investigación para narrar el currículum. Algunas de las publicaciones en las que Goodson desarrolla su perspectiva histórica de estudio del currículum son: *International Perspectives in Curriculum History* (1988); *The Making of Curriculum: Collected Essays* (1988b); *Studying Curriculum: Case and Methods* (1994); *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares* (1995); y *El cambio en el currículum* (2000). En términos generales, Goodson traza tres finalidades para los estudios históricos del currículum y la teoría curricular:

Principios de la teoría del currículum

1. Establecerse como objetivo el hecho de **iluminar la realidad contemporánea** por medio del estudio histórico;
2. Examinar, poner a prueba o **contribuir a la teoría pedagógica**, distinguiendo las relaciones entre estructura y acción en el desarrollo y la transformación del currículum; y,
3. **Ocuparse de la construcción del proceso “interno” del currículum**, de su definición, acción y cambio, en definitiva del “jardín secreto del currículum”.
Goodson (1995: 27).

(b) **Las historias de vida de los docentes y los procesos de escolarización como articuladores de una visión del currículum como conflicto social.** Esta triple finalidad que Goodson sostiene para la teoría curricular, se fundamenta en el desarrollo de una

⁹¹ Esto nos permite hablar de varias historias, que articulan miradas y objetos de estudio diversos. Entre otras posibilidades, en el terreno de la historia de la educación, esto permite distinguir entre: historia de la alfabetización, historia de educación de las mujeres, historia de las prácticas escolares, historia de las materias curriculares, historia de los libros de texto, historia oral a través de las voces de profesores y

renovada historiografía y en el construccionismo social, que le permiten comprender e investigar la producción histórico-social del currículum. Al adoptar una concepción del “currículum como conflicto social”, Goodson nos aleja de las pretensiones de establecer definiciones rígidas que no van con los fenómenos cambiantes que estamos estudiando, al desmarcarse de la idea del campo del currículum como algo estable. Desde este punto de vista, una perspectiva democratizadora en la investigación del currículum, debería romper con la historia de las instituciones y la historia de la legislación, como formas de aproximarse a las escuelas desde arriba y optar por hacer visibles las voces de los profesores, a través de las narraciones de identidad y las historias de vida. En esta línea, Pinar *et al.* (1995) destacan que Goodson es uno de los investigadores que ha contribuido a la construcción del currículum como texto biográfico y autobiográfico,⁹² a partir de su estudio sobre las vidas de los profesores en el que incorpora la exploración de la relación entre el currículum preactivo y activo:

En una fecha temprana como 1981, Ivor F. Goodson (1981) promovía el uso de la historia de vida como recurso y método para el estudio de la escolarización. Como historia de vida, Goodson vio un “modelo dinámico de cómo los programas, la pedagogía, la financiación, los recursos, la selección, la economía, está todo interrelacionado,” (: 176) (...). Diez años después, en un libro escrito con Rob Walker, Goodson (1991) apoya su entusiasmo en la historia de vida y la narrativa en la vía de la investigación educativa. El uso de la historia de vida y de la narrativa constituiría una reconceptualización fundamental de la investigación educativa, investigación que después expresaría la “voz del profesor” (: 139). Lo que es central en la investigación educativa es la importancia de comunicar la voz del profesor, tanto que fuera “escuchada fuertemente, escuchada articuladamente” (1991: 139). Este trabajo se constituiría sobre la idea del “profesor como investigador”, especialmente con aquella frase que fue elaborada por John Elliott y Clem Adelman durante 1973-1975 en la Universidad de East Anglia (U.K.) (Pinar *et al.*, 1995: 563).⁹³

alumnos, etc. Para una explicación de la diversidad de discursos historiográficos en la contemporaneidad y algunos ejemplos, véase el trabajo de Burke (1991).

⁹² Recordemos que los discursos en torno a la identidad, junto con el currículum como texto político, emergen como alternativas reconceptualistas al campo tradicional, principalmente desde una perspectiva fenomenológica. Dentro este grupo, que engloba al sector de la investigación autobiográfica y biográfica, Pinar *et al.* (1995) dibujan cuatro corrientes que abordan: (1) la autobiografía colaborativa de los profesores (Butt y Raymond); (2) el conocimiento práctico personal (Clandini y Connelly); (3) el saber popular de los docentes (Schubert y Ayers); y, (4) el estudio de las vidas de los profesores (Goodson).

⁹³ Algunas de las publicaciones de Goodson que ilustran la perspectiva de investigación de la profesión docente a través de la consideración de la identidad son: *Studying Teacher's Lives* (1992); la ya mencionada *Biography, Identity and Schooling*, publicada junto con Walker (1991); *Teachers' Professional Lives* (1996) escrita conjuntamente con Andy Hargreaves; y, su capítulo titulado “Storying the Self: Life Politics and the Study of the Teacher's Life and Work” publicado en la compilación *Curriculum. Toward New Identities* de

Desde la perspectiva de Goodson, el currículum actúa construyendo y reconstruyendo las identidades docentes pero también es un mediador de las identidades de los estudiantes. Tal como indica Kincheloe (2000), la clase social adopta en la teoría de Goodson una especial relevancia al sostener este investigador que es necesario explorar los “recuerdos peligrosos del currículum”, que constituyen la formación de la conciencia de los grupos sociales y de los sujetos en los procesos de escolarización. Estudiar y contextualizar tales formaciones permite ir descubriendo de qué manera los prejuicios de clase median en las oportunidades de aprendizaje y en las autorepresentaciones de identidad de profesores y alumnos como productoras de comprensiones sobre el mundo. De esta forma, la visión del currículum como conflicto social también nos permite representar la escolarización como un proceso de diferenciación de los alumnos y se plantea como prioridad analizar cómo la escuela favorece la construcción de identidades privilegiadas (dominantes) y oprimidas (dominadas o marginalizadas).

(c) La historia social de las materias escolares en el currículum y su

contextualización.⁹⁴ El congreso anual de la NSE de 1981 en el *St. Hilda's College* estuvo dedicado a la sociología de la práctica curricular, como revisión de *Knowledge and Control* y balance de las aportaciones realizadas en los últimos años. Hammersley y Hargreaves (1983) en *Curriculum Practice. Some Sociological Case Studies*, anotan la importancia de los resultados de este congreso, que el año siguiente vio como se llenaba de investigaciones entorno a las materias escolares desde una perspectiva etnográfica.⁹⁵ Según Hammersley y Hargreaves (1983), la NSE abrió tres áreas principales para la investigación del currículum: la historia de las materias escolares; la naturaleza del conocimiento curricular en el aula, es decir, cómo está organizado y reorganizado en el proceso cotidiano de interacción entre

William Pinar (1998). Con relación a cómo esto permite articular también una visión de la formación docente es importante anotar los tres volúmenes editados por Biddle, Good y Goodson (2000).

⁹⁴ En este apartado sólo reviso algunas de las fuentes que la historia de las materias escolares, en especial a Goodson y las que conectan con la NSE británica. Por otra parte, es necesario mencionar la tradición francesa de investigaciones históricas sobre las disciplinas escolares, véase Chervel (1991).

⁹⁵ Los textos de este libro están ordenados en tres secciones: I. *School Subjects*; II. *Gender and the Curriculum*; III. *Examinations, Accountability and Assessment*.

profesor y alumno; y, la restricción de materiales e ideologías que bloquean la innovación curricular. En esta publicación, sus autores compilan entre otros, el texto de Ball titulado “A Subject of Privilege: English and the School Curriculum 1906-35”⁹⁶ y un capítulo que Goodson titula “Defining and Defending the Subject: Geography versus Environmental Studies”. De esta forma, Hammersley y Hargreaves recogen el sentido de una historia social de las materias curriculares como espacio de lucha y conflicto, de reconstrucción y negociación de los límites del saber y las identidades académicas:

Young (1971) argumentó que las materias escolares no deberían ser vistas simplemente como reflejos de las formas básicas del conocimiento dadas para toda época, como los filósofos de la educación habían propuesto. Sino más bien, lo que actualmente pasa por historia, geografía, física, inglés, etc. tendría que ser tratado como productos socio-históricos, el resultado de conflictos pasados entre grupos contendientes que buscaban definir aquellas materias de formas diferentes. Además, éste fue un proceso donde los grupos dominantes dentro de la sociedad tenían particularmente una posición fuerte para imponer sus propias definiciones. Estos conflictos, proseguía Young, lejos de estar concluidos continuaban, con más fuerza que nunca, en el intento de integrar previamente materias diferenciadas -combinando historia, geografía y estudios sociales en las humanidades, por ejemplo. Ejemplos mucho más recientes podrían sumarse aquí -integrar las ciencias, la educación social, los estudios medioambientales, la tecnología, etc. El propósito de tales tentativas de integración proporciona ejemplos vivos de conflictos continuos entre diferentes grupos para establecer su propia definición de qué cuenta como conocimiento escolar válido y deseable (Hammersley y Hargreaves, 1983: 5).

Desde esta línea de investigación histórica de las luchas por la definición de las materias escolares, en 1981, Ivor Goodson publicó un primerizo artículo titulado “Becoming an Academic Subject: Patterns of Explanation and Evolution”. Otras publicaciones posteriores de Goodson sobre la formación de las disciplinas escolares son: *School Subjects and Curriculum Change* (1983); junto con Marsh, *Studying School Subjects* (1996); y con Anstead y Marsh, *Subject Knowledge. Readings for the Study of School Subjects* (1998). En su tarea de fundamentar estos trabajos, Goodson sitúa el interés por estudiar la historia de las materias escolares, sesenta años antes que la NSE iniciara su recorrido que contribuiría al estudio de las disciplinas, en la figura pionera de Foster Watson. En 1909, este autor había publicado *The Beginnings of the Teaching of Modern Subjects in England*, donde

⁹⁶ Véase otros textos de este investigador sobre historia de las materias escolares y del currículum en Ball (1982) y Ball y Bowe (1998).

afirmaba que: “Ya iba siendo hora de que se conocieran los hechos históricos en relación con el inicio de la enseñanza de las disciplinas modernas en Inglaterra, y que se conocieran en conexión con la historia de las fuerzas sociales que las hicieron llegar al currículum educativo” (Watson citado por Goodson, 1995: 100).

Al hilo de lo planteado por Watson y sesenta años después por la NSE, uno de los temas recurrentes del trabajo de Goodson es su preocupación por comprender cómo las disciplinas escolares se pueden ver más como “subgrupos de información en continuo cambio” que no como “cuerpos sagrados de conocimiento” (Peter McLaren citado en Kincheloe, 2000: 12). En su reconstrucción sobre la historia de la Biología y la Ciencia como disciplinas del currículum en Gran Bretaña en el siglo XIX y XX, Goodson apuntaba tres conclusiones generales de formación de estas disciplinas en la historia del currículum:

La primera de estas conclusiones es que las disciplinas no son entidades monolíticas, sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que influyen, mediante el enfrentamiento y el compromiso, sobre la dirección del cambio. Segunda: el proceso de convertirse en una disciplina escolar caracteriza la evolución de la comunidad que la imparte de una que promueve propósitos pedagógicos y utilitarios, a otra que define la disciplina como una “disciplina” académica, que mantiene lazos con catedráticos universitarios. Tercero: el debate sobre el currículum puede interpretarse en términos de conflicto entre disciplinas por cuestiones de estatus, recursos y territorio (Goodson, 1995: 35).

Para terminar este apartado, quiero hacer referencia brevemente a la reconstrucción de la historia de la Educación Artística como materia escolar, ya que Hammersley y Hargreaves (1983), en su compilación sobre estudios sociológicos de casos vinculados a las disciplinas escolares, incluyen dos capítulos dedicados a esta materia. El primero de estos capítulos lo firma Les Tickle y se titulaba “One Spell of Ten Minutes or Five Spells of Two...? Teacher-Pupil Encounters in Art and Design Education”; y, el segundo es de David. H. Hargreaves, que publica “The Teaching of Art and the Art of Teaching: Towards an Alternative View of Aesthetic Learning”. Por otro lado, en 1987, Thomas S. Popkewitz editó otra obra significativa para el estudio de las materias escolares, titulada *The Formation of Schools Subjects*, cuyo propósito era explicar la historia de las asignaturas como “invenciones sociales de personas que luchan en un mundo de intereses en competencia y

contradicciones” (Popkewitz, 1987: 2). En esta compilación se incluyó un texto de Kerry Freedman dedicado a la historia norteamericana de la Educación Artística como materia en el currículum que se titula “Art Education as Social Production: Culture, Society and Politics in the Formation of Curriculum”. En este texto, esta autora mantiene la tesis de que existe una conexión clara entre unas determinadas decisiones sociales, culturales, económicas y políticas y las tendencias, emergentes primero y dominantes después, en Educación Artística. Según Franklin (1991), Freedman logra desvelar las distintas finalidades de la Educación Artística como materia en el currículum, que mediadas por los intereses de clase, establecían una formación específica para los hijos de los obreros y los de la clase media, dependiendo de la revisión de las necesidades de la sociedad norteamericana en los contextos de cambio. De esta forma, los contenidos de la Educación Artística moldeaban las identidades de los niños y niñas dependiendo de la división social del trabajo y del papel que se esperaba de ellos como futuros ciudadanos.⁹⁷ Uno de los objetivos que perseguiré a lo largo de esta tesis, consiste precisamente en estudiar la historia reciente de la *Educació Visual i Plàstica* como saber escolar y como productora de identidades sociales privilegiadas/marginadas, a partir de analizar la transformación de las relaciones de poder-saber a través del diseño y desarrollo del currículum de la Enseñanza Secundaria Obligatoria durante la reforma educativa.

⁹⁷ Véase también Freedman (1987) y Efland (1988 y 2002). En el capítulo cuarto haré referencia a la producción discursiva en el terreno de la investigación en historia de la Educación Artística en nuestro país.

Entre Foucault y Bernstein: versiones del poder-saber y la subjetividad en la investigación educativa y del currículum

La formación de una mirada en torno al discurso, el poder y la subjetividad

Se tiene a veces la impresión que la invocación de su nombre toma el relevo más de la encantación ritual que de una lectura efectiva en el contenido de unos textos: es “San Foucault”, como ha dicho David Halperin. Y si uno quiere alzar un estado de los lugares del pensamiento foucaultiano, saber aquello que es el foucaultismo hoy en día, hará falta tomar acta de esta multiplicidad, de esta diseminación, de esta heterogeneidad y decir simplemente aquello que Lévi-Strauss decía del mito: no se debe intentar determinar cuál es la versión auténtica sino considerar que es el conjunto de las versiones lo que constituye la realidad.

Didier Eribon (1994: 19)

En el capítulo anterior me ocupé de situar la emergencia de los estudios críticos del currículum, para revisar los referentes que han posibilitado el análisis del conocimiento y el poder en el currículum, aunque lo hayan pensado estructuralmente. En la construcción de este capítulo se van a perseguir tres finalidades concretas, que no abordaré de forma lineal o acumulativa, sino que iré presentando a modo de círculos concéntricos que se van encajando y relacionando entre sí. En primer lugar, recordaré el punto de partida y el problema para

formular los interrogantes de la investigación en torno a los cuales gira la narrativa del capítulo. De hecho, todo el capítulo tiene como finalidad principal elaborar la fundamentación teórica del problema de investigación. Para ello, en segundo lugar, explicitaré las fuentes de esta investigación, en especial, las aportaciones de Michel Foucault, Thomas S. Popkewitz y Basil Bernstein, ya que en ellos recae el peso conceptual de este estudio. A diferencia del capítulo anterior, aquí no pretendo situar histórica y socialmente las comunidades discursivas que se dedican a explorar la red de poder-saber y subjetividad, sino que a partir de dialogar con los diversos autores, iré delimitando las cuestiones referidas a esta red que me permitirán llevar a cabo una investigación en el campo del currículum. En tercer lugar, ampliando el radio del capítulo, presentaré diversos tipos de investigaciones educativas y del currículum que se han realizado desde la perspectiva de explorar las relaciones entre poder-saber y subjetividad. Por último, no hay que perder de vista a lo largo de estas páginas, que este trabajo se enmarca en el contexto del diseño y desarrollo del área curricular de *Educació Visual i Plàstica* de la ESO a partir de la implementación de la reforma educativa en Cataluña en la segunda mitad de los años noventa, un aspecto que resulta clave para la definición y conceptualización del problema de investigación. La meta global que me he trazado para este capítulo, y que permanece en el siguiente, es explicitar mi localización como investigadora, viendo qué otros/as investigadores/as han contribuido en la construcción de este estudio.

Partiendo de lo relatado en el capítulo anterior, en estas páginas voy a exponer lo que he denominado “el lugar del que habla”,¹ visto como la mirada que se escribe y reescribe a lo largo de la investigación, a partir de la cual inscribo un problema de estudio en el campo del currículum. A lo largo de este capítulo, justificaré el sentido de estudiar las relaciones de poder-saber en el currículum de *Educació Visual i Plàstica* que median en la producción de sujetos sociales. El problema de investigación surgió inicialmente de la lectura de Michel Foucault y de aquellos autores que vinculan sus aportaciones al campo de la investigación

¹ “El lugar del que habla” puede leerse como tributo irónico a Foucault que establece como finalidad de su análisis arqueológico: detectar el lugar en el que se posiciona el sujeto en el discurso, como productor de verdades y relaciones de poder. Así, Larrauri nos recuerda que “‘N’importe qui parle’, mais ce qu’il dit, il

educativa y del currículum, como por ejemplo, Ball y Popkewitz. Por esta razón, este capítulo se presenta como una relectura de los planteamientos de Foucault desde y para la investigación educativa y del currículum. Las fuentes primarias de este trabajo basadas en el marco foucaultiano y después versionadas por Popkewitz, se complementarán, como veremos, con la teoría bernsteiniana de la estructuración del discurso pedagógico. En el siguiente capítulo, completaré estas lecturas de Foucault con las que han realizado Cherryholmes, desde el postestructuralismo crítico, y Gore y Lather, entre otras, desde los discursos postestructuralistas feministas. En definitiva, en el segundo y el tercer capítulo de esta tesis, se identifican y exponen los discursos académicos que posibilitan la formación de una mirada interpretativa en torno a las conceptualizaciones clave de este estudio, abarcando desde las contribuciones más “estructuralistas” de Foucault y Bernstein, hasta los discursos postestructuralistas y postfeministas de la educación.² En conjunto, estos dos capítulos constituyen una tentativa para diseñar una investigación del currículum basada en la matriz poder-saber-subjetividad.

***Leer a M.F.*³ a través de otros y otras para construir esta investigación**

Foucault, que consideraba la teoría como caja de herramientas, creía que el pensamiento opera sobre la realidad. Mejor dicho, el pensamiento produce las condiciones de posibilidad para operar sobre la realidad. Establece *diagnósticos* sobre el presente,

ne le dit pas de n'importe où ('Cualquiera habla', pero lo que dice, no lo dice desde cualquier lugar" (1980: 73).

² No me interesa clasificar las diversas fuentes de este estudio como “estructuralistas” o “postestructuralistas”, un tema que en el caso de Foucault y Bernstein, a pesar de que ha sido planteado por varios autores continua generando bastante controversia. Mi intención es realizar una lectura postestructural de ambos, para incorporar sus conceptualizaciones en la construcción de la mirada de esta investigación.

³Para la elaboración de este capítulo han sido relevantes las aproximaciones y ordenaciones de Miguel Morey que facilitan la comprensión de la obra de Michel Foucault, como *Lectura de Foucault* (1983), así como el texto de Julian Sauquillo que se titula *Para leer a Foucault* (2001). Aunque de forma especial me he ayudado del texto “La cuestión del método” que es una introducción de Morey a las *Tecnologías del Yo* (1990) de Foucault. En este trabajo de investigación realizado en el *Centre Michel Foucault*, Morey desarrolla sus argumentos a partir de un texto en el que Maurice Florence (pseudónimo de Michel Foucault) habla de Michel Foucault. Mantener M.F. como apócope de los dos me ha parecido pertinente ya que es una forma de diluir el papel de la autoría de los discursos y porque no decirlo también, de abreviar un nombre que aparecerá constantemente en este capítulo. Morey reproduce en su introducción las palabras de Maurice Florence, pseudónimo de M.F. en la autodefinición de su propia trayectoria para el artículo *Le dictionnaire des philosophes*.

sobre las complejidades de lo real sobre lo concreto. Califica realidades parciales, locales, situadas. Analiza procesos, acontecimientos, sucesos. El suelo de este pensamiento no es eterno ni seguro. Es temporal e inestable.

Esther Díaz (1995: 16)

Esta tesis no ha pretendido nunca sumarse a la bibliografía ya existente sobre M.F., de hecho, hay una multiplicidad de manuales y guías de lectura del autor; textos que deconstruyen alguna de sus obras, épocas o conceptos; revisiones críticas, feministas, postcoloniales y de la teoría queer, etc.; confrontaciones entre Foucault y otros autores (Nietzsche, Habermas, Derrida, Butler...). Algunos de estos ejercicios son aproximaciones diferentes y muestran nuevos enfoques en la lectura de M.F.⁴ En la tarea de contextualizar y recontextualizar a Foucault, me han servido especialmente las contribuciones de Deleuze (1987), Eribon (1994) y Dreyfus y Rabinow (2001), por poner unos pocos ejemplos internacionales, y la labor realizada en nuestro país por Morey (1983), Gabilondo (1990), Díaz (1995), de la Higuera (1999), Larrauri (1999) y Sauquillo (2001). Sin embargo, durante la formación de una mirada como foucaultiana me he interesado sobretudo por revisar las investigaciones que aplican y amplían alguna de sus propuestas en el campo de las ciencias políticas, humanas y sociales, y en concreto, en el campo de la investigación educativa y del currículum. Por esta razón, no voy a elaborar ningún listado o resumen de las obras de M.F.,⁵ como tampoco voy a hacerlo con las obras escritas sobre M.F., sino que a lo largo del texto iré citando las referencias sobre poder, saber y subjetividad que me han conducido a realizar esta investigación. En su acercamiento a Foucault, Miguel Morey denuncia que, con frecuencia, los trabajos que realizan una propuesta para recorrer su obra, establecen una ordenación de la producción de M.F. basada en la identificación de etapas cronológicas sucesivas. El riesgo de esta periodización, nos advierte Morey, a veces

⁴ Como ejemplo de un trabajo de debate en torno a la obra de Foucault, véase el conjunto de textos publicados en VVAA (1990). *Michel Foucault. Filósofo*, que es el resumen de lo acontecido en el encuentro internacional organizado por la *Association pour le Centre Michel Foucault* en París, dos años antes.

⁵ Algunos de los autores mencionados incorporan en sus lecturas de Foucault, una ordenación de su extensa bibliografía a partir de distinguir entre publicaciones originales y traducciones, libros, artículos, conferencias, etc. A menudo también aportan una lista de las obras publicadas sobre Foucault (véase

provocado por lo que el propio M.F. iba diciendo de sus publicaciones anteriores, es que se crea la apariencia de que en ella también se da una sucesión de “procedimientos metódicos” (se pasa de la arqueología a la genealogía y a las técnicas de subjetivación). Desde su punto de vista, Foucault no sustituye un procedimiento por otro sino que los va englobando. Además, de forma errónea, en estas clasificaciones se concede un “estatuto pleno de teoría” a *La arqueología del saber*. Sin embargo, el propio M.F. reconoce que a lo largo de su vida no se ha interesado por estudiar objetos distintos en cada una de sus publicaciones, sino que aunque éstas se desarrollan en ámbitos y contextos diversos, el problema central que le ha interesado siempre ha sido el tema del sujeto.⁶ Según Morey, este giro conduce a M.F. a reinterpretar su propia obra desde el punto de vista del sujeto y a resituirla en términos de una ontología histórica de nosotros mismos u ontología del presente:⁷

Los temas de la teoría foucaultiana como ontología del presente

- Ontología histórica de nosotros mismos en relación con la verdad a través de la cual nos constituimos como sujetos de conocimiento (*Historia de la locura en la época clásica, El nacimiento de la clínica, Las palabras y las cosas*);
- Ontología histórica de nosotros mismos en las relaciones de poder a través de las cuales nos constituimos como sujetos que actúan sobre los otros (*Historia de la locura en la época clásica, Vigilar y castigar*);
- Ontología histórica de nosotros mismos en la relación ética por medio de la cual nos constituimos como sujetos de acción moral (*Historia de la locura en la época clásica, Historia de la sexualidad*) (Morey, 1990).

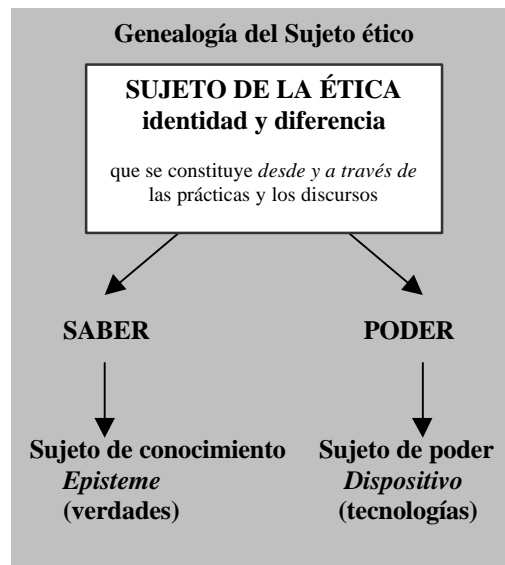
Larrauri, 1999 y Castilla, 1999). Otros además de un comentario bibliográfico adjuntan incluso un glosario (Sauquillo, 2001).

⁶ A pesar de que M.F. nos sorprende de nuevo al decir que “el tema general de mi investigación no es el poder sino el sujeto”, en el momento en que realiza esta declaración de intenciones, como señala Castilla, Foucault ya tenía muy claro que “si se habla de sujeto, se habla de poder, y si se habla de poder es porque se ejerce de unas personas hacia otras” (1999: 356).

⁷ Esta clasificación también ha recibido críticas. Así, Castilla (1999) la considera “extravagante” porque hace prevalecer la ontología del presente, que caracterizó la última fase del trabajo de Foucault y que Morey aplica para dar sentido a todo el conjunto de su obra, usando de forma similar las estrategias de reapropiación y relectura a las que el propio Foucault nos tenía acostumbrados. Castilla critica esta clasificación para poner en evidencia la dificultad y la inacabable tarea de comprender el conjunto de la obra de Foucault, lo que en cierto modo, desde mi punto de vista, contribuye a reforzar el mito. Por otra parte, aquellos que han priorizado la ordenación temporal de escritura o publicación suelen poner su empeño en el desciframiento de sus textos y no en las resignificaciones y aplicaciones que se puedan generar.

El sujeto foucaultiano lejos de percibirse en términos cartesianos o existencialistas, dialoga con el sujeto kantiano, aunque sea para colocarse en otro lugar, donde “el problema a la vez político, ético, social y filosófico, que se nos plantea, no es tratar de liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino de liberarnos *nosotros* del Estado y del tipo de individualización que le es propio. Nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos” (Foucault citado en Morey, 1990: 24). De acuerdo con esto, para el diseño de la investigación, tomaré prestada la ordenación que Morey realiza de la trayectoria de M.F., que he presentado en la página anterior, basada la ontología del presente, a partir de la cual se obtienen tres ejes principales, tal como se resume a continuación:⁸

Figura 2.1. La ontología histórica de nosotros mismos



Esta lectura de M.F. irá configurando a lo largo de mi trabajo las cuestiones que pretendo abordar, a partir de explorar **cómo nos constituimos a nosotros mismos como sujetos en**

⁸ La figura 2.1., que ilustra la ordenación de la obra foucaultiana que prevalece en esta tesis, se puede comprender mejor a partir de las palabras de Díaz: “Foucault considera que el sujeto de conocimiento se conforma según la *episteme* de su época, y el sujeto de poder, según los dispositivos de fuerzas en los que está inserto. Otro tanto ocurre con el sujeto de la ética en el sentido de que no es un sujeto dado de una vez y para siempre, o constituido *a priori*, sino que se consolida como sujeto desde y a través de las prácticas y los discursos. Su objetivo, entonces, es hacer una genealogía del sujeto ético” (1995: 53).

relación al saber, el poder y la ética en el currículum escolar. Al hilo del problema de este estudio, que introduje en la presentación, con el que pretendo investigar: **cómo se desarrolla la producción de subjetividades a través de las relaciones de poder-saber en el currículum de *Educació Visual i Plàstica* en la Enseñanza Secundaria Obligatoria,** se plantean las siguientes cuestiones que completan mi propuesta, a la vez que funcionan como indicadoras de la mirada que adopto en esta investigación:

Ejes e interrogantes de la investigación
<p style="text-align: center;">El saber como productor de relaciones de poder</p> <p>Estudiar cómo nos constituimos como sujetos de conocimiento en la ordenación del saber en el currículum de <i>Educació Visual i Plàstica</i> como marcador de una verdad</p> <p style="text-align: center;">¿Cómo se organiza y distribuye el conocimiento en el discurso curricular de la <i>Educació Visual i Plàstica</i> y qué posiciones subjetivas (des)autoriza?</p>
<p style="text-align: center;">El poder como productor de saber</p> <p>Estudiar la producción de relaciones de poder que nos constituyen como sujetos que actuamos sobre los demás en el currículum de <i>Educació Visual i Plàstica</i></p> <p style="text-align: center;">¿Cómo median las decisiones curriculares que toman los docentes sobre el aprendizaje y el saber en los procesos de regulación social, construyendo un conocimiento sobre los/as alumnos/as?</p>
<p style="text-align: center;">Poder-saber como productores de subjetividad</p> <p>Estudiar la formación de la experiencia del sí mismo/a que nos constituye como sujetos de la ética a partir del currículum de <i>Educació Visual i Plàstica</i></p> <p style="text-align: center;">¿Cómo se produce el proceso de “diferenciación” cultural y de género de los/as estudiantes en el aula mediante el aprendizaje de una normalización como sujetos sociales (quiénes son y quiénes no son)?</p>

En este capítulo voy a referirme principalmente a los trabajos de investigación educativa y del currículum que se han construido un marco de análisis foucaultiano, aunque también veremos las investigaciones bernstenianas que se han realizado en el campo de la sociología de la educación y que conectan con Foucault.⁹ Al realizar esta tarea, quiero distanciarme de los “foucaultistas”, que en términos de Vázquez (2000), son “los estudiosos dedicados con devoción al desciframiento de sus escritos”, y aproximarme a los “foucaultianos”, que desde un modelo de recepción crítico-pragmática, consideran que los conceptos de Foucault no tienen valor por la discusión o reflexión que encierran en sí mismos, sino por lo que propician al someterse a escrutinio y ponerse al servicio de problemas de investigación acotados, como en el caso de la educación:

Junto a la recepción “foucaultista”, se podría hablar de una recepción “foucaultiana”. En este caso las contribuciones del filósofo no serían experimentadas como un conjunto de textos, sino más bien como decía el propio Foucault, cercano en esto a Wittgenstein, como una “caja de herramientas, “un instrumental conceptual”. Con esto quiero decir que se trataría de acercarse a sus intervenciones, no como un fin en sí mismas, sino como un medio, algo para ser utilizado, no para ser descifrado. Los cursos, los libros, las entrevistas o las conferencias impartidas por Foucault serían entonces experimentados no en términos de *logos*, sino en términos de *praxis*, no preguntándose ¿qué significan?, sino más bien inquiriendo: ¿cómo puedo hacerlos funcionar en relación con problemas o conflictos que tal vez ni siquiera Foucault llegó a entrever? (Vázquez, 2000: 73).

Alejándose de la definición de un marco teórico-metodológico general que surja de las aportaciones de Foucault para ser aplicado y obtener así unos resultados inmediatos, Simola *et al.* (2000) recogen las definiciones de la teoría foucaultiana como un “catálogo de posibilidades”, un “instrumento metametodológico” o una “herramienta heurística” que es posible usar en la investigación educativa y con la que se pueden llevar a cabo una gran diversidad de estudios empíricos. Así, fundamentalmente trataré de dejar constancia de los estudios que han versionado alguna de las conceptualizaciones o piezas planteadas por M.F.

⁹ Castilla (1999) dedica un capítulo en su libro a ver las lecturas que desde la sociología de la educación se han efectuado de las aportaciones de Foucault, en especial en el contexto español, aunque también en el mundo anglosajón. Este autor, que articula una clasificación propia de estos trabajos (véase las páginas 383-390), considera que no debería considerarse como “foucaultiano” cualquier trabajo que incorpore puntual o arbitrariamente alguno de los presupuestos de Foucault. En este caso, Castilla establece como criterio para su sistematización las incorporaciones del “gesto” de Foucault en las investigaciones educativas, que se refiere a la interpretación y aplicación de “la crítica radical a la razón y de la vinculación del poder con la razón” en este campo.

para aplicarla en el análisis de la escuela, la formación del profesorado, la universidad, etc. Hoy en día, son abundantes los textos académicos en el ámbito de las ciencias sociales y humanas que citan a M.F., y en el terreno de la investigación educativa, San Foucault también es muy frecuentado. Esto implica que he descartado mencionar todo un repertorio de estudios donde Foucault aparece para reforzar la investigación en relación a otros autores.¹⁰ En cambio, me referiré a los trabajos que se apoyan en autores diversos, en los casos en que estas incorporaciones sirven para dialogar con la teoría del poder u otros aspectos planteados en la obra de M.F. Por otro lado, además de seguir este criterio, comentaré de forma prioritaria las investigaciones que tienen que ver con el contexto de la Enseñanza Obligatoria (en especial, la Educación Secundaria) y la formación del profesorado, limitándome a citar aquellos trabajos que se refieren a otros contextos, cuando su aplicación me parezca ejemplificadora y facilitadora de una formulación para mi investigación.¹¹ A grandes rasgos y sin una pretensión clasificatoria, los trabajos de investigación educativa y del currículum que se nutren de una perspectiva foucaultiana a los que haré referencia son: investigaciones arqueológicas y genealogistas, estudios sobre la gubernamentalidad y sobre las tecnologías del yo.¹²

En este sentido, Vázquez (2000) ha clasificado en tres grandes grupos los usos que pueden hacerse de los escritos de Foucault: (a) un uso programático, que consistiría en seguir o completar alguna de las líneas de investigación planteadas por Foucault, desde una

¹⁰ Más allá de las citas puntuales que fundamentan un estudio, he preferido citar las investigaciones manifiestamente foucaultianas. Por poner ejemplos de otros intelectuales que se mencionan en relación a Foucault, y donde éste aparece más complementando el punto de vista principal de la investigación, podríamos citar a Derrida, Kristeva, Dewey, Freire o Giroux.

¹¹ Sería posible citar de forma exhaustiva conjuntos de investigaciones que desde una perspectiva foucaultiana se han desarrollado específicamente en Educación Infantil y Primaria, o en Educación Social, e incluso en asignaturas concretas como Lengua Inglesa o Geografía, pero éste no es el objetivo de este capítulo. Sin embargo, ha sido más difícil localizar investigaciones foucaultianas en el campo de la Educación Artística que respondan al tipo de estudio sobre el currículum que aquí se plantea. Entre los trabajos de Educación Artística que se abordan desde una perspectiva de análisis discursivo y de la producción de la identidad del alumno, véase Atkinson (1995 y 2000). En el *Journal of Art and Design Education*, donde se publicó el artículo de Atkinson (1995), también apareció un texto que esbozaba el marco teórico de la investigación de esta tesis doctoral desde una perspectiva foucaultiana, véase Rifà y Hernández (1997).

¹² En el capítulo siguiente haré referencia a las investigaciones foucaultianas que han desarrollado los/as académicos/as desde una perspectiva postestructuralista crítica y feminista.

perspectiva continuista; (b) un uso autopoietico o estetico, que indica que la lectura de Foucault puede invitar a repensarse uno mismo, desde una vision de transformacion de la experiencia biografica; y, (c) un uso inventivo o heuristico, que supone utilizar las herramientas foucaultianas para fines que Foucault no llego a plantear o problemas que no exploró a lo largo de su obra. A pesar de mi escepticismo sobre la capacidad de invencion en lo que respecta a una aplicacion de las categorias foucaultianas en el terreno de la investigacion educativa, mi trabajo tiene la intencion de situarse en el tercer grupo. El riesgo que adopto al hacer un uso inventivo de los textos de Foucault se concreta en esta tesis en dos aspectos: primero, al buscar las conexiones entre Foucault y Bernstein, para construir un marco teorico que me permita estudiar las relaciones de poder-saber y subjetividad en la estructura del discurso pedagogico-curricular en el aula; y, en segundo lugar, en la forma que adopta este estudio que se concreta en el diseno y desarrollo de una etnografia discursiva critica y feminista de la escuela, como se vera en el capitulo siguiente. Los desafios de este trabajo se localizan en el proceso de la investigacion y la relacion mantenida con los sujetos investigados al llevar a cabo una etnografia critica en la escuela, ya que no quiero supeditar mi estudio a la rigidez del marco teorico foucaultiano-bersteiniano. Por este motivo, cobra relevancia la consideracion de las relaciones de poder en la investigacion, en la escuela y en el aula, dada la distancia critica que he pretendido en mi version de los textos de Foucault y Bernstein. De esta forma, creo que no todo "sirve" para la investigacion educativa, en mi opinion, es preciso disenar otras herramientas, ya que "no esta todo dicho", sino que es preciso "pensar de nuevo" los vinculos entre Foucault y Bernstein, y tambien entre estas teorias y la investigacion educativa y del curriculum. Desde mi punto de vista, es necesario combinar la lectura pragmatica y critica de Foucault con la reflexion sobre los procesos de investigacion de las practicas pedagogico-curriculares, desde una constante reinterpretacion.

A lo largo de este capitulo voy a recorrer las diversas versiones que se han escrito en torno a la teoria del poder y la constitucion de la subjetividad de Foucault, en especial, a partir de la aproximacion que ha realizado Popkewitz a su obra y de las conexiones que se pueden efectuar con el trabajo de Bernstein. La finalidad que me guia en este ejercicio es la de

incorporar las conceptualizaciones y herramientas foucaultianas y bernsteinianas a la investigación educativa y del currículum. La cita que encabeza este apartado nos advierte de la siempre polémica relación que mantenemos con las fuentes, en especial, si se trata de añadir algo a lo dicho por “San Foucault”. Pero también como nos recuerda Eribon, a Michel Foucault: “Le gustaba decir que un autor no tiene que prescribir la manera en que debería ser leído. Un autor hace un libro, él no tiene que hacer, al mismo tiempo, la ley del libro” (1994: 19). En el apartado siguiente, con la intención de empezar a construir mi versión de las aportaciones foucaultianas a la investigación del currículum, recorreré con Popkewitz los tránsitos de la arqueología del saber a la genealogía del poder para concluir con los temas relacionados con la producción de la subjetividad.

La matriz poder-saber-subjetividad en la investigación educativa.

Recorriendo con Popkewitz la producción foucaultiana

La arqueogenealogía como reconstrucción de la producción de regímenes de verdad en las reformas educativas

El análisis arqueológico tal como lo plantea M.F. es una tarea de reconstrucción de las regularidades de una ciencia o de un saber, un análisis cultural que se parece a un trabajo de investigación histórica, pero con unos aparentes criterios “metodológicos”. Estos criterios, más allá de esclarecer la forma de aproximarnos al objeto de estudio, complican este proceso, dada la persistente voluntad de Foucault de “multiplicar rupturas”, allí donde la historia ha intentado mantener y presentar una continuidad, poniendo en duda así, cualquier posibilidad de totalización (Rassam, 1978). En esta sección, explicaré con unas pocas pinceladas cómo una investigación arqueológica del saber puede servir para detectar regularidades en los discursos de las reformas educativas y hacer visible el orden social de las materias escolares. Inicialmente, la función de la arqueología podría quedar resumida en el siguiente párrafo:

La palabra *arqueología* indica que se trata de un método de excavar verticalmente las capas discontinuas del pasado a fin de sacar a la luz fragmentos de ideas, conceptos, discursos ya olvidados y aparentemente despreciados, para, a partir de esos fragmentos, comprender las *epistemes* antiguas y al mismo tiempo y tal vez principalmente, nuestro presente y entender “cómo (y luego enseguida *por qué*) los saberes aparecían y se transformaban” (Machado, 1992: X) (Veiga-Neto, 1997b: 23).

Como vimos en el capítulo de presentación, un discurso está constituido por un conjunto de enunciados cruzados por una misma formación discursiva, es decir, por un sistema de enunciados entre los que se puede detectar una regularidad. La formación discursiva actúa de puente -Morey habla de bisagra- entre el discurso y la práctica discursiva, y de este modo queda establecida la finalidad principal de la arqueología del saber, que consiste en: detectar y describir las formaciones discursivas. En palabras de Dreyfus y Rabinow, la arqueología es “una teoría sobre el discurso -ortogonal a todas las disciplinas con sus conceptos aceptados, temas legitimados, objetos que se dan por sentados y estrategias preferidas- lo que da origen a declaraciones de verdad” (2001: 22). Siguiendo esta definición, para realizar un primera aproximación al currículum oficial como práctica discursiva, debería describir las regularidades o “sistemas de dispersión” que se identifican en un mismo conjunto de enunciados, definiendo así su formación discursiva. A modo de introducción, ya que dedicaré el capítulo cuarto a esta tarea arqueogenealógica, quiero apuntar que para detectar la formación discursiva del currículum oficial de *Educació Visual i Plàstica*, es necesario analizar las reglas que rigen los siguientes estratos arqueológicos:

Arqueología de la *Educació Visual i Plàstica*

- la formación de los objetos;
- la formación de las modalidades enunciativas (¿Quién habla? y ¿Por qué?, los ámbitos institucionales y la posición del sujeto respecto a los diversos dominios);
- la formación de los conceptos (su organización, su (no)presencia y relación con otros conceptos y sus procedimientos de intervención); y
- la formación de las estrategias.

Foucault construye su arqueología como una metodología, o ciencia del método, o mejor dicho, en este caso, del no-método, lo que conlleva un esfuerzo por sistematizar sus reglas, ya que a menudo es más fácil advertir lo que no hay que hacer, que lo que es posible excavar. De forma general, Morey cree que lo que queda de toda la “pretensión metódica” de la arqueología del saber se concreta en dos aportaciones de M.F. al pensamiento contemporáneo, que se resumen en: el rechazo a “cualquier *apriori* universal sustituyéndolo siempre por una red de *aprioris* históricos”; de lo que se desprende, que están por determinar “las condiciones de posibilidad de la experiencia *real* y que éstas no deben buscarse del lado de un sujeto (universal), sino del objeto, o mejor de una red de prácticas compleja” (Morey, 1990: 27-28). A pesar de que se ha calificado *La arqueología del saber* de manifiesto metodológico, como veremos, el “método” de Foucault no se encuentra en la arqueología, si no que atraviesa toda su obra. Una de las razones por las cuales es erróneo considerar la arqueología del saber como teoría, tal como Morey cuestiona de la aproximación realizadas por Dreyfus y Rabinow, es porque es dudosa su eficacia como tal, dada la capacidad que tiene de desencadenar más interrogantes antes que aportar respuestas. De hecho, con ella se nos plantea el reto:

de saber si es posible hallar un modo de acceso inteligible al discurrir de los discursos que evite por igual apelar a instancias positivas o trascendentales -que se mantenga en el dominio estricto de lo discursivo. De ahí las cuatro preguntas mayores que dibujan y articulan el recorrido del texto. ¿Es posible determinar el sistema de formación de objetos discursivos sin apelar a las *palabras* ni a las *cosas*? ¿Es posible determinar el sistema de formación de las modalidades enunciativas sin apelar a un *sujeto trascendental* o a una *subjetividad psicológica*? ¿Es posible determinar el sistema de formación de los conceptos sin apelar a un *horizonte de idealidad* ni al *caminar empírico de las ideas*? ¿Es posible determinar un sistema de formación de las estrategias discursivas, temas y teorías, sin apelar a un *proyecto fundamental* ni al *juego secundario de las opiniones*? Éste es el envite al que *L'archéologie du savoir* se enfrenta, y todo el despliegue del texto no es sino una exploración de esa pregunta por la posibilidad: de ahí que no quepa encontrar en él ni método ni teoría, hablando estrictamente (Morey, 1990: 30-31).

Por tanto, si lo que pretendemos es reconstruir la formación de los discursos sobre la escolarización moderna y contemporánea a través de los cambios en el currículum y las materias escolares, primordialmente la arqueología se nos presenta como “un intento de explorar las posibilidades de analizar las prácticas del discurso fuera de toda sujeción

antropológica” (Morey, 1990: 30), evitando la búsqueda de un sujeto “humano y temporal”. Además de este principio, hay que considerar otras dos reglas generales para efectuar un análisis arqueológico del discurso curricular del área de *Educació Visual i Plàstica*: habrá que descender hacia las prácticas del sujeto por las que éste es construido en la inmanencia de un dominio de conocimiento (y no a la inversa); y, abordar las prácticas como modo de actuar y de pensar que informan de la “realidad” en la relación recíproca objeto-sujeto (Morey, 1990). Fue precisamente en *Las palabras y las cosas* donde Foucault estableció las regularidades del discurso, a través de situar la emergencia del sujeto y la *episteme* en tres etapas del pensamientos (Renacimiento, Clasicismo y siglo XIX).

Por otra parte, son diversas las críticas que Dreyfus y Rabinow realizan a la arqueología del saber, al analizar, bajo su punto de vista, los aspectos que precipitan su naufragio o fracaso. En términos generales, las incertidumbres y contradicciones de la arqueología ya han quedado al descubierto con las preguntas que Morey apuntaba en la cita anterior, pero más allá de las cuestiones filosóficas, cabría subrayar aquellas que tienen implicaciones directas para una investigación del currículum. Las limitaciones de la arqueología surgen de la propia función que Foucault le asigna y que consiste en describir las positividades de los discursos. Esta exclusividad es precisamente la que no permite establecer interpretaciones que no estén en el discurso. Otro de los inconvenientes, según Dreyfus y Rabinow, lo provoca su cualidad como “disciplina ahistórica con una técnica ahistórica del lenguaje que es capaz de medir y ordenar la historia precisamente a causa de que no está en la historia” (2001: 125).¹³ Como M.F. sostuvo más adelante, para descubrir el dominio de existencia y el funcionamiento de una práctica discursiva será imprescindible observar la relación entre las formaciones discursivas y las formaciones no-discursivas, en definitiva, habrá que analizar las dependencias intradiscursivas (relaciones entre los conceptos y los objetos de una misma formación), interdiscursivas (entre formaciones discursivas diferentes) y extradiscursivas

¹³ Díaz (1995) resume las críticas que Dreyfus y Rabinow han realizado a la arqueología, destacando las duplicidades de la arqueología. Estos autores sacan a relucir que, entre otras cosas, son los propios límites que estudia el análisis arqueológico y la autonomía que se otorga a las prácticas discursivas, los que provocan las contradicciones de trascendentalismo, universalidad y ausencia de distancia del método (véase Dreyfus y Rabinow (2001: 125-127).

(con los dominios no discursivos o contextuales) (Larrauri, 1980).¹⁴ Éste es el nexo que buscaré establecer en el capítulo cuarto de la tesis, donde además de analizar las reglas de formación del discurso oficial de la *Educació Visual i Plàstica*, reconstruiré el contexto histórico-social de la reforma educativa y el debate sobre las decisiones en torno al currículum del área que condujo a su legitimación como saber escolar. Esta interacción entre lo discursivo y sus contextos, entre enunciados y prácticas sociales, entre verdad y poder, es lo que apenas esboza la arqueología y que en cambio desarrolla la genealogía a partir de lo que plantea la primera:

Como técnica, la arqueología sirve a la genealogía. Como método de aislamiento de los objetos en el discurso, sirve para distanciar y desfamiliarizar el discurso serio de las ciencias humanas. Esto le permite a Foucault plantear preguntas genealógicas. ¿Cómo se usan estos discursos? ¿Qué papel desempeñan en la sociedad? (Dreyfus y Rabinow, 2001: 22-23).

Este terreno en que la arqueogenealogía posibilita la reconstrucción social del campo de regulación de las reformas educativas y del conocimiento, ha interesado a la sociología política de las instituciones escolares y la sociología postmoderna de la educación. En este contexto y bajo la lectura atenta de M.F., Thomas S. Popkewitz publicó, en 1991, su libro *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, un estudio del cambio en las escuelas que analiza las reformas educativas, la construcción de saberes en el currículum y la profesionalización docente como procesos de regulación social. En este texto, Popkewitz, que mantiene una línea de continuidad con sus trabajos precedentes,¹⁵ examina las relaciones entre verdad y poder en las reformas educativas, se interesa por las prácticas institucionales y los “regímenes de verdad” desde el enfoque de las interrupciones y las rupturas históricas, y formula una mirada investigadora desde una perspectiva de ecología de la reforma. De este modo, como investigador reivindica la necesidad de hacer visible la formación de los objetos y las categorías que las reformas educativas producen, a partir de analizar los estilos de

¹⁴ Larrauri cita a Foucault para referirse a este complejo “juego de dependencias” o correlaciones, descartando de esta forma un juego determinado por las relaciones de causalidad.

¹⁵ En el capítulo anterior vimos que Popkewitz se planteó inicialmente la necesidad de reconstruir socialmente la historia de la formación de las materias escolares en el currículum. Véase Popkewitz (1987 y 1987b).

razonamiento y el orden social que media en los discursos públicos de la escolarización de masas y la formación del profesorado:

Mi interés por el conocimiento sobre la escuela, la enseñanza y la formación del profesorado se centra en conectar nuestros modos de pensar y razonar -los modos por los que “decimos la verdad” sobre nosotros mismos y sobre los otros- con cuestiones relativas a la regulación. En primer lugar, puede decirse que la escuela no contiene cuestiones que descifrar o gente que comprender hasta que se construyan lenguajes que hagan dichos objetos distinguibles y susceptibles de ser analizados. Lo escolar es posible a través de la emergencia de sistemas de ideas y de formas institucionales que permiten que sus objetos sean comprendidos, que pueda pensarse sobre ellos y que pueda actuarse sobre ellos. Nuestros modos de razonar son sistemas de inclusión y exclusión en los que categorías y distinciones determinadas se aplican a las rutinas y sucesos de lo escolar.(...) En segundo lugar, los sistemas de ideas se convierten en sistemas de regulación como resultado de la manera en que los sistemas de ideas (y las formas institucionales) construyen objetos a través de las reglas para pensar, hablar, charlar, y sentirse acerca de tales objetos. Esta relación entre conocimiento y regulación se torna crucial en tanto que la escuela implica la selección, organización y evaluación del conocimiento (Popkewitz, 1994c: 110).

Popkewitz sostiene como aspectos a tener en cuenta en esta ecología de la reforma, que la palabra “reforma” implica conceptos distintos en la escolarización moderna y contemporánea, que dependen del contexto histórico-social,¹⁶ y que en la actualidad está influenciada por una cosmología milenaria que se alimenta del individualismo y del profesionalismo; por otro lado, también apunta la necesidad de explorar el pasado desde la visión de la historia del presente foucaultiana. Desde este punto de vista, Ball publicó, en 1990, una compilación de textos con el título *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, donde además de un capítulo clave de Marshall que aborda aspectos de fundamentación de la mirada foucaultiana para la investigación educativa, se incluyen una serie de estudios desde la perspectiva de historizar el presente, en concreto, me refiero a los capítulos firmados por Dave Jones, Richard Jones y Goodson y Dowbiggin. Tal como explica el propio Ball en la introducción, estos autores mantienen en común que:

Tratan de excavar y analizar algunos conceptos clave que constituyen la piedra de toque de la práctica educativa contemporánea. Así Dave Jones presenta una genealogía del profesor urbano; Richard Jones explora el surgimiento de las prácticas educativas modernas y del saber

¹⁶ Uno de los temas recurrentes en las publicaciones de Popkewitz de esta época, es la deconstrucción de los significados de “reforma” y “cambio”, que suelen realizarse desde una perspectiva de “progreso”. Véase Popkewitz (1976, 1979, 1982 y 1988b), entre otros textos.

científico moderno en la Francia revolucionaria; Dowbiggin y Goodson comparan el nacimiento de la Psiquiatría en Francia y de la Geografía en Inglaterra para ilustrar el establecimiento de profesiones disciplinarias clave y su relación con el Estado (Ball, 1993: 10).

En el texto de Richard Jones que se incluye en este libro, este autor justifica la importancia de vincular el análisis foucaultiano a las prácticas educativas, al igual que Popkewitz lo argumenta en sus diversas publicaciones, a partir del papel fundamental que ejerce la escolarización masas en la construcción de las formas de gobierno de la modernidad. De este modo, siguiendo a Jones, pienso que “hay lugar suficiente para desarrollar las genealogías de las prácticas educativas, es decir, estudios históricos que traten de demostrar que las prácticas educativas modernas proporcionaron las condiciones de surgimiento y existencia de nuevas formas de saber y nuevos modos de poder: un nuevo campo de poder-saber” (1993: 86). De forma similar, Castilla expone la potencialidad del análisis foucaultiano en el terreno de la educación a partir de la relación entre saber y poder, al reproducir una afirmación de Atkinson y Delamont (1997) para quienes esta relación “constituye una estrategia de análisis pujante para abordar en materia de educación las políticas, los procesos, las estructuras, e incluso los sentimientos” (Castilla, 1999: 375). Como ya he dicho, en el capítulo cuarto desarrollaré **una arqueogenealogía del currículum de *Educació Visual i Plàstica*, entendida como una tarea de reconstrucción histórica de las pautas escolares de regulación social** -donde se estudia el pasado inmediato para comprender el presente-, **que tiene como finalidad hacer visibles las relaciones de poder-saber que emergen con la reforma educativa en España y los procesos sociales e identitarios que estas relaciones desencadenan.**

Regresando al trabajo de Popkewitz, quiero detenerme en algunos aspectos de su marco teórico para el estudio de las reformas educativas, que considero relevantes para este trabajo de investigación: qué entiende por regulación social y en qué consiste el método de la epistemología social. En primer lugar, quiero referirme a la propuesta de estudiar las reformas educativas a partir de reconstruir las pautas de regulación social, que ha sido el marco desde el cual Popkewitz se ha dedicado a analizar diversos campos en el contexto de

Estados Unidos: la emergencia del currículum en la escolarización de masas; las reformas del currículum en los años ochenta; la formación del profesorado; la construcción de la profesionalidad de los docentes; la investigación y la producción del conocimiento en las ciencias sociales, cognitivas, etc. (véase Popkewitz, 1994, 1994b, 1994c y 1998). Aunque más adelante profundizaré en ello, es importante precisar que Popkewitz propone **la epistemología social como una forma de estudiar las pautas de regulación social de las reformas educativas**, tomando prestada de Foucault la definición de regulación que “radica en la interrelación de los modelos institucionales con el encuadre cognitivo de sensibilidades, disposiciones y conciencia que gobiernan lo que es permisible en la práctica” (Popkewitz, 1994: 16). Esta epistemología social, que invierte los intereses de la filosofía de la conciencia, implica estudiar la construcción social del conocimiento pero no sólo viendo lo que se aprende o debe ser aprendido, sino desde la perspectiva de que mediante el currículum escolar se inscriben reglas y pautas, formas de pensar, desear y vivir en el mundo.¹⁷ De hecho, desde los estudios de epistemología social que Popkewitz propugna, el saber es organizador de la identidad, de las representaciones que nos formamos del mundo y de nosotros mismos. Este investigador pone el énfasis en las relaciones poder-saber en la producción de la subjetividad, para hacer visible cómo las reformas educativas y las escuelas normalizan al sujeto a través de los discursos sobre la negritud, la homosexualidad, la feminidad, la adolescencia, la infancia, etc. En un artículo donde conecta la epistemología social con el campo de los estudios del currículum, este autor define el currículum como un artefacto que inscribe reglas y estándares que nos indican “la verdad” sobre el conocimiento y sobre nosotros mismos, en síntesis: “El currículum es un tecnología disciplinaria que dirige cómo es el individuo para actuar, sentir, hablar, y “ver” el mundo y el “yo” (Popkewitz, 1997: 132).

En segundo lugar, para poder identificar y comprender las dinámicas de regulación social en las prácticas institucionales, Popkewitz explicita la necesidad de detectar estructuras, entendidas como conjuntos de relaciones más que como objetos. En este sentido, afirma que

¹⁷ Aunque en el capítulo cuarto ampliaré la definición de epistemología social, Popkewitz describe “la epistemología como la exploración de las relaciones entre la forma y el estilo del razonamiento y diversas

las estructuras no son entidades estables sino que se encuentran en constante transformación, de alguna forma, las estructuras proporcionan en el marco de los sistemas sociales y de las prácticas institucionales, pautas “que imponen ciertas regularidades, límites y marcos en la vida social que facilitan la comprensión y práctica del mundo” (Popkewitz, 1994b: 34). En este punto, Popkewitz converge con los planteamientos de Bourdieu, por ejemplo, al incorporar la noción de espacio social para el estudio de las reformas educativas “para considerar cómo se relacionan diversos actores, como figuras estructurales, mediante la expresión de distintas formas de poder (cultural, social y económico)” (Popkewitz, 1994b: 39). Para terminar esta sección, quiero enfatizar la necesidad de estudiar históricamente la producción de verdad en las reformas educativas, que en el caso de Popkewitz y Jóhannesson, se concreta en una propuesta de investigación que vincula teóricamente a Foucault y Bourdieu.¹⁸

Al centrarme en la reforma como un conjunto “inestable de fallos, fisuras y capas heterogéneas” (Foucault, 1977: 146) con continuidades y discontinuidades, no dualizo ni censuro a un individuo por elaborar prácticas históricamente o intentar aplicar explicaciones universales. Utilizando el análisis genealógico -trazando conexiones y matices en vez de buscar la naturaleza esencial de los temas y prácticas discursivos- es posible interpretar la historia de la reforma como una trayectoria de estrategias sociales para obtener capital simbólico, pero no como un proceso antagónico con diferentes orígenes. Las distancias relacionales de Bourdieu no son diferencias naturales, sino diferencias elaboradas por un espacio epistémico. Las relaciones y alianzas son especiales para cada campo en los que se refiere a tejidos sociales y poderes simbólicos (Bourdieu, 1989), y estas relaciones y alianzas traspasan los límites que han creado otras nociones teóricas, como el binomio reproducción-resistencias en la teoría educativa neomarxista (Jóhannesson, 1991: 122).

En este contexto, los trabajos de Jóhannesson (1991 y 2000) son un buen ejemplo de reconstrucción histórica de la reforma de la Educación Primaria en Islandia durante los últimos veinticinco años, desde la definición de campo social y las luchas entre los reformadores por apropiarse de la multiplicidad de ideas y prácticas que tienen valor como capital simbólico. Desde el punto de vista de este investigador, las políticas educativas ganan

configuraciones y trayectorias históricas” (1994b: 44).

¹⁸ Además de las nociones de campo social y de habitus que Popkewitz ha incorporado a sus investigaciones, conectadas con las aportaciones foucaultianas, Jóhannesson (2000) traza otros paralelismos entre la teoría foucaultiana y Bourdieu, entre: la genealogía y la historia del presente que ha relacionado con la noción de capital simbólico; y, las tecnologías del sí mismo que vincula a las estrategias sociales y la reflexividad epistémica.

la batalla discursiva, por ejemplo, mediante la psicología del desarrollo que parece haber alcanzado un mayor valor como capital simbólico en los discursos sobre las reformas educativas (algo que no afecta sólo al caso islandés).¹⁹ Por último, aunque en esta sección he abordado principalmente las aportaciones de los trabajos de Ball, Popkewitz y Jóhannesson, para diseñar mi propuesta de investigación arqueogenealógica de la reforma educativa y de la *Educació Visual i Plàstica* como saber escolar, también me han sido servido como ejemplos a lo largo de la tesis, los trabajos de reconstrucción histórica de Jones y Williamson, (1979); Querrien (1979); Varela y Álvarez Uría (1991); Hunter (1998); y, Hultqvist (2000), entre otros.

La genealogía del poder frente a la teoría política moderna. La productividad y los efectos del poder

...el nivel apropiado del análisis es el del punto de vista del gusano: el poder se tiene que considerar desde “abajo del todo y hacia arriba”. De este modo, en las extremidades locales del poder se puede dismantelar en buena medida su perturbador “velo de decencia administrativa”: “Lo que se necesita es un estudio del poder en su semblante externo, en el preciso momento en que está en relación directa o inmediata con aquello que podamos considerar provisionalmente como su objeto, su objetivo, su campo de aplicación” (Foucault, 1980c: 97). Este es un aspecto importante de lo que intentan hacer las genealogías.

David Blacker (2000: 328)

En este subapartado, concretaré las conceptualizaciones del poder, desplazándome desde las definiciones esencialistas hacia la formulación productiva del poder planteada por M.F., que posibilitará la realización de investigaciones genealogistas como las que agrupan Popkewitz y Brennan (2000) en su libro. Para empezar, es importante describir que en el marco del pensamiento político occidental moderno, Hyndess (1997) distingue entre dos concepciones esencialistas del poder:²⁰ (a) el poder como simple fenómeno cuantitativo, como un tipo de

¹⁹ Según Jóhannesson (2000), en los últimos años parece que las ideas que se pueden vincular con los argumentos psicológicos tienen mayores posibilidades de éxito que las que van en otra dirección.

²⁰ El libro de Hyndess (1997) está organizado en torno al análisis de las visiones del poder en cuatro autores: Hobbes, Locke, Lukes y Foucault. Después de situar brevemente dos de las concepciones esencialistas del

capacidad generalizada para actuar; y, (b) el poder como capacidad legítima, sobre la base del consentimiento. En el primer bloque, Hyndess sitúa los argumentos de diversos autores, entre ellos Weber (1978), que asocia el poder a un tipo de energía o fuerza que emplean los sujetos para operar con las cosas y con otros sujetos, y que sirve de instrumento de dominación a aquellos que lo sustentan que lo aplican sobre los que no lo tienen, generándose relaciones de desigualdad. En esta misma dirección, se incluye a Lukes (1974) que ha identificado tres visiones en torno al poder: (a) la liberal o de los pluralistas, donde el poder que posee la élite dominante sólo puede ser identificado en los casos de conflicto manifiesto; (b) la reformista o bidireccional, donde se considera que el poder tiene dos caras, además de la pública tiene una privada, lo que conduce a los teóricos de las élites a decir precisamente que “el empleo *secreto* del poder hace posible una representación pública benigna del poder que estaría al servicio del interés general” (Hyndess, 1997: 14); y, (c) la radical o tridimensional, donde el poder, más allá de ser excluyente, se define por la capacidad de influir en los pensamientos y deseos de sus víctimas sin que éstas sean conscientes de sus efectos. Por último, Hyndess considera también que forman parte de la concepción posesiva del poder o de la disposición que otorga privilegios en la acción, la visión de Mann (1986), que siguiendo las tradiciones marxistas y weberianas, ve el poder como “la capacidad de perseguir y alcanzar objetivos” y establece un poder social de maniobra que funciona tanto individual como colectivamente;²¹ y, la de Giddens (1984), que define el poder desde una teoría de la estructuración, donde la estructura es limitadora de las acciones de los individuos y también proveedora de recursos, vehiculando las intenciones de los sujetos en sus acciones, a la vez que éstas le sirven para su reproducción. En el segundo bloque, donde el poder se define como capacidad legítima, Hyndess (1997) localiza a Parsons, que sostiene que el poder da “derecho” a actuar, dado que la fuerza de los dominantes frente a los dominados no se ejerce sólo en relación a la capacidad sino también

poder, abordaré en profundidad la definición foucaultiana, aunque no sea la única que posibilite un análisis en el campo de la educación. Hyndess se dedica a revisar ampliamente los textos de Hobbes y Locke, como fundacionales de las teorías modernas del poder. De este último, además desarrollar su trabajo en el terreno de la educación, cabe destacar las conexiones que se pueden establecer con Foucault, a partir de las ideas de gobierno de la conducta y de la moral como una forma dispersa de regulación social.

²¹ Desde esta perspectiva cuantitativa, Mann (1986) también distingue entre el poder económico, ideológico, militar y político, y siguiendo a Weber, explica que se puede dar la superioridad de un poder sobre otro (aunque en este caso no se prioriza el poder económico sobre el político o cultural, como ocurría con Marx).

al derecho, estableciéndose un juego de regulación que otorga responsabilidades y obligaciones, sobre la base del consentimiento. En oposición a todas estas concepciones esencialistas, Foucault va construyendo su teoría del poder. Pero la visión del poder en Foucault, no es uniforme, sino que a lo largo de su trayectoria es posible detectar las diversas formas que adopta el poder en su teoría.

Si tuviéramos que hacer un breve recorrido por las características que estas formas del poder expresan, diríamos que van desde una concepción moderna del poder como alineación a una concepción postmoderna del saber como perversión del conocimiento moderno; al poder como antropologización de la modernidad; al poder como voluntad de saber; al poder como historicismo trascendental en el terreno del método histórico; al poder como formas de saber-poder; al poder como gubernamentalidad; al poder como tecnología del yo; y al poder en la relación entre ética y subjetividad (Castilla, 1999: 55-56).

En este trabajo de investigación me ocuparé de las cuatro últimas formas del poder citadas por Castilla, concretamente de estas **diferentes versiones foucaultianas del poder: las relaciones de poder-saber; la gubernamentalidad; las tecnologías del poder y las tecnologías del yo; y, el poder en la relación entre ética y subjetividad.**²² Para empezar, la genealogía foucaultiana desarticuló la visión del poder como sustancia, el poder, según Foucault, no es algo que se pueda poseer, sino que se entiende como una relación, se habla de un juego de relaciones de poder que está presente en todas las relaciones humanas. Foucault rechazó a la vez la definición marxista del poder como ideología (que incorpora el concepto de falsa conciencia y otorga una superioridad al poder económico) y la concepción represiva del poder (basada en la prohibición). Para superar la noción represiva del poder, Foucault distinguió las relaciones de poder -que constituyen cualquier relación- del ejercicio del poder, es decir, de las formas de dominación y del sometimiento:

Cuando Foucault haya logrado sus frutos más elaborados (después de *Vigilar y Castigar*) dirá que la noción de represión es totalmente inadecuada para dar cuenta de lo que hay de productor en el poder. Porque si se definen los efectos del poder por la represión, se da una concepción puramente jurídica del poder, se identifica el poder a una ley que dice no. Ahora bien, si el poder no fuera más que represivo, sino hiciera nunca otra cosa que decir que no, se

²² Castilla (1999) en su libro recorre toda la producción de Foucault para identificar las diversas formas del poder, incluso en aquellas obras donde el autor no lo menciona explícitamente. Sin embargo, para este estudio son relevantes las definiciones que Foucault articula a partir de *Vigilar y castigar*, lo que no significa una menor consideración para las versiones anteriores, que en algunos casos facilitaron la construcción de las versiones que aquí nos ocupan.

lo resistiría. Lo que hace que se acepte es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir (Foucault citado en Díaz, 1995: 24).

En 1975, M.F. publicó *Vigilar y castigar*, una investigación histórica-ontológica que narra cómo la práctica de los suplicios y el castigo fue sustituida por una tecnología de la disciplina basada en la docilidad del cuerpo, en su clasificación e individualización, y en el desarrollo de técnicas de vigilancia permanentes, como el examen, que se extiende en las prácticas profesionales e institucionales modernas.²³ Se produce así la transformación del poder soberano (la fuerza del príncipe sobre el pueblo) por el poder disciplinario y la sustitución del castigo por su representación (semiótica del poder). En este nuevo contexto, como consecuencia de estos cambios, la sistematización de las penas deberá ser lo menos arbitraria posible, ya que pasarán a verse como algo temible y tendrán como función “bloquear la repetición del hecho punible”. Según M.F. se establece una secuencia temporal para corregir la conducta del preso (o del alumno), y el efecto del poder sobre él empieza a considerarse un bien social, siendo por tanto objeto de una apropiación colectiva y útil. En la modernidad, la reclusión y el encarcelamiento se convirtieron en la única pena de los delitos, este aislamiento, que sigue el modelo del convento y la celda cristiana, se instalará en prisiones (y en fábricas, escuelas, hospitales) y deberá posibilitar la reconducción del preso (obrero, alumno, enfermo) a partir de un trabajo sobre su alma.²⁴ Foucault explica que estas

²³ El objetivo de este libro según Foucault era realizar “una historia correlativa del alma moderna y de un nuevo poder de juzgar; una genealogía del actual complejo científico-judicial en el que el poder de castigar toma su apoyo, recibe sus justificaciones y sus reglas, extiende sus efectos y disimula su exorbitante singularidad” (1994: 29-30). Las reglas del estudio de Foucault son: (1) considerar el castigo y los sistemas punitivos como una función social compleja, sus aspectos positivos y no únicamente sus efectos “represivos”, verlo como una “economía política del cuerpo”; (2) analizar los métodos punitivos desde una perspectiva de táctica política; (3) vincular a partir de la tecnología del poder: la historia de la humanización de la penalidad y la historia del conocimiento del hombre; y, (4) desvelar el ejercicio de las relaciones de poder sobre el cuerpo (que se transforma a la vez en cuerpo productivo y cuerpo sometido), a partir de un mecanismo jurídico basado en la redención del alma y el saber científico, desarrollando una investigación sobre la tecnología política del cuerpo. Foucault nos dice que trataba de “estudiar la metamorfosis de los métodos punitivos a partir de una tecnología política del cuerpo donde pudiera leerse una historia común de las relaciones de poder y de las relaciones de objeto” (1994: 30).

²⁴ Según Castilla, que cita al Foucault de *Vigilar y castigar*: “la microfísica del poder no sólo se preocupa por los efectos en los cuerpos sino en las almas. Alma concebida no como una ilusión teológica o ideológica, sino como objeto producido ‘por el funcionamiento de un poder que se ejerce sobre aquellos a quienes se castiga, de una manera más general sobre aquellos a quienes se vigila, se educa y corrige’. Sobre este

transformaciones van paralelas al desarrollo del conocimiento sobre los individuos y a su clasificación, en definitiva, a la oficialización de la prisión como un aparato de saber. Sin embargo, el aparato de la penalidad correctiva no actúa sobre la representación sino que lo hace sobre el cuerpo y la reflexión del individuo, mediante ejercicios (horarios, actividades regulares, meditación en común, silencio, respeto) y su repetición, desarrollando una compleja tecnología política del cuerpo. En *Vigilar y castigar*, Foucault sostiene que el poder disciplinario organiza espacial y corporalmente, siguiendo el modelo del panóptico, que opera a partir de una eficaz visibilidad de los cuerpos de los individuos, a la vez que preserva la invisibilidad del poder. En síntesis, la relación poder-cuerpo se tornó productiva:

El momento histórico de las disciplinas es el momento en que nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés. Formase entonces una política de las coerciones que constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una “anatomía política”, que es igualmente una “mecánica del poder”, está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. Si la explotación económica separa la fuerza y el producto del trabajo, digamos que la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de una coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada (Foucault, 1994: 141-142).

Pero antes de pasar a narrar las implicaciones de esta visión del poder para la investigación educativa y del currículum, como superación de las versiones esencialistas, siguiendo a Hyndess, quiero destacar que Foucault a lo largo de toda su obra se interesó por investigar las técnicas de gobierno, estudió las *racionalidades* del gobierno o artes del gobierno²⁵ que se resumen a continuación, oponiéndose a la visión del poder como soberanía:

referente se han podido asentar conceptos fundamentales para las ciencias sociales como ‘psique, subjetividad, personalidad, conciencia, etc.’” (1999: 257-258)

²⁵ Hyndess (1997) explica siguiendo a Pasquino, que a partir de *Vigilar y castigar* y del primer volumen de *la Historia de la sexualidad*, Foucault empezó a utilizar el concepto de gobierno, que preferirá a la noción de poder, ya que el primero es más ambiguo y le aleja de las redes de la concepción represiva del poder.

Definiciones del poder en la teoría foucaultiana

Poder soberano

Foucault se aparta de la definición del poder como soberanía, se sitúa lejos de Hobbes que ve el poder como “cualquier atributo o combinación notablemente heterogénea de atributos que parecen tener en común el hecho de que pueden ser útiles a su poseedor para ir, al menos, en pos de algunos de sus propósitos” (Hyndess, 1997: 31-32). Este tipo de poder combina los poderes separados de muchos individuos que transfieren al soberano el derecho a gobernar su conducta, un consentimiento que otorga también la capacidad para proceder al soberano. Se caracteriza por la centralización de la autoridad, la toma de decisiones encarada a la promulgación de leyes, y la consideración de los súbditos como personalidades independientes de las actividades de gobierno. La confusión entre la idea del poder como capacidad y como derecho aparece cuando el gobierno engloba exclusivamente a la comunidad política, y los súbditos, a la par que autorizar al poder soberano, contraen obligaciones. En Locke, la comunidad puede disolver el gobierno, aquí, el poder político es el derecho de establecer la ley civil para unos fines. La “ley de la opinión y la reputación” es una forma dispersa de regulación social, independiente del control central, que somete al poder del soberano a una validación de su (i)legitimidad. Aquí, el pueblo puede retirar el consentimiento, como sociedad civil autónoma del Estado, en este caso, el poder legítimo se fundamenta en el poder moral, y por tanto, depende de lo que es justo.

Poder disciplinario

La disciplina es una forma específica del poder que se consolida en Europa en los siglos XVII y XVIII, que es distinta a las formas de dominación precedentes (esclavitud, domesticidad, vasallaje, ascetismo y disciplinas monásticas): “Se trata de un poder ejercido sobre uno o más individuos con objeto de proporcionarles determinados atributos y destrezas para desarrollar su capacidad de autocontrol, para promover su capacidad de actuar concertadamente, tornarles susceptibles a la instrucción o moldear sus caracteres de otras maneras” (Hyndess, 1997: 111). Es un poder productivo, que está vinculado a la invención del sujeto humanista y al desarrollo de los saberes de las ciencias humanas y sociales. El poder funciona a través de técnicas disciplinarias, de vigilancia, regimentación y clasificación, en los contextos y prácticas institucionales modernas (escuelas, ejército, prisión, hospitales). Desde este punto de vista: “La modalidad, en fin: implica una coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado y se ejerce según una codificación que reticula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos. Estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, se puede denominar “disciplinas” (Foucault, 1994: 141).

Poder pastoral

La metáfora del modelo pastor-rebaño indica que “el propósito del gobierno es promover el bienestar de sus súbditos por medio de una regulación minuciosa y generalizada de su conducta” (Hyndess, 1997: 116). Se da una relación íntima entre gobernante y gobernados, basada en una atención diferenciada que se desarrolla a través de actividades y relaciones específicas, actuando de forma continua y permanente. Este tipo de poder presente en la iglesia primitiva, se expande con el republicanismo y la formación de los Estados europeos en el siglo XVII (el cameralismo y la policía) y está presente en el Estado del bienestar. Las ideas cristianas de pecado, expiación y salvación incrementaron la complejidad moral de las relaciones entre el pastor y cada uno de sus miembros, al igual que el autoexamen, que implica no sólo el conocimiento de uno mismo, sino la obediencia y una relación diferenciada con el pastor (a través de la confesión y la idea de culpa). Actualmente, este poder media en formas de orientación, terapia y técnicas de modificación de la personalidad y en la administración y adiestramiento personal en entidades públicas y privadas: “En términos de Foucault, el uso ‘pastoral’ de la confesión, el examen de la conciencia y la orientación de la conducta deben ser considerados como instrumentos de gobierno que operan, en parte, a través de la formación de individuos de quienes normalmente cabe esperar que impongan una norma adecuada a su propia conducta” (Hyndess, 1997: 120-121).

Poder liberal

Se concibe al liberalismo como una doctrina o ideología política que promueve la libertad individual (natural), frente a la intrusión del Estado, que debe proporcionar las condiciones para garantizar la libertad de los individuos, mientras construye a su vez “las trabas apropiadas dentro de un sistema de gobierno que, sin embargo, subsista suficientemente poderoso para asegurar la libertad de sus súbditos” (Hyndess, 1997: 121). De esta forma, no es el incremento de la vigilancia policial lo que evita la delincuencia y el desorden, sino la creación de un marco de libertad para la acción. Se prima la actividad económica sobre el gobierno como sistema dotado de vida propia y constituido por la elección libre de los sujetos (Smith). Pero para Foucault “no siempre es posible esperar que los miembros de la población relevante desarrollen los hábitos de pensamiento y conducta de personas ‘libres’ e ‘independientes’; es decir, los hábitos requeridos para el funcionamiento apropiado de hogares, mercados y otros aspectos de la vida social” (Hyndess, 1997: 126). Por ello, el poder liberal opera mediante una forma de regulación indirecta que propone la interiorización de las normas, por ejemplo: mediante la educación, en el diseño de espacios y la observación normativa de los demás, en los procesos de asistencia y socialización de colectivos señalados por la inmigración, el desempleo, la pobreza, etc. Se trata de una gestión gubernamental “igualmente penetrante” del Estado, que se basa en un aparente consentimiento de los individuos que han sido la formados para el desarrollo de una autonomía responsable.

A lo largo de sus múltiples trabajos como investigador en el terreno de la educación, Popkewitz ha ido incorporando las diversas definiciones del poder desarrolladas por Foucault. Así, en *Sociología política de las reformas educativas*, y en otros textos de este periodo, sostiene que hay dos tipos de poder implicados en un estudio sobre la regulación social (Popkewitz, 1994, 1994b, 1994c y 1998). Desde su punto de vista, estas dos visiones, que están presentes en las investigaciones sobre la escuela, se complementan mutuamente: por una parte, considera que el estudio del poder soberano posibilita realizar un análisis histórico-institucional a partir de reconstruir los actores del ámbito social en las reformas educativas, a un nivel estructural; y, por otra, el poder como productor de voluntad de saber, permite ahondar en el análisis de la constitución de las subjetividades. Así, en *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*, donde presenta un estudio comparado de la reforma de la formación del profesorado en ocho países distintos, Popkewitz sostiene la necesidad de interpretar qué actores detentan el poder desde la definición del poder como soberanía, identificando algunos cambios estructurales, algo que queda justificado debido a la envergadura de su estudio. Posteriormente, en *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Popkewitz y Brennan pondrán en evidencia dos limitaciones importantes en este tipo de análisis político:²⁶ en primer lugar, dirán que desde esta perspectiva “el poder se trata como inmanente al escenario específico, en lugar de cuestionar cómo es posible que exista esta forma o cuáles son las condiciones de su producción” (2000b: 33);²⁷ y, segundo, argumentarán que las limitaciones del poder

²⁶ Estos autores explican que la sociología del conocimiento escolar ha sostenido una visión del poder soberano en sus investigaciones, al tratar de analizar “los orígenes de dominación y subyugación en la sociedad”, al hacer visibles las implicaciones sociales del currículum oculto de las reformas educativas, y al estudiar las exclusiones en términos de raza o género que median en las prescripciones curriculares o en los libros de texto. En el primer capítulo dedicado a los sociólogos e investigadores del currículum, vimos que la mayoría de ellos (quizá exceptuando a Stenhouse) interpretaba el poder de arriba hacia abajo, de forma que era posible localizar el foco del poder (en el Estado, las multinacionales, la clase social dominante) y luego ver su penetración en la vida escolar. Aunque Popkewitz y Brennan afirman también que las nociones de agencia, resistencia y contestación aparecen para “desafiar la hegemonía de los gobernantes y procurar el cambio”, estas conceptualizaciones también contribuyen a legitimar una visión centralizadora del poder.

²⁷ Popkewitz y Brennan (2000b) ejemplifican la noción del poder soberano a partir de revisar las tesis de la “restauración conservadora” de la era de Reagan y Thatcher. En el caso que ocupa nuestro interés, en un contexto más cercano y más progresista, sostener una visión del poder soberano implicaría tomar el proceso de reforma educativa vinculada al gobierno socialista de forma aislada, para analizar la eficacia del cambio educativo propuesto por la administración, sin tener en cuenta el contexto histórico más amplio (el antes y el

soberano provienen de la “tendencia a homogeneizar y esencializar las categorías de análisis”, es decir, radican en el peligro de la universalización de las categorías de raza, clase y género, que impiden contextualizar la diferencia, quedando englobada por ejemplo, bajo la sombra de un único modelo de resistencia al capitalismo.

La mayoría de las investigaciones, que desde una versión marxista de las relaciones de poder, se llevaron a cabo en el campo de los estudios críticos del currículum durante los años setenta y ochenta, se basaban en una concepción centralizada del poder y en la dicotomización entre opresor/oprimido, clase burguesa/proletariado, hombre/mujer, blanco/negro, determinando la existencia de un único foco de poder y diluyendo las múltiples formas de lucha y de resistencia locales. En una crítica a esta visión del poder, Jóhannesson, siguiendo a Sawicki, afirma que desde una perspectiva foucaultiana, ningún discurso es “inherentemente” liberador u opresivo: “las mismas ideas pueden ser liberadoras y potencialmente peligrosas, y eso es algo que pueden hacer al mismo tiempo porque empiezan a circular por el cuerpo social de la oposición como si fuesen una verdad incuestionada” (Jóhannesson, 2000: 310). Así, aunque las investigaciones educativas de la teoría crítica logren poner al descubierto las relaciones de poder “reales” o subyacentes, tal como reconocen Popkewitz y Brennan, esto se hace a costa de determinar que están prefijadas y que no son fluidas. Por otro lado, en esta tesis asumiré que toda práctica educativa es un acto de poder, ya se trate de proyectos autoritarios o emancipadores. En todos los casos, es posible analizar las relaciones de poder, tal como lo hace el propio Bernstein, al interpretar su funcionamiento en el marco de las pedagogías progresistas. Huyendo de la visión centralizada del poder, pretendo identificar los dispositivos del poder, para trazar el modelo de las relaciones de fuerzas múltiples, intrincadas y cruzadas en los discursos y prácticas curriculares. Con esta finalidad, se resumen a continuación los aspectos principales de la tesis del poder que Foucault articuló en *Vigilar y castigar* y en el primer volumen de *Historia de la sexualidad*:²⁸

después), así como se obviaría el estudio de las microcontingencias de la implantación de la reforma en cada uno de los centros escolares.

²⁸ Para realizar el siguiente cuadro además de las referencias originales de Foucault (1992 y 1994), me han servido las síntesis de Larrauri (1980), Díaz (1995) y Castilla (1999).

La tesis foucaultiana sobre el poder

- **El poder no es una propiedad, es una estrategia que se ejerce a partir de puntos innumerables.** No se posee, no se adquiere, ni se arranca o se comparte, sino que se ejercita constantemente y solo existe en acto;
- **El poder, en esencia, no es represivo ni tampoco es exterior a otro tipo de relaciones** (económicas, de conocimiento, sexuales), **sino que es inmanente a ellas.** No es superestructura, no prohíbe;
- **El poder es una red de relaciones siempre tensas,** no es el privilegio de unas clases dominantes sobre otras clases dominadas, como efecto de posiciones estratégicas involucra a ambas;
- **El poder viene de abajo, es capilar, microscópico** y alcanza a todos los cuerpos, los gestos, las actividades, los discursos, la vida cotidiana, constituyendo a los sujetos. El análisis del poder debe ser ascendente, no descendente;
- **El poder pasa a través de dominados y dominantes,** no se aplica o se niega a quien no lo detenta, sino que es una relación de singularidad, en la que se sustituye una imagen piramidal por una reticular, dominantes y dominados se apoyan en él;
- **Las relaciones de poder son intencionales y no subjetivas,** están atravesadas por un cálculo, no dependen de la decisión de un sujeto sino de la voluntad de saber;
- **Poder y saber se autoimplican,** aunque sean de distinta naturaleza, cada relación de poder se constituye en un campo correlativo de saber, y recíprocamente, cada campo de saber se conforma entre relaciones de poder. Pero la práctica del poder es “irreductible” a la práctica del saber (existe una cierta primacía del poder sobre el saber);
- **El poder es productivo.** El poder produce sujetos, a la vez que las sociedades disciplinarias producen un “saber sobre lo individual”. Los procesos jurídicos, carcelarios, médicos, laborales, educativos y militares de la modernidad conllevan en sí un afán individualizante capaz de atrapar en sus “cuadrículas” a cada persona e identificarla con precisión, es un desarrollo celular. A través de hospitales, cárceles, fábricas, ejércitos y colegios, los sujetos y las sociedades se disciplinan, aprendiendo la norma.²⁹
- **La resistencia no es exterior al poder, donde hay poder hay resistencia.** De hecho, las relaciones de poder solo existen si hay resistencia, pero ésta no surge de un único foco y se manifiesta de múltiples formas.

²⁹ En todas estas instituciones sociales, según Díaz (1995), el patrón de medida será la “norma”. En el ámbito de la educación ocurre que todos los estudiantes están individualizados, como Foucault explica en *Vigilar y Castigar*, el examen se encarga de ello. En términos generales, el alumno que no estudia lo suficiente estará siendo mucho más observado que el “buen” alumno, será incluso expuesto como un “mal” alumno a la vista de sus padres, no solamente a la de sus maestros.

En esta tesis, la versión del poder disciplinario se ha utilizado para la construcción del análisis en los capítulos quinto y sexto dedicados al discurso curricular del centro escolar y del aula. De este modo, trasladaré la definición del poder disciplinario a esta investigación para interpretar el currículum de *Educación Visual i Plàstica* desde la concepción productiva del poder -donde cobra importancia la noción de dispositivo-, para estudiar en la escuela: “Las relaciones de fuerzas, tal como se despliegan, a partir de la analítica del poder elaborada en *Vigilar y Castigar*, [que] se presentan como: una distribución en el espacio; un orden en el tiempo; y una composición que articula tiempo y espacio (Díaz, 1995: 27). En el capítulo quinto, pero de forma más extensa en el capítulo sexto, analizaré la distribución y ordenación del tiempo y del espacio escolares como ejes mediadores del poder disciplinario en la escuela y en el aula. Esta centralidad del tiempo y el espacio para el estudio del desarrollo de los mecanismos del poder, que Foucault articula en *Vigilar y castigar*, como veremos, también es uno de los pilares en los que se asienta la teoría de Bernstein para analizar el funcionamiento del poder en los dos tipos de currícula que él propone. En esta sección exploraré la concepción productiva del poder, anticipando la definición de “dispositivo” a partir de poner el ejemplo de una investigación educativa llevada a cabo por Shutkin (2000). Sin embargo la noción de dispositivo quedará ampliamente desarrollada en el capítulo quinto, ya que se aplica para el análisis del discurso curricular del centro escolar. Si en *Vigilar y castigar*, Foucault analizó el dispositivo del poder en las prácticas penitenciarias modernas, en la *Historia de la sexualidad*, Foucault desveló el dispositivo de la sexualidad:

¿qué es un dispositivo? En primer lugar, es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a *variaciones de dirección* (bifurcada, ahorquillada), sometida a *derivaciones*. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores. De manera que las tres grandes instancias que Foucault distingue sucesivamente (Saber, Poder y Subjetividad) no poseen en modo alguno contornos definitivos, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí (Deleuze, 1990: 155).

Según Castilla, *Vigilar y castigar* abrió una crisis en la definición del poder que Foucault resolvería en el primer volumen de su *Historia de la sexualidad*, con la definición del poder como voluntad de saber, escapando así de la noción represiva del poder a la que se veía abocado en su obra anterior. Foucault rechaza la hipótesis represiva del sexo y apuesta por explorar la construcción del sexo como verdad en los discursos científicos de la sexualidad que nos constituyen como sujetos del placer.³⁰ La noción de dispositivo de *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber* debe entenderse, por tanto, desde el marco de reelaboración de la analítica del poder en la que se sumerge Foucault en este periodo. En este trabajo de investigación sobre las pautas de regulación social que emergen en la Enseñanza Secundaria Obligatoria a partir de la reforma educativa en España, **analizaré el dispositivo del currículum para detectar los lugares y las estrategias cambiantes del poder en la *Educació Visual i Plàstica* desde una definición productiva del poder**, del poder como voluntad de saber:

Esta noción productiva del poder se refiere a sus efectos a medida que circula por entre las prácticas institucionales y los discursos de la vida cotidiana. Foucault argumenta que el poder se halla incrustado en los sistemas de gobernación del orden, la apropiación y la exclusión, por medio de los cuales se construyen las subjetividades y se forma la vida social. Aquí, Foucault revisa la noción nietzscheana de una “voluntad de saber”, para considerar como los sistemas disponibles de ideas disciplinan a los individuos al actuar, ver, pensar y verse a sí mismos en el mundo (Popkewitz y Brennan, 2000b: 34).

Con la intención de completar cómo la visión productiva del poder puede serle útil a la investigación educativa y del currículum, en esta sección quiero detenerme y prestar atención al trabajo de David Shutkin (2000), que lleva por título “El despliegue de la tecnología de la información en el campo de la educación y el incremento de la capacidad del niño”, un análisis de la tecnología de la información a través de la reconstrucción de las prácticas discursivas que recorren diversas instituciones (psicología, empresa privada, Educación Superior, medios de comunicación y gobierno estatal). Según este autor, el

³⁰ Castilla explica que la voluntad de saber era una de las claves de la forma del poder que Foucault desarrolló en 1964 en *Historia de la locura en la época clásica* y que recupera en 1976 en *Historia de la sexualidad I*. Aquí Foucault “intentará desenredar los procedimientos derivados de ese poder fundamental que es la voluntad de saber: ‘más valdría descubrir los procedimientos por los cuales esa voluntad de saber relativa al sexo, que caracteriza al occidente moderno, hizo funcionar los rituales de la confesión en los esquemas de regularidad científica’ (Foucault, 1992)” (Castilla 1999: 294).

despliegue del poder o dispositivo del poder³¹ está relacionado con la positividad y la productividad del poder, con la compleja red de relaciones imbricadas, que por ejemplo se desarrollan en las prácticas discursivas del currículum. El estudio de Shutkin que también refleja el interés de M.F. por el sujeto, nos recuerda que la identidad de alumnos y profesores está siendo construida mediante el campo de la educación como sujetos del dispositivo de la tecnología de la información, en su caso, o como sujetos del dispositivo del currículum, en el nuestro. De esta manera, la normalización de las subjetividades se produce mediante el dispositivo del poder, que regula lo que es normal y lo que está fuera de la norma. Desde este punto de vista, la implicación de: “Analizar un despliegue [dispositivo] supone abordar lo que Bernauer (1990) describe como pensamiento estratégico. El objetivo consiste en buscar no tanto un único camino lineal de explicación, sino más bien una serie de enfoques tácticos respecto de un campo de poder/conocimiento como es el de la educación” (Shutkin, 2000: 204). Esto pone nuevamente de relieve la capilaridad del poder y la necesidad de estudiar su circulación a través de localizar los múltiples elementos y lugares del poder en los procesos de implantación de las reformas educativas:

En su análisis de la reforma educativa, Popkewitz (1994b) explica que regionalmente, en lugares dispersos, emerge un conjunto de mecanismos y procedimientos que, tomados conjuntamente producen un sistema regulador de las relaciones de poder. Ese conjunto incluye el papel variable de los gobiernos federal y estatal, que aumentan su implicación en la orientación de la educación pública. Se trata de un conjunto de mecanismos y relaciones entre el gobierno y otras instituciones, que produce una red de prácticas que reformula la regulación social de la escolarización y de los niños. Tal como escribe Popkewitz (1994b): “no existe una demarcación clara entre las instituciones gubernamentales y civiles cuando éstas se engranan en el establecimiento de la regulación social de la educación” (: 126) (Shutkin, 2000: 208-209).

³¹ Shutkin utiliza el concepto de despliegue citando la traducción inglesa del primer volumen de la *Historia de la sexualidad*, donde Foucault se refiere a “El dispositivo (*dispositif*) de la sexualidad”. Allí aparece traducido el dispositivo como *deployment*. Probablemente ésta es una opción que denota la preferencia de uso del término *deployment* (despliegue) al correspondiente *device* (dispositivo). Sin embargo, durante la redacción de este capítulo, la extensa utilización de “despliegue” en todo el libro de Popkewitz y Brennan (2000), donde se incluye el trabajo de Shutkin, me creó bastante desconcierto, ya que a pesar de que había leído la noción de despliegue en otros lugares para explicar la productividad del poder, que yo asociaba a la creación de redes y la capilaridad del poder, Shutkin -que cita ampliamente a Bernauer para su definición- utiliza la noción de despliegue para referirse al dispositivo. Sin duda esta es una de las dificultades que surgen de la “migración transmarina” de las teorías francesas (Popkewitz y Brennan, 2000) en la construcción de las teorías de los/as intelectuales postestructuralistas norteamericanos/as. En esta tesis

Según Shutkin, los diversos discursos y prácticas institucionales que entran en juego en una reforma educativa se influyen mutuamente, de esta forma, **los elementos del dispositivo “se ajustan unos a otros” (y se refuerzan), produciéndose un proceso de “condicionamiento mutuo” que configura y conduce el despliegue del poder.**³²

Siguiendo a Foucault, Shutkin explica que en las fases iniciales de emergencia de un dispositivo “se produce un curso objetivo de acción para abordar un problema, crisis o necesidad urgente históricamente específicas” (2000: 213), lo que tiene una función estratégica, ya que emergen discursos influyentes que crean una necesidad y “se racionaliza una urgencia”. La relevancia de la tesis de Shutkin reside en el análisis de la desestabilización del sujeto que producen las tecnologías de la información legitimadas por una psicología cognitiva medidora y promotora de las capacidades del niño. Desde su perspectiva, dado que es difícil diferenciar entre el rendimiento del “niño” y de la “máquina” o apreciar las retroalimentaciones, y teniendo en cuenta que las relaciones de poder son productivas y cambiantes, aunque emerjan prácticas discursivas renovadas que contemplan al sujeto con una identidad unitaria, de hecho, lo desestabilizan creando nuevos significados y posiciones para este sujeto, desestabilizándose al mismo tiempo las prácticas discursivas de la psicología.

Conectando las formas de poder-saber con la producción de la subjetividad, al hilo de lo que plantea Shutkin, en esta tesis trataré de ver qué representa ser un/a estudiante adolescente “normal” a partir de situar los elementos del dispositivo pedagógico-curricular de la ESO. Entre otras cuestiones, por ejemplo, en nuestro país, el dispositivo del poder actúa a través de la racionalización de la necesidad de un currículum nacional y de la “verdad” psicopedagógica como orientadora de la toma de decisiones ante los jóvenes. Adaptando la pregunta que Shutkin se formula al final de su texto en relación a la tecnología de la información, en esta investigación me preguntaré: **¿Cuál es el sujeto del dispositivo del**

preferiré utilizar el término dispositivo, no sin reconocer que en algunos casos la noción de despliegue refleja mejor la acción del poder.

³² No olvidemos que Shutkin analiza este condicionamiento mutuo de discursos, procedimientos, prácticas, instituciones, etc. que pone en juego el dispositivo, en relación a las tecnologías de la información y a la construcción de la subjetividad del niño basada en el incremento de sus capacidades racionales a través de la educación.

currículum en la reforma educativa y cómo se va a disciplinar-normalizar este sujeto a través de la *Educació Visual i Plàstica* como saber escolar? Para responder a esta cuestión será preciso ubicar el proceso de condicionamiento mutuo que entra en funcionamiento en el dispositivo del currículum, desde la consideración del condicionamiento mutuo que se produce entre el discurso pedagógico-curricular de un centro escolar, el discurso psicopedagógico oficial de la reforma, la materia escolar, el mercado de trabajo, la formación del profesorado, los padres y madres, la editoriales, la asistencia social, etc. En la siguiente sección de este apartado, veremos algunas de las investigaciones genealogistas que conectan estas versiones del poder con la producción de la subjetividad. Además, en el tercer capítulo, abordaré extensamente las investigaciones sobre los mecanismos del poder disciplinario en las prácticas pedagógicas a través de los estudios de Jennifer Gore desde una perspectiva postestructuralista feminista, completando el mapa de investigaciones que se presentan en este apartado.

Poder y subjetividad: tecnologías del yo y constitución de la experiencia del sí mismo en las prácticas educativas

Uno de los objetivos típicos de la genealogía es el de problematizar las suposiciones comunes. Uno de los objetivos típicos del discurso educativo crítico es el de interrumpir las relaciones de poder existentes. Las genealogías de Foucault no dan por sentado al sujeto, sino que más bien analizan la constitución de la subjetividad como un efecto de las relaciones de poder. En consecuencia, la genealogía de Foucault es un enfoque fructífero para criticar los efectos de poder en los significados corrientes que tiene actualmente el término “educado”.

Lynn Fendler (2000: 55)

Entre las concepciones esencialistas del poder que he citado al principio de la sección anterior, quiero recordar a Lukes (1974) quien sostiene una visión radical del poder, que controla los pensamientos de los demás y que puede ser utilizado en contra de los intereses de sus víctimas. Según Hyndess (1997) esta versión del poder ha influido en la de la teoría crítica, que incluso la ha mejorado. Sin embargo, lo que me interesa destacar es que en

ambos casos median visiones de la subjetividad, no sólo en las concepciones tradicionales, sino también en las visiones críticas del poder. Por este motivo, en la parte final de este apartado que recorre las contribuciones de M.F. desde la perspectiva académica de Popkewitz, voy a revisar las relaciones entre poder y subjetividad y sus implicaciones para la investigación educativa. En términos generales, Lukes, Marcuse y Habermas en sus definiciones del poder mantienen dos cosas en común: por una parte, la visión del individuo como “criatura de condiciones sociales”, que se percibe a su vez como agente racional y autónomo, un ideal que funciona para tomar el pulso al presente; y, por otra, la visión de una sociedad civil como terreno donde contienden fuerzas sociales, que desde una perspectiva utópica está habitada por esos individuos libres y autónomos. Cuestionando la imagen cartesiana del sujeto centrado y racional, los teóricos críticos reconstruyeron las nociones de subjetividad y autonomía desde la dimensión social de la identidad individual, situándolas en el marco de la acción colectiva. En cambio, el descentramiento foucaultiano del sujeto, que comparte con los autores de la teoría crítica una posición externalista para el ser social, arriesgó con anunciar el “fin del hombre” y de las concepciones humanistas que lo acompañan.

En este subapartado voy a situar las conceptualizaciones foucaultianas de gubernamentalidad y poder pastoral en relación a la investigación educativa, y la definición de las tecnologías del yo, a partir de las investigaciones de Fendler (2000) y de Simola *et al.* (2000) incluidas en *El desafío de Foucault*. Esto me llevará a armar las nociones clave para el análisis de la producción de la subjetividad en el aula de *Educació Visual i Plàstica* que realizaré en el capítulo séptimo. En primer lugar, la cita que encabeza esta sección, que procede del texto de Fendler titulado “¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado”, incluido en Popkewitz y Brennan (2000), nos proporciona precisamente el argumento para cuestionar la construcción de la subjetividad, en lugar de aceptarla como algo dado, incluso desde la perspectiva de considerar a los agentes como sujetos libres y autónomos. En su investigación, Fendler reconstruye histórica y socialmente los discursos que constituyen el sujeto “educado” desde la época clásica hasta la escolarización moderna, a partir de situar las tecnologías de producción del yo como efecto de las relaciones de

poder. De este modo, revisa los contextos de producción de la subjetividad a través de la formación del discurso público de la escolarización mediante los procesos de secularización, la objetualización de la subjetividad, el nacionalismo, la importancia del binomio individuo-sociedad y la construcción de la ciudadanía. Desde su punto de vista, los cambios en las formas del poder que median en la disciplinación del yo y la necesidad de ser sujetos que conocen (que aprenden) y desean conocer (que desean ser enseñados), se apoyan y son refrendados en la escolarización actual por el autogobierno del sujeto educado. En esta línea, Fendler defiende la necesidad de analizar los procesos de producción de la subjetividad, estudiando las tecnologías normalizadoras del sujeto desde la visión productiva del poder, desde las definiciones disciplinarias de la gubernamentalidad y el poder pastoral, sobrepasando las concepciones esencialistas:

...en los modelos previos a la gobernación, en los que las relaciones de poder constituían un sujeto trascendente, era plausible definir un lugar soberano de resistencia, como en la liberación respecto de la dominación. Pero en un modelo de poder en el que el sujeto disciplina al sujeto y el alma/sí mismo se identifica reflexivamente con lo social, resulta problemática la identificación de un “agente” o de un “opresor”. Irónicamente, cuando un análisis asume un sujeto trascendente o interpola un sujeto autónomo (es decir, cuando la “pérdida” del sujeto se niega implícita o explícitamente), el sujeto resultante viene tácitamente determinado por sus relaciones de poder. Y a la inversa, si se problematiza al sujeto (si considero las posibilidades de tener un alma perdida), se puede entender al sí mismo como constitutivo de relaciones de poder y se hace posible entonces criticar los efectos del poder que, de otro modo, habrían quedado borrosos. Una inferencia que podemos extraer de este análisis histórico es que si los proyectos políticos actuales en educación siguen asumiendo un sujeto moderno tradicional (es decir, autónomo), será imposible reconocer o criticar las formas sutiles con las que se está ejerciendo actualmente el poder en la construcción de la subjetividad educada. Sólo cuando la investigación problematiza teóricamente la constitución del sujeto, se puede analizar críticamente ese poder, en sus formas actuales de gubernamentalidad (Fendler, 2000: 77).

Entre otras cuestiones, Fendler propone la necesidad de abordar la visión del sujeto “educado” en el constructivismo, y su trabajo toma la misma dirección que el que ha llevado a cabo Walkerdine (1995 y 2000), en torno a las prácticas normalizadoras del sujeto en la psicología del desarrollo y la pedagogía centrada en el niño, como ciencias que contribuyen a producir una verdad sobre él. Volviendo a los estudios que compilan Popkewitz y Brennan en su libro, es importante destacar que se presentan como investigaciones genealógicas que vinculan saber-poder y subjetividad, ya que desde su punto de vista: “Construir historias acerca de cómo se forman nuestras subjetividades (problematizando así las agendas y las

categorías del sujeto), puede ofrecernos un espacio potencial para actos e intenciones alternativas que no están articuladas a través del sentido común disponible” (2000: 41). En la línea de estas investigaciones genealógicas que reconstruyen históricamente la constitución de la subjetividad moderna inscrita en las relaciones de poder (el sujeto “escolar”, la infancia, la educación de las mujeres) para comprender el presente, también se encuentra la investigación de Baker sobre “La ‘infancia’ en el surgimiento y difusión de las escuelas públicas estadounidenses”, y el trabajo de Rabak Wagener sobre “La construcción del cuerpo a través de las prácticas discursivas de la educación sexual”, ambos incluidos en Popkewitz y Brennan (2000); y, la compilación de Meredith y Tyler titulada *Child and Citizen: Genealogies of Schooling and Subjectivity*, publicada en 1993.³³ Junto a *El desafío de Foucault*, Popkewitz también ha adoptado la visión del poder como productor de la subjetividad en *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, estableciendo el vínculo entre poder y subjetividad a partir de la idea foucaultiana de gobierno:

El poder es una estructura total de acciones ejercidas sobre posibles acciones, un conjunto de acciones sobre otras acciones. Gobernar en este sentido es estructurar el posible campo de acción de otros (1983b). Un “régimen de verdad” (1980: 133) está vinculado con sistemas de poder que lo producen y lo sostienen. En este sentido relacional, Foucault utiliza el término *gouvernementalité* que, además de sus significados de control y guía, se puede interpretar que se refiere a una cierta mentalidad que está dispuesta a gobernar y es capaz de ser gobernada (Simola, Heikkinen y Silvonen, 2000: 85).

Según Díaz (1995), una lectura foucaultiana de la modernidad indica que ésta instrumentó dos tipos de tecnologías del poder: el poder disciplinar -que ya he descrito; y el biopoder. Según Castilla, el biopoder es un concepto bisagra, que le permitió a M.F. proseguir con su trabajo en torno a las disciplinas, aplicado ahora al ámbito de la historia de la sexualidad, es decir, continuar con el uso del procedimiento de anatomía política del cuerpo humano que había desarrollado en *Vigilar y Castigar*. Además, desde el punto de vista de Castilla, “la idea de biopoder no es más que la antesala que le permitirá entrar a tientas en otras dimensiones como la de la gubernamentalidad” (1999: 311). A su vez, con la biopolítica, emerge un segundo procedimiento que posibilita conectar su visión del sujeto con el

³³ Véase también Baker (1988, 2001 y 2001b) y Tavares (1996).

concepto de regulación social, con la biopolítica de la población, en este contexto: “La gubernamentalidad no será, pues, más que sinónimo de regulación, la concreción más desarrollada de la biopolítica” (Castilla, 1999: 321).³⁴ Con la biopolítica de la población, la historia del gobierno del Estado se vincula con el surgimiento de una economía política y con el gobierno de la “población” como sustituta del gobierno de la familia. La disciplina que se produce en las instituciones (escuelas, fábricas, ejército, hospitales, cárceles) constituye una de las formas de este gobierno. En esta línea, Foucault sostiene que: “Administrar la población no quiere decir, sin más, administrar la masa colectiva de los fenómenos o gestionarlos simplemente al nivel de sus resultados globales; administrar la población quiere decir gestionarla igualmente en profundidad, con delicadeza y detalle” (Foucault, 1999: 194). A partir de este momento, para Foucault, se da el triángulo soberanía-disciplina-gestión gubernamental (que no hay que leer en los términos de sustitución de un modelo por el siguiente), cuya meta principal es la población y cuyos mecanismos esenciales son los dispositivos de seguridad. Así surge una nueva teorización del poder, que Foucault localiza en el periodo de formación de los Estados modernos, una versión que es distinta a la del poder soberano y del poder disciplinar, y que está basada en la gestión del pueblo:

La población aparece pues, más que como la potencia del soberano, como el fin y el instrumento del gobierno. La población va a aparecer como sujeto de necesidades, de aspiraciones, pero también como objeto entre las manos del gobierno, conciente frente al gobierno de lo que quiere e inconsciente también de lo que se le hace hacer. El interés, como conciencia de cada uno de los individuos que constituye la población, y el interés como interés de la población, cualesquiera que sean los intereses y las aspiraciones individuales de los que la componen, será el objetivo y el instrumento fundamental del gobierno de las poblaciones. Nacimiento de un arte o, en todo caso, de tácticas y técnicas absolutamente nuevas (Foucault, 1999: 192).

En este último apartado, también revisaré las ideas de M.F. que tomaron fuerza a partir de los dos últimos volúmenes de *Historia de la sexualidad* y que fueron el eje de algunas conferencias y seminarios que Foucault realizó en el *Collège de France* y en Estados

³⁴ Castilla (1999) explica que la noción de biopoder apenas se utilizará más allá de *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber* y que la idea del razonamiento poblacional quedará incorporada a la gubernamentalidad, lo que implica que ambos términos, biopolítica y gubernamentalidad, cubren el mismo espacio (Castilla citando a Álvarez Yágüez).

Unidos, como las publicadas bajo el título de “Tecnologías del yo”. Como ya he avanzado, Foucault se había interesado siempre por los problemas del gobierno, entendido a partir de la gubernamentalidad en su doble nivel de: producción de gestión de la población y producción de la subjetividad.³⁵ Morey explica que, en las conferencias que M.F. impartió en Berkeley en 1980, el “gobierno” quedó definido como el punto de contacto entre la tecnología política de los individuos y las tecnologías de uno mismo, relacionando los principios de acción política con los de la conducta personal, así dirá Foucault que: “Gobernar [*governing*] es siempre un difícil y versátil equilibrio, con conflictos y complementariedades, entre las técnicas que aseguran la coerción y los procesos a través de los cuales el ‘uno mismo’ [*the self*] es construido y modificado por sí mismo” (reproducido en Morey, 1990: 34).³⁶ En “Tecnologías del yo”, dejándose llevar por la inercia de la historia de la sexualidad, Foucault se dedicó a narrar cómo en la cultura occidental las prohibiciones están relacionadas con la obligación de decir la verdad sobre uno mismo, y exploró qué conocimiento se precisa saber sobre uno mismo para desear renunciar a algo.³⁷ En este texto, M.F. contextualiza cuatro tipos principales de “tecnologías”, y explica que cada una de ellas representa una matriz de la razón práctica. Según Morey, Foucault reclamó la especificidad propia de las “tecnologías de uno mismo” que se añadían a la clasificación tripartita de Habermas que distinguía entre técnicas de producción, de significación y de dominación. Según Foucault “estos cuatro tipos de tecnologías casi nunca funcionan de modo separado, aunque cada una de ellas esté asociada a un tipo de dominación. Cada una implica ciertas formas de aprendizaje y de modificación de los individuos, no sólo en el sentido más evidente de adquisición de ciertas habilidades, sino también en sentido de adquisición de ciertas actitudes” (Foucault, 1990: 48-49).

³⁵ Castilla (1999) realiza una dura crítica al nulo papel otorgado por Foucault al sujeto como agente de una posible transformación hasta ese momento. Después de articular una noción del poder que está en todas partes, Foucault empezará a precisar de un tipo de análisis que combine las imposiciones legales, sociales, científicas, administrativas, etc. y el autogobierno del sujeto.

³⁶ Estas conferencias que llevan el título de “Truth and Subjectivity” fueron realizadas en el mes de octubre.

³⁷ Al igual que en sus trabajos precedentes, desde una perspectiva de historia cultural e historia de las ideas, Foucault se preocupó por explicar cómo los hombres han construido un saber sobre sí mismos (desde la Economía, Biología, Psiquiatría, Medicina y Penología), analizando estas “ciencias” y saberes como “juegos de verdad”, relacionados con las técnicas que los hombres utilizan para entenderse a sí mismos.

Las tecnologías de Foucault

- 1) **Tecnologías de producción**, nos permiten producir, manipular, o transformar las cosas;
- 2) **Tecnologías de sistemas de signos**, nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones;
- 3) **Tecnologías de poder**, determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o dominación, y consisten en una objetivación del sujeto;
- 4) **Tecnologías del yo**, permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamiento, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 1990: 48).³⁸

Por otra parte, Foucault, que explica que habitualmente las ciencias y la lingüística han usado las dos primeras tecnologías, reconoce haberse interesado más por las tecnologías del dominio y del sujeto, al intentar hacer una historia del saber respecto al poder y el sujeto. M.F. estudió las tecnologías del yo, deconstruyendo las razones por las cuales el “conócete a ti mismo” sustituyó al “cuídate a ti mismo” en la filosofía grecorromana y en la espiritualidad cristiana, lo que se ha extendido hasta la época moderna, y vio la importancia de las relaciones pedagógicas y de la confesión en este proceso. En el contexto de la investigación educativa, son diversos los estudios que analizan las tecnologías del poder y las tecnologías del yo, entre los cuales está el estudio de Fendler, que ha definido las “tecnologías del sí mismo” foucaultianas como el “medio cognoscible de autocontrol” del sujeto educado. En esta tesis, dedicaré los capítulos quinto y sexto a analizar las tecnologías del poder en el currículum de *Educació Visual i Plàstica* de la ESO, y el séptimo a las tecnologías del yo, del género, la raza, la clase social, el cuerpo, etc.³⁹ Sin embargo, a pesar del énfasis en unas

³⁸ Un par de años antes, Foucault ya había definido las tecnologías del yo como “la reflexión acerca de los modos de vida, las elecciones de existencia, el modo de regular su conducta y de fijarse uno mismo fines y medios” (Morey, 1990: 36).

³⁹ Algunas postestructuralistas feministas han revisado esta definición de tecnologías del yo y el dispositivo de la sexualidad, como Teresa de Lauretis, que ha incorporado la versión de tecnologías del género.

u otras, en el contexto de la investigación educativa creo que cobra especial relevancia el estudio de los vínculos entre las tecnologías del poder y las tecnologías del sí mismo:

Las tecnologías del poder y del sí mismo deberían verse como algo que mantiene relación, diálogo y lucha entre sí, que reconfigura el poder como algo más que una simple herramienta de dominación y/o reproducción. Además de las grietas, rupturas y fracasos que se producen en cada sistema, el proceso de convertirse en el “propio sujeto de uno mismo” también supone el empleo de estrategias que sólo son posibles dentro de las relaciones de poder existentes (Schaafsma, 2000: 255).

Por último, antes de ver otro ejemplo sobre cómo estas conceptualizaciones se han utilizado para construir una investigación educativa, quiero regresar a la noción de gubernamentalidad, ya que después de lo que hemos visto, podemos concluir que la gubernamentalidad comprende las tecnologías del yo entendidas como unas formas gobierno del sí mismo. En “Omnes et singulatim: hacia una crítica de la ‘razón política’”, Foucault que rechaza la forma del poder centralizado/r del Estado, denominó “pastorado” al poder individualizador y se desplazó de nuevo para estudiar la emergencia de la modalidad del poder pastoral (Foucault, 1990).⁴⁰ Para ello, Foucault rastreó la pastoral cristiana, desarrollando el análisis de este tipo de poder que: “se caracterizaba por el lazo de sumisión personal al pastor; la obediencia como un fin en sí mismo; y el uso de dos instrumentos de individualización: ‘el examen de conciencia y la dirección de conciencia’” (Castilla, 1999: 332).⁴¹ Según Morey, en la segunda parte de este texto, M.F. se fue acercando más a lo expuesto en *Vigilar y castigar*, y después de abordar la razón de Estado, analizó las técnicas específicas de gobierno de las poblaciones en tanto que conjunto de individuos.⁴² En síntesis, en “Omnes et singulatim”, Foucault articuló la gubernamentalidad: “como una propiedad característica (y problemática) del desarrollo de la práctica del gobierno en las sociedades occidentales que tienden hacia una forma de soberanía política que sería un gobierno de todos y de cada uno, y que aquello a lo que concierne podría ser al mismo tiempo para

⁴⁰ “Omnes et singulatim: hacia una crítica de la ‘razón política’” está incluido como segundo texto en la publicación española de *Tecnologías del yo*.

⁴¹ En uno de los cuadros anteriores, donde apuntábamos las diversas formas que adopta el poder en Foucault, se puede consultar el contexto que proporcionamos para la definición del poder pastoral.

⁴² En la segunda parte del texto, Foucault analiza las tres formas según las cuales, una tecnología puede desarrollarse y “entrar en la historia”: como sueño o utopía (la administración omnienglobante); como

‘totalizar’ y para ‘individualizar’” (Gordon, 1991: 3). Más allá de los ámbitos en torno a los cuales Foucault ha desarrollado sus estudios de la gubernamentalidad,⁴³ lo que nos interesa ver es su aplicación en el campo de la investigación educativa, una conexión que queda trazada en la siguiente cita:

Gordon (1991) argumenta que “el centro del interés de Foucault por las racionalidades gubernamentales modernas consiste, precisamente, en la toma de conciencia de lo que denominó el acoplamiento ‘demónico’ del ‘juego urbano’ y el ‘juego pastoril’: el invento de una forma de pastoreo político secular que asocia ‘individualización’ y ‘totalización’” (: 9). Lo que tiene una importancia particular (...) es que las instituciones educativas combinan de formas determinadas el trabajo pastoral y de atención del Estado con el trabajo que hace funcionar las categorías de población (véase, por ejemplo, Hacking, 1991; Rose, 1989) (Popkewitz y Brennan, 2000b: 37).

Relacionado con el concepto de poder pastoral, dedicaré la parte final de esta sección a revisar una investigación que lleva por título “Un catálogo de posibilidades: historia foucaultiana de investigación de la verdad y la educación”, un estudio de Simola, Heikkinen y Silvonen “que conecta conocimiento, sujeto y poder entre sí como tecnologías de la verdad, formando un entrelazamiento de técnicas de discurso, del sí mismo y de gobierno” (2000: 81). En la figura de la página siguiente, se puede ver la estructura triangular de esta investigación, cuyos autores consideran, en primer lugar, que es preciso estudiar el conocimiento como producción de verdad, las **técnicas del discurso** que permiten interpretar su formación, circulación y transformación (analizando las reglas del discurso, los principios de rarefacción y los sistemas de exclusión). En segundo lugar, sostienen que “la cuestión básica” en torno al sujeto consiste en ver “cómo se constituye el sujeto a sí mismo/a a través de prácticas básicamente relacionadas con el poder y el conocimiento” (Foucault citado en Simola *et al.*, 2000: 83). Aquí, los investigadores explican que las **técnicas del sí mismo** forman parte de las tecnologías de la verdad y al mismo tiempo contienen tres

práctica o sistema de reglas de una institución (las policías como condición e instrumento de un buen gobierno); y, como disciplina académica (el caso de la *Polizeiwissenschaft* en la universidad-Alemania).

⁴³ Según Gordon (1991), Foucault ha desarrollado el tema de la gubernamentalidad en torno a: (1) la naturaleza la idea del gobierno como una forma de ‘poder pastoral’ en la Filosofía griega, en la Antigüedad y el Cristianismo temprano; (2) las doctrinas de gobierno en el inicio de la Europa moderna asociado con la idea de la razón de Estado y la policía; (3) el comienzo del liberalismo en el siglo dieciocho, considerado como una concepción del arte de gobierno; y, (4) las formas de postguerra del pensamiento neoliberal en diversos países consideradas como formas de repensar la racionalidad del gobierno.

dimensiones: de conocimiento (voluntad de saber); del poder (arte de la gubernamentalidad); y del sujeto (modos de subjetivación). Por último, Simola *et al.* (2000) localizan también tres **técnicas del gobierno** en la teoría analítica del poder foucaultiana.⁴⁴

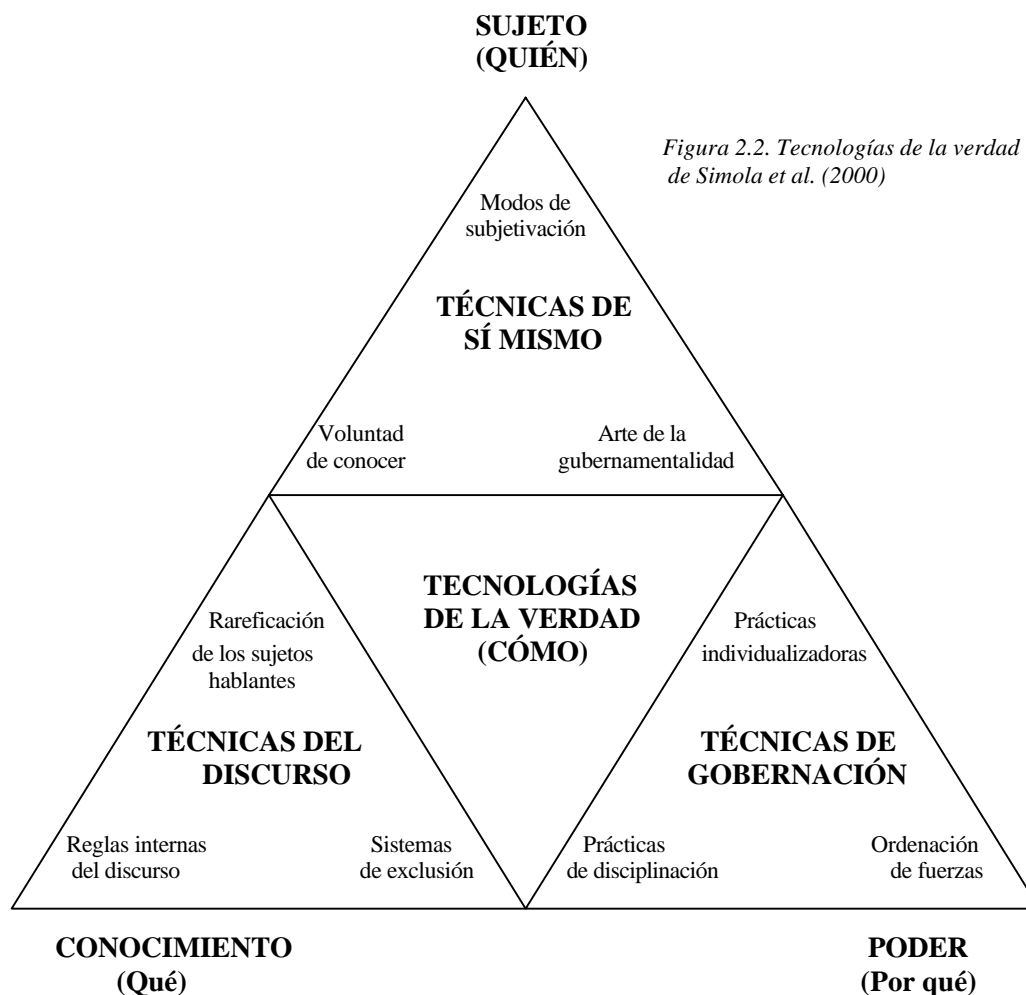


Figura 2.2. Tecnologías de la verdad de Simola *et al.* (2000)

⁴⁴ Se trata de: (1) La ordenación de fuerzas, que se refiere a cómo es ejercido el poder desde abajo, que depende de la multiplicidad de relaciones y posiciones inmanentes (las técnicas de este dominio incluyen conceptos como “microfísica del poder, biopoder, economía política del cuerpo y tecnología política del individuo”); (2) Las prácticas de disciplinación, que son las técnicas que relacionan saber y poder. Simola *et al.* describen la disciplinación como “estar subyugado tanto bajo un cierto dominio especializado de conocimientos como un cierto régimen y orden” (2000: 85). Esto ocurre, por ejemplo, con el examen que relaciona el ejercicio del poder y la producción de conocimiento; y, (3) Las prácticas individualizadoras o divisorias, que es el nivel que conecta el sí mismo con el poder. Estas prácticas divisorias se refieren a la clasificación y gobierno del sí mismo que divide a los sujetos internamente y con respecto a los demás (el niño, el alumno, el profesor, el psicopedagogo, etc.), y entre las cuales se encuentran las técnicas pastorales del poder.

El trabajo de Simola *et al.* es relevante para la investigación educativa porque establece múltiples interacciones entre saber-poder-subjetividad, una triangulación en torno a la cual estos investigadores se formulan las preguntas básicas de su estudio, sobre: (a) el conocimiento, ¿cuál es el “verdadero” conocimiento sobre enseñanza?; (b) el sujeto, ¿quién es el “buen” maestro?; y, (c) el poder, ¿qué clase de poder es correcto? Estas cuestiones, que se ramifican creando otras preguntas más específicas, les permiten abordar los procesos de producción, regulación, representación, autorización y gobernación del docente en los discursos sobre la enseñanza en Finlandia, -aunque Simola *et al.* se centran en el vértice que afecta al conocimiento sobre la enseñanza. El diseño de esta investigación les posibilita reconstruir las cuatro verdades del docente finlandés moderno⁴⁵ e identificar los principios tácitos del discurso educativo en Finlandia como constituidores de una identidad docente. Uno de estos principios tácitos es el “profesionalismo pastoral”, que pone en funcionamiento renovadas formas del poder pastoral, que se pueden observar en las relaciones entre profesores y alumnos, en las formas de registro de los estudiantes y en los procesos de autovigilancia de las escuelas actuales. Simola *et al.* (2000) concluyen que el profesionalismo pastoral como principio tácito del discurso es una combinación de individualismo y disciplinación que contribuye a la producción de la subjetividad del alumno y del docente.⁴⁶

Para concluir este apartado quiero citar brevemente a otras investigaciones educativas que se plantean el estudio de las tecnologías del yo, la gubernamentalidad o el poder pastoral. Empezaré destacando en el contexto de la enseñanza universitaria el artículo de Howley y

⁴⁵ En este capítulo he preferido referirme a Simola *et al.* (2000) para ver cómo han construido su investigación educativa a partir de los presupuestos foucaultianos. Sin embargo, este trabajo también es de gran utilidad para ver cómo a partir de los discursos oficiales se construye la identidad profesional de los docentes. Estos investigadores sitúan históricamente la emergencia de estas cuatro verdades en el caso Finlandés: “una ciencia educativa didácticamente orientada forma la base de conocimiento para el trabajo de los docentes” (V1); “la conciencia del objetivo es la cualidad profesional del docente” (V2); “el trabajo de los docentes es una tarea centrada en el individuo” (V3); y, “la valoración integrada y la calificación objetiva de los alumnos es una de las tareas básicas del docente” (V4) (Simola *et al.*, 2000: 90-95).

⁴⁶ Me referiré de forma más amplia a las aportaciones de Simola *et al.* en el capítulo séptimo de la tesis que focalizará en el análisis de la gubernamentalidad y el poder pastoral en la producción de la experiencia del sí mismo/a en el aula de *Educación Visual i Plàstica*.

Harnett (1992) que se titula “Pastoral Power and the Contemporary University: A Foucauldian Analysis”; y, en relación al desarrollo nuevas formas de subjetividad entre el profesorado, el texto de Pignatelli (1993) titulado “What Can I Do? Foucault and the Question of Teacher Agency”. Además de las diversas investigaciones incluidas en Popkewitz y Brennan (2000) que ya he reseñado, es importante señalar también las contribuciones de los textos de Schaafsma y Orner, en relación a la narrativización del sí mismo/a. Por otro lado, además de los textos extensamente mencionados de Popkewitz (1994, 1994b y 1998), quiero citar la publicación de *Los discursos redentores de las ciencias de la Educación* (1998b). Por último, a lo largo del trabajo de esta tesis también me han ayudado las aportaciones de da Silva, Díaz, Donald, Hunter, Larrosa, Rose, Varela y Walkerdine, cuyos textos se incluyen en *Escuela, poder y subjetivación* de Jorge Larrosa (1995) y en *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales* de da Silva (2000).

La relación entre órdenes simbólicos, relaciones sociales y estructuración de la experiencia. Diálogos e interrupciones entre Basil Bernstein y M.F.

El discurso constituye al sujeto y lo localiza en la red de relaciones sociales del poder

Tomado en conjunto, el trabajo de Bernstein nos proporciona un análisis sistemático de los códigos, del discurso y la práctica pedagógica y sus relaciones con el control simbólico y la identidad.

Alan R. Sadovnik (2001: 8)

Enmarcarse en la teoría bernsteniana implica entender la socialización como un proceso de transmisión cultural en el que lo que se aprenden son órdenes de naturaleza simbólica, que llevarán a la construcción de formas concretas de organización de la experiencia de cada sujeto.

Ana Escofet (1996: 78)

En este apartado voy a revisar una parte de la teoría de Basil Bernstein, viendo las continuidades y discontinuidades entre la obra de este autor y la de Foucault. Mi intención es reivindicar la mirada bernsteiniana que focaliza en la interpretación del discurso y la práctica pedagógicos desde la perspectiva de las relaciones entre poder-saber y subjetividad para incorporarla al marco teórico de la tesis.⁴⁷ A modo de introducción, se puede decir que Bernstein formula su teoría con la finalidad de comprender el conjunto de reglas, prácticas, agencias, agentes y relaciones sociales a través de los cuales poder, saber y discurso se interrelacionan, y funcionan desplegándose como dispositivos reguladores en el campo de la educación, y para analizar las modalidades de control que existen en este proceso (Bernstein, 1993 y 1998). Las distintas etapas que se pueden vislumbrar en la producción bernsteiniana dan cuenta de una progresión, lo que implica también que crecen las dificultades para comprenderla debido a la complejidad del aparato conceptual y a su condición autorreferencial. Sin embargo, en esta investigación no voy a abordar todo el conjunto de la obra de Bernstein, sino que me fijaré en los lugares en los que la educación se presenta como agencia del control simbólico, y donde la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje adquieren un papel central.⁴⁸

Como texto de partida para mi investigación considero el que Bernstein publicó en 1971, con el título “Acerca de la clasificación y del marco del conocimiento educativo”, donde establecía las conceptualizaciones de clasificación y enmarcamiento para el análisis de los

⁴⁷ Las tesis de Foucault se introdujeron en el contexto académico en Gran Bretaña para cambiar la linealidad interpretativa de los estudios sobre las audiencias y apostar por una visión recíproca de la producción de conocimiento y poder en los estudios sobre medios de comunicación. Las teorías social y educativa anglosajonas se beneficiaron indistintamente de tales aportaciones, como ilustra Whitty (1985). Por otra parte, Castilla (1999), siguiendo a Marshall, explica que al menos hasta los noventa, las tesis foucaultianas no fueron tenidas en cuenta por parte de la sociología de la educación anglosajona, quien señala además las contrariedades de las incorporaciones de Foucault en los trabajos de investigación de la sociología británica de la educación, de corte empírico.

⁴⁸ De esta forma, no abordaré los primeros trabajos de Bernstein más dedicados a explorar la transmisión del código sociolingüístico en la familia. Esto no quiere decir que vaya a olvidarme de sus aportaciones anteriores, -algunas ya han sido citadas en el primer capítulo-, por ejemplo, para recuperar y comprender aquellos referentes que han ayudado a que la teoría evolucionara.

códigos curriculares de colección y de integración.⁴⁹ Desde el punto de vista de mi investigación, esta formulación enlaza de forma coherente con la teoría de la estructuración del discurso pedagógico y el desarrollo del concepto de práctica pedagógica, que Bernstein empezó a articular a partir de la segunda mitad de los años ochenta.⁵⁰ En concreto, me refiero a los ensayos y artículos que dieron lugar a la publicación, en 1990, de *La estructura del discurso pedagógico*, el volumen cuarto de su serie *Clases, códigos y control*, y en 1996, de *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría investigación y crítica*, que es el volumen quinto.⁵¹ Tal como resume uno de sus colaboradores al hacer balance de la trayectoria de la teoría en Bernstein a finales de los noventa:

A lo largo de tres décadas el foco de preocupación ha ido cambiando, del lenguaje en la familia y la comunidad como un regulador fundamental de la experiencia al conocimiento, los rituales y los sistemas de control en la escuela como reguladores de la transmisión de los códigos elaborados, y últimamente, a las relaciones constitutivas del discurso pedagógico en referencia al sistema educativo de la sociedad (Cox, 1989: 63).

Una de las consecuencias del planteamiento de mi investigación, aunque no es un objetivo que persiga, es que al arrojar una mirada compleja orientada a un análisis de los procesos escolares, que vincule el saber, las relaciones de poder y el lugar que ocupan los sujetos en el discurso, mediante el dialogo que establezco con las diversas fuentes del estudio, inevitablemente ello me implica en la construcción de teoría. En este proceso, Foucault me proporciona como investigadora en el campo de la educación, un marco general para interpretar y hacer visibles los mecanismos de regulación de las subjetividades de profesores

⁴⁹ Este texto se publicó por primera vez en *Knowledge and Control* de Young (1971) y luego ha sido incluido en el volumen II de *Clases, códigos y control* de la versión castellana, véase Bernstein (1988). El término “framing” se traduce a lo largo de esta tesis como “enmarcamiento”, aunque en algunos textos en castellano de Bernstein aparezca como “marco”.

⁵⁰ Para una revisión de la producción de Bernstein puede consultarse el texto que revisa los veinte años de la teoría de los códigos, como culminación de la perspectiva y de las investigaciones empíricas, véase Bernstein (1981); o la revisión de los treinta años de la teoría, véase Bernstein (1987). Por otra parte, la definición de discurso pedagógico apareció por primera vez en Bernstein (1985) y la noción de práctica pedagógica en Bernstein (1988e).

⁵¹ La publicación de *Pedagogía, control simbólico e identidad*, implicó un cambio con respecto a sus libros anteriores, que eran colecciones de artículos ordenados cronológicamente que iban narrando la construcción de su teoría. En esta publicación, Bernstein, empujado por las críticas recibidas en relación al hermetismo de la teoría en *La estructura del discurso pedagógico*, se apoya en ejemplificaciones para mostrar la potencialidad de su teoría en la investigación empírica, respondiendo a su vez a las críticas recibidas anteriormente.

y estudiantes, ya que con su teoría del poder se ocupa fundamentalmente de la descripción de dispositivos y tecnologías del yo, que generan las formas modernas de disciplinación y socialización de los cuerpos en las prácticas escolares institucionales. A su vez, Bernstein me proporciona un marco específico para el análisis del discurso y la práctica pedagógica, con su exposición sobre las distintas utilizaciones de los dispositivos pedagógicos y la descripción de las diferentes realizaciones del código, aportando un vocabulario y unas herramientas específicas para analizar su funcionamiento concreto en el contexto de la escuela y el aula. En cierta forma, a pesar de que Bernstein suele ser conocido por su teoría de los códigos, desde mi punto de vista, a lo largo de los noventa, esta teorización quedó englobada por la teoría del discurso pedagógico (o del dispositivo pedagógico):⁵²

...el trabajo reciente de Bernstein es, pues, no sólo una teoría referente al dispositivo pedagógico que hace posible todo contacto, interacción, producción, reproducción y transformación de la cultura. Posee implícita una teoría sobre el sujeto, el discurso, el poder y la discontinuidad dialéctica que rompe con los modelos deterministas que reducen el orden de las relaciones sociales a la existencia y al funcionamiento de reglas de contexto en qué los individuos son el soporte pasivo. De esta forma, el hombre, en el pensamiento de Bernstein, está constituido por las estructuras y las constituye (Díaz, 1989: 82).

Las conexiones entre Foucault y Bernstein a partir del eje discurso-poder y sujeto se hacen explícitas a partir de las tesis doctoral de Díaz en 1984. Las bases de la teoría del discurso pedagógico para la investigación quedaron fijadas en un artículo que publicaron conjuntamente Bernstein y Díaz (1985).⁵³ Tal como sostiene Díaz (1989), desde ese momento y vinculado a la teoría de la estructuración del discurso pedagógico, cobró importancia el poder y el sujeto en Bernstein, que se interesó por el análisis de la articulación entre la estructuración del sujeto en el interior de las estructuras del poder (entre la voz) y la estructuración del poder en el interior de las relaciones sociales (y el mensaje), que tienen como categoría mediadora al código. En este contexto, el sujeto bernsteiniano es un agente que está “constituido entre las relaciones de poder y los principios de control de los

⁵² Bernstein utiliza de forma intercambiable las nociones de discurso pedagógico y de dispositivo pedagógico.

⁵³ Este texto forma parte de un monográfico sobre Basil Bernstein publicado en la *Revista Colombiana de Educación*. Previamente, se había publicado en inglés en 1984 con el título “Towards a Theory of Pedagogic Discourse”. Además, Díaz (1985) informa que, en 1984, ya había analizado las relaciones entre Foucault y Bernstein en “Sobre el discurso pedagógico: Bernstein y Foucault”, un material que se presentó en el seminario *Lenguaje, Sociedad y Educación*, dirigido por Bernstein y celebrado en Colombia en 1985.

procesos sociales” (Díaz, 1989: 84), unas relaciones de poder que orientan hacia el significado y producen la conciencia que está regulada por las relaciones de clase. En esta correlación entre poder-sujeto-significado-conciencia, los códigos funcionan como estructuradores de las posicionalidades que ocupan los sujetos en los discursos y de su orientación hacia los significados:

El sujeto está construido por el sistema de diferencias que fija la estructura. En este sentido es el conjunto de diferencias, localizaciones, posiciones lo que construye el sujeto y no es el sujeto quien construye las diferencias. Es así como hay que tomar las orientaciones hacia los significados o hacia la estructura semántica. La orientación hacia los significados es correlativa de la idea que la producción de significados depende de la localización y distribución de los sujetos en el conjunto de relaciones sociales. En este sentido, la propuesta de Bernstein es una propuesta estructuralista, la orientación hacia los significados es correlativa de la posición del sujeto en la estructura. Los significados no se encuentran en una forma aislada en la relación entre significante y significado. Se encuentran en las prácticas discursivas de los sujetos situables/situados en la estructura. La ideología deviene una función de las posiciones establecidas en relación a los significados, no son la suma de significados o representaciones. Las posiciones ideológicas de los sujetos devienen una función de los códigos como dispositivos situadores (Díaz, 1989: 84).

En la línea de establecer puentes entre Foucault y Bernstein, para Jorge Larrosa (1997),⁵⁴ que construye un marco de análisis de las prácticas educativas desde la antropología, la clave de una vinculación entre ambos autores la encontramos en su común herencia durkheimiana.⁵⁵ En esta dirección, Bernstein explica que además de verse influenciado por Weber, su obra dialoga fluidamente:⁵⁶ con Durkheim, de quien ha tomado los conceptos de

⁵⁴ Teniendo en cuenta las escasas oportunidades que tenemos en nuestro país para debatir algunas de las fuentes que se presentan en este capítulo, para mí tienen un gran valor dos seminarios organizados por el *Institut Català d'Antropologia* (ICA) a los que pude asistir a largo de la preparación de la tesis. El primero llevaba por título “El corazón secreto del presente: una lectura de Michel Foucault”, y corría a cargo de Fernando González Placer (mayo de 1995). A lo largo del segundo seminario titulado “Para una antropología de la Educación. Notas a partir de Basil Bernstein y M. Foucault” pude recoger las aportaciones de Jorge Larrosa que incorporo aquí (marzo de 1997).

⁵⁵ Larrosa (1997) indica que se trata de la interpretación estructuralista francesa de Durkheim lo que les une y no la versión positivista estadounidense que se ha realizado de este autor. En este sentido, apunta que Foucault y Bernstein son estructuralistas en la medida en que: comparten la idea del lenguaje como estructurador de la experiencia; no les interesa el mensaje sino las reglas de producción del mensaje; y para ambos, estas reglas están atravesadas por relaciones de poder.

⁵⁶ Véase su introducción al segundo volumen de *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas* de la versión castellana, que en realidad se corresponde con el tercer volumen de esta serie en la versión inglesa. Casi la totalidad de la obra de Bernstein ha sido traducida al castellano. Así el primer y el tercer volumen de *Clases, códigos y control* están publicados por Akal. El cuarto volumen, *La*

solidaridad mecánica y solidaridad orgánica; con Mary Douglas, a quien debe la revisión de las conceptualizaciones de clasificación y enmarcamiento en su teoría; y, con Pierre Bourdieu y sus colaboradores, de quienes dice que se siente próximo, aún cuando Bernstein afirma que él estudia los procesos de transmisión, y no la estructura de la reproducción como Bourdieu.⁵⁷ Posteriormente, Bernstein ha reconocido que, en el retorno a los orígenes durkheimianos, se produjo un giro en su teoría, un desplazamiento desde “una teoría de los códigos elaborados” hacia “una descripción más general de la estructuración social del discurso pedagógico y la configuración de sus diversas prácticas en tanto que transmisores de la distribución de poder y los principios de control de la sociedad” (Bernstein, 1998: 118). Fue precisamente en esta vuelta a las bases, al estudio de la naturaleza del control simbólico, que Bernstein incorporó algunas pinceladas foucaultianas, que son visibles en su obra a partir de *La estructura del discurso pedagógico*, que junto con *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría investigación y crítica* han sido los dos textos claves para la construcción del marco teórico de mi estudio sobre el discurso y las prácticas pedagógico-curriculares.⁵⁸ Como sugiere Larrosa, la lectura durkheimiana de Foucault y Bernstein, nos da la oportunidad de establecer una relación entre los órdenes simbólicos, la relaciones sociales y la estructuración de la experiencia, lo que otorga a mi trabajo de investigación una movilidad en y entre los ámbitos culturales e institucionales, para poder estudiar los procesos a partir de los cuales la experiencia individual se constituye y se expresa en estos órdenes. Los distintos niveles del análisis se entrelazan en la construcción de la teoría

estructura del discurso pedagógico, y el quinto, *Pedagogía, Control simbólico e identidad* han sido publicados por Morata.

⁵⁷ En otro texto, que está en la línea de *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Bernstein ha explicado su interés por investigar la transmisión pedagógica: “sobre si existen principios generales subyacentes a la pedagogización del conocimiento y sobre qué factores hacen posible la comunicación pedagógica, la mayoría de estudios se centran solamente en lo que se transporta o lo que transmite, pero no analizan la constitución de la transmisión en sí. Existen estudios de los mensajes pedagógicos y su base institucional e ideológica, pero no abundan los estudios sobre la gramática social, sin la cual ningún mensaje es posible. Por eso, me gustaría explorar las posibilidades de construir la naturaleza sociológica del conocimiento pedagógico: el conocimiento oficial o local” (Bernstein, 2000: 20).

⁵⁸ En el último capítulo de *La estructura del discurso pedagógico* dedicado a “La construcción social del discurso pedagógico”, que actúa de puente con su siguiente publicación, Bernstein afirma: “la obra de Foucault ha influido en nuestro enfoque, pero tenemos que insistir en que nuestro centro de atención es muy distinto. En efecto consideraremos que la articulación de la gramática específica del dispositivo pedagógico es fundamental para gran parte del trabajo de Foucault...” (1993: 168).

bernsteiniana, produciéndose una integración de macroniveles y microniveles, que he tenido en cuenta en el diseño de la investigación:

Niveles de análisis en la teoría de la investigación educativa de Bernstein

- I. Nivel macro-institucional.** Estudia los aspectos distintivos de las relaciones macro-institucionales y el origen y la distribución de los principios de interpretación de los códigos culturales dominantes y dominadores en las agencias (familia y escuela);
- II. Nivel de transmisión.** Estudia la estructura de las agencias y agentes de transmisión y sus interrelaciones (unidad de análisis: familia, escuela o trabajo), viendo cómo las relaciones sociales determinan-cambian los principios de comunicación y las formas de conciencia (los conceptos clave de este nivel son la clasificación y el enmarcamiento);
- III. Nivel textual.** Se ocupa del análisis de la producción de textos específicos, de las reglas básicas subyacentes en la producción del mismos: los principios interpretativos, códigos y codificaciones a través de los cuales se revela la estructura mental de los sujetos.

Relacionado con estos diversos niveles de análisis, Bernstein sostiene que las investigaciones educativas suelen buscar respuestas de arriba hacia abajo, es decir, empezando por el nivel de la política educativa y desplazándose hacia las escuelas, para ver cómo éstas se enfrentan a la primera (Sadovnik, 2001). Sin embargo, en su caso, Bernstein propone un análisis que se construye de abajo hacia arriba, es decir, parte de la interpretación de las reglas de los procesos educativos, que relaciona con las cuestiones estructurales y después con el contexto más amplio de la educación y la política oficial. De alguna forma, esta inversión de las relaciones de poder, que está en todas partes, y que hay que localizar primero en los microsistemas de las instituciones para después ubicar en relación a otros campos más amplios, es uno de los puntos de contacto entre la teoría de Bernstein y la de Foucault. Además, aunque ambos mantienen este interés por focalizar en las prácticas locales que

analizan al detalle, estos dos teóricos también comparten su desprecio por la visión de un sujeto autónomo:⁵⁹

Ambos se ocupan de los sistemas de control que producen *discursos* (los campos de la práctica constituidos mediante la interpretación del saber y del poder). Tanto el método de análisis de Bernstein como el de Foucault niegan, por ende, que las intenciones y significados del sujeto individual puedan constituir el principio de la explicación, dado que las condiciones de la experiencia dependen de posibilidades que no están bajo el control del individuo mismo. Por ejemplo, Foucault dice: “Tenemos que dejar de lado al sujeto constituyente... es decir, abandonar al sujeto mismo, para llegar a un análisis de lo que pueda dar cuenta de la constitución del sujeto dentro de un marco histórico” (1980: 117). Bernstein hace una afirmación semejante: “El sujeto queda establecido por el silencio a través del que habla el poder” (1981: 338). Ambos elaboran teorías acerca de la acrecentada invisibilidad de las operaciones del poder en las instituciones modernas (Tyler, 1991: 149).

Por otra parte, según Tyler (1991), siguiendo a Díaz y Atkinson, la teoría foucaultiana que reconstruye las historias del ejercicio del poder mediante la disciplinación del cuerpo y la localización de una red compleja de relaciones de poder, tiene muchos aspectos en común con la teoría de los códigos de Bernstein, que se apoya en la división social del trabajo y las relaciones sociales del poder. Mediante la vinculación de las teorías de Bernstein y Foucault, Tyler (1991) formula la hipótesis de que las pedagogías invisibles han implicado un desplazamiento desde las formas tradicionales del poder disciplinario hacia las formas de la biopolítica, con la ayuda de los enfoques terapeutizadores y psicologizantes, de los “discursos confesionales”, que median en la construcción de la subjetividad del niño.⁶⁰ Al hilo de lo planteado por Díaz, Tyler (1991) identifica los nexos entre la teoría de los códigos

⁵⁹ En síntesis, tal como expone Díaz, la noción de discurso pedagógico y de dispositivo pedagógico supone tanto una crítica a las pretensiones subjetivistas como trascendentalistas, lo que persigue Bernstein es: “situar al sujeto en relación a las relaciones sociales que enmarca el discurso pedagógico. En este sentido, las relaciones de poder que genera el discurso pedagógico determinan el campo de significación legítimo de los mensajes pedagógicos. De esta forma el discurso pedagógico se realiza a través de una variedad de formas, y el sujeto pedagógico, de hecho, está definido y estructurado por el sistema de relaciones del dispositivo pedagógico (discurso pedagógico)” (Díaz, 1989: 90).

⁶⁰ Aquí, Tyler (1991) conecta las definiciones del poder de Foucault con el concepto de pedagogías visibles e invisibles de Bernstein. Recordemos que Tyler se refiere a las dos formas del poder que han caracterizado la teoría foucaultiana: por un parte, la concepción de la “anatomía política del cuerpo”, que es el eje que constituye la versión del poder disciplinario, con las técnicas de normalización de los sujetos y de vigilancia corporal, temporal y espacial; y por otra, la “biopolítica”, en relación a la administración de la sociedad y al razonamiento poblacional, que acabará constituyendo la versión del poder como gubernamentalidad y del gobierno pastoral. Además, Tyler también destaca la utilidad del concepto de clasificación de los sujetos en el orden disciplinario que impone la modernidad y la organización del panóptico, para su aplicación en el análisis de los espacios escolares.

de Bernstein, que caracteriza de instrumentos de posición, y la versión del poder disciplinario de Foucault, estableciendo un juego de semejanzas, pero también de diferencias:

Ambos tienen que ver con las formas en que “las técnicas, procedimientos, principios o reglas... clasifican, especializan, distribuyen en escalas (edad, sexo) que crean jerarquías y funciones” (Díaz, 1984: 14-15). Sin embargo, Díaz afirma que la teoría de Bernstein es mucho más “amplia”, permitiendo mayor juego a los agentes humanos y su interacción para explotar las contradicciones existentes en las formas culturales dominantes. Por eso, la teoría de los códigos se refiere, en último término, a la operación y reproducción del poder fundado en relaciones de clase y tiene una orientación hacia el macronivel mucho más clara. Díaz afirma también que la teoría de la codificación de las prácticas pedagógicas de Bernstein se refiere a la *transformación* del poder de clase, sus múltiples modalidades de control que admiten la contradicción, la interrupción y la recolocación, más que a la *analítica* del poder en el micronivel (Tyler, 1991: 151).

A pesar de que coincido con las apreciaciones de Díaz sobre las diferencias entre Bernstein y Foucault, considero que sus posiciones se acercan cuando Bernstein empieza a elaborar la teoría del discurso pedagógico, lo que conduce a una “complementariedad de método, si no de enfoque, con la obra de Foucault” (Tyler, 1991: 151). Así, concluye Tyler, que mientras Foucault permite reconstruir la formación discursiva de lo “pedagógico” ubicada en la red de relaciones de poder, la teoría de los códigos de Bernstein permite explorar, el proceso de regulación de las subjetividades pedagógicas con relación a la estratificación, al control y la reproducción sociales. En este sentido, las contribuciones de Bernstein pueden leerse como una extensión de la “analítica” del poder de Foucault y como una particularización para el estudio de las prácticas pedagógicas, de modo que ambas teorías encuentran puntos de unión a partir de la versión del poder disciplinario y la normalización de los sujetos.⁶¹ Por ejemplo, este vínculo entre Foucault y Bernstein le permite a Tyler (1991) elaborar un modelo generativo de la organización escolar que aplica al campo del discurso pedagógico y en las relaciones de enseñanza-aprendizaje, a partir de confrontar las modalidades visibles/invisibles de control en las pedagogías (Bernstein) con las versiones del poder disciplinario/biopoder (Foucault), que combinadas entre sí dan lugar a cuatro tipologías de

⁶¹ Bernstein le reprocha a Foucault, que como “teórico de la normalización” no se haya interesado por el discurso pedagógico ni los por dispositivos reguladores de la educación, y afirma que “no trata de ninguna manera de llenar este vacío, sino sólo, quizá, de destacar una posibilidad” (Bernstein, 1993: 139).

organización escolar.⁶² Desde mi punto de vista, las conexiones que Tyler establece entre Foucault y Bernstein, a partir del camino abierto por Díaz, posibilitan la construcción de un marco de análisis basado en la retroalimentación entre ambas teorías. Sin embargo, a pesar de que tomo nota de la relación que Tyler observa entre la creciente invisibilidad de las formas de control de las pedagogías abiertas y las nuevas formas del poder disciplinario en la escolarización contemporánea, no aplicaré en mi investigación este modelo generativo de la organización escolar. Esto es debido a que prefiero desplazarme hacia una interpretación de las formas de aprender y del proceso de producción de las subjetividades de los estudiantes en el aula, aunque en mi investigación también analizaré aspectos que afectan a la administración del currículum.

Si abordamos lo que diferencia a Bernstein de Foucault, es necesario recordar que desde el principio hasta el final, Bernstein mantuvo en la construcción de su teoría un empeño por relacionar los procesos que se desarrollan en los sistemas educativos con las relaciones sociales de poder y la división social del trabajo. De este modo, en *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Bernstein insiste que: “A pesar de los claros indicios de mejora en las oportunidades de educativas de la clase trabajadora, razas y géneros, la clase social constituye un regulador fundamental de la distribución de los estudiantes respecto a los discursos e instituciones que privilegian” (Bernstein, 1998: 30). En su opinión, la preeminencia del análisis discursivo en el terreno de la teoría y la investigación, ha autorizado a nuevos actores como definidores de “lo social”, lo que no sólo ha causado la eliminación de la noción de clase social, que ha sido repensada por “otros” no sociólogos (Bernstein se refiere aquí a “Foucault y otros parisinos”), sino que también ha propiciado la

⁶² Mediado por la importancia que se otorga en la teoría bernsteiniana al campo de recontextualización del discurso, que abordaré más adelante, y por la modelación de las subjetividades en el aula a partir de las relaciones de poder, Tyler ubica históricamente las fases discursivas de la escolarización de masas analizando cuatro modalidades de organización escolar: modalidad visible-poder disciplinario (ejemplificada en la escuela a base de monitores); modalidad visible-biopoder (medios populares de instrucción, siglo XIX); modalidad invisible-poder disciplinario (escuela progresista infantil/primaria); modalidad invisible-biopoder (redes de aprendizaje de Illich). Para más información sobre el modelo generativo de las organización escolar, véase Tyler (1991: 163-173).

crisis del análisis sociológico.⁶³ Según Bernstein, el peligro del análisis discursivo está en la abstracción que causa su alejamiento del trabajo empírico basado en el análisis de la clase social, lo que conlleva el riesgo de no prestar atención durante el proceso de interpretación a las relaciones entre las estructuras simbólicas y las estructuras sociales. Precisamente en la siguiente cita, Bernstein nos aclara la posición que mantiene respecto a Foucault, mientras reivindica la centralidad de la categoría de clase social en su visión del discurso y las relaciones de poder:⁶⁴

En el caso de Foucault, creo que hay diferencias importantes. Yo no mantengo que el poder es horizontal, ni acepto un sujeto completamente descentrado, disperso; por el contrario, y además de los micropoderes, creo que hay una distribución dominante del poder regulada por las relaciones de clase, pero con formas cada vez más complejas -aunque lo puedan ser menos en épocas de depresión económica.

Aunque estemos “atravesados” por los discursos, estos discursos, si no hay más remedio, hablan a través de las clases. En este sentido, los discursos de las relaciones de micropoder están subordinados a la regulación de clase. Eso no quiere decir que nos haga falta un modelo sofisticado de las relaciones de clase y de su relación con la economía y el control simbólico. Mi énfasis comparte con Foucault una preocupación principal por los discursos del control simbólico, pero mi interés se centra en cómo se hace sustantivo el control simbólico, por y en las relaciones sociales, en los procesos de transmisión, adquisición y cambio. Me interesan los transmisores por medio de los cuales se constituye y se realiza el control simbólico. Según mi opinión, las normalizaciones tienen modalidades y yo estoy implicado en su descripción de las diferentes funciones regulativas, las consecuencias y las condiciones sociales de cambio. Finalmente, y en pocas palabras, me interesan menos los discursos que las relaciones sociales que los producen, los transmiten y los cambian (Bernstein entrevistado por Rodríguez Illera, 1989b: 141).

En *La estructura del discurso pedagógico*, Bernstein dedicó una primera parte del libro a los códigos, y en la segunda, se detuvo en la exposición de la teoría del discurso pedagógico, que será el tema principal de su teoría en el siguiente volumen de su obra. Para terminar esta presentación de los temas generales de la teoría bernsteiniana en relación al discurso pedagógico y antes de adentrarme en la explicación de los diferentes niveles que este investigador irá concretando, quiero referirme a la importancia que otorga a la

⁶³ Por ejemplo, Bernstein se refiere a las teorías postmodernistas y a los estudios culturales, donde se invisibiliza cada vez más el análisis de la categoría de clase social, en favor de las categorías de raza, etnia, género, etc.

⁶⁴ Confirmando el foco de la teoría bernsteiniana, Sadovnik (2001) afirma que Bernstein nos ha proporcionado, entre otras cuestiones, un modelo que quiere integrar el estructuralismo con los enfoques que abordan el conflicto, en el terreno de la sociología. Véase también Atkinson (1981 y 1985).

definición del concepto de control simbólico. Para empezar, Bernstein nos aclara que no quiere ocuparse de las “cuestiones generales de la cultura y el control simbólico”, sino que pretende explorar las modalidades del control simbólico y la productividad de las relaciones de reciprocidad entre discurso y poder. En *Pedagogía, control simbólico e identidad*, que él mismo define como un libro “prospectivo” y no “retrospectivo”, -usando su propia nomenclatura-, Bernstein “trata de comprender los procesos sociales en los que la conciencia y el deseo adquieren formas concretas, se evalúan, distribuyen, cuestionan y cambian” (1998: 31). Ahora, ya no sirve sólo analizar la selección, distribución y evaluación del conocimiento, tal como la NSE proponía en los setenta, sino que Bernstein quiere ver cómo se producen los textos de identidad personal que expresan la verdad sobre uno mismo y cómo se aprende a participar de ella, articulando en los contextos educativos la idea del discurso como organizador de la experiencia (Larrosa, 1997). Para llevar a cabo esta tarea, Bernstein coloca en el centro de su teoría la definición y el análisis del papel del control simbólico en la educación:

...el control simbólico constituye el medio a través del cual la conciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución del poder y las categorías sociales dominantes. El control simbólico traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder. Y añadiré que puede transformar esas mismas relaciones de poder. Un dispositivo sofisticado (...). Con “campo de control simbólico” aludo a un conjunto de agencias y agentes que se especializan en los códigos discursivos que dominan. Estos códigos de discurso, modos de relacionar, pensar y sentir, especializan y distribuyen formas de conciencia, relaciones sociales y disposiciones. Mientras los agentes dominantes del campo económico regulan los medios, contextos y posibilidades de recursos físicos, los del campo de control simbólico regulan los medios, contextos y posibilidades de los recursos discursivos (Bernstein, 1993: 139).

Campos y reglas en la teoría del discurso pedagógico: el dispositivo como regulador de poder, significado y conciencia

El dispositivo pedagógico genera una regla simbólica de conciencia. La cuestión pasa a ser: ¿regla de quien, qué conciencia?

Basil Bernstein (1993: 185)

Las tesis bersteinianas que vinculan el análisis del discurso, el poder y la conciencia en el contexto escolar empezaron a tomar forma a finales de los ochenta y se consolidaron durante los noventa con la incorporación de nuevas formulaciones y conceptualizaciones. Durante este recorrido, las influencias del campo de la lingüística que estaban presentes en las primeras publicaciones de Bernstein y en la articulación de la noción de código, se repitieron en otro de los conceptos clave de su teoría que abordaré a continuación, se trata del **dispositivo pedagógico**:⁶⁵

Dicho dispositivo tiene reglas internas que regulan la comunicación pedagógica que el dispositivo hace posible. Esa comunicación pedagógica actúa selectivamente sobre el potencial del significado. Por *potencial de significado* entendemos simplemente el discurso potencial a ser pedagogizado. El dispositivo pedagógico regula fundamentalmente la comunicación que hace posible y de esa manera, actúa selectivamente sobre el potencial de significado. El dispositivo regula continuamente el universo ideal de los significados pedagógicos potenciales de manera tal que restringe o amplía sus realizaciones (Bernstein, 2000: 21).

Bernstein nos recuerda que el dispositivo lingüístico es el sistema de reglas formales que rigen las diversas comunicaciones que efectuamos cuando hablamos o escribimos, del mismo modo que el dispositivo pedagógico es el sistema de reglas que rige el proceso de comunicación pedagógica.⁶⁶ De forma resumida, diré que Bernstein siguiendo a Chomsky y otros autores, sostiene que para que el dispositivo lingüístico opere, se precisa por un lado, de un medio innato o “sensibilidad propia del sujeto para la *adquisición* de las reglas del dispositivo”, y también, de un medio interactivo o de las condiciones para la adquisición de las mismas.⁶⁷ Además, este investigador añade que las reglas del dispositivo son relativamente estables, independientes de la cultura, es decir, existen a nivel social y no están libres de ideología, y por último, que regulan la comunicación local de forma contextual

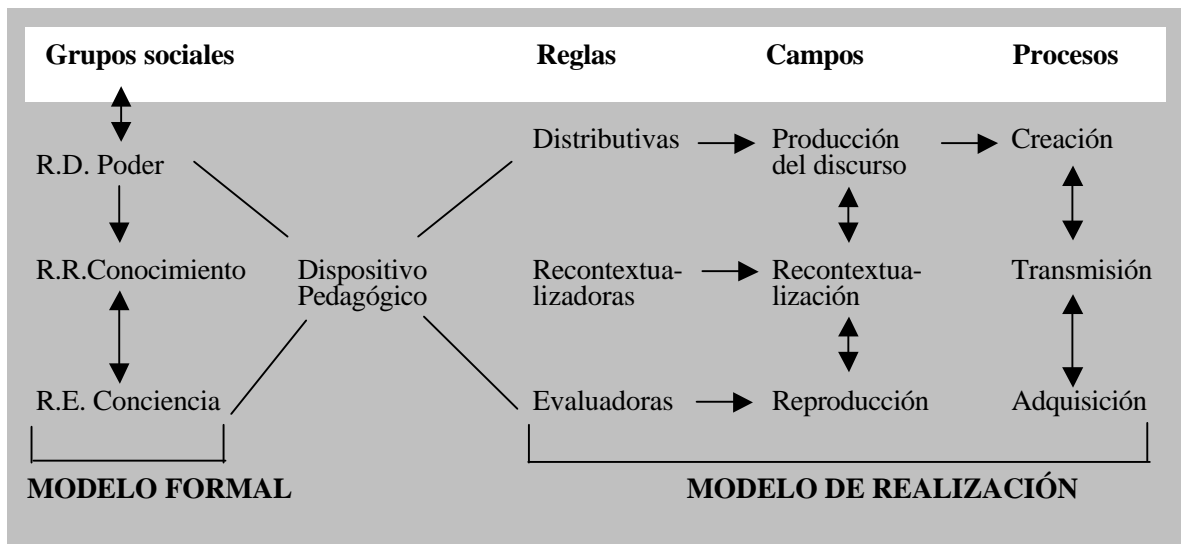
⁶⁵ Bernstein explica que su trabajo gira en torno al análisis de la producción, reproducción y cambio del discurso pedagógico, ocupándose en primer lugar de identificar las condiciones generales que distinguen a todo discurso pedagógico (es decir, del dispositivo) y, en segundo lugar, de estudiar cómo se construyen, mantienen y cambian discursos pedagógicos específicos en el contexto de la recontextualización (las variedades del código).

⁶⁶ Ya he dicho anteriormente, que Bernstein estudia el análisis de los procesos de comunicación en la relación pedagógica. Desde su punto de vista, los discursos de la reproducción social, la resistencia y la pedagogía crítica carecen de una teoría de la comunicación y no han generado conceptualizaciones que permitan describir de las agencias de las que dicen que se ocupan (Bernstein, 1993).

⁶⁷ Para una definición exhaustiva de la noción del dispositivo, véase Bernstein (1993, 1998 y 2000).

(Bernstein, 1998). Así, las formas de realización del dispositivo pedagógico -al igual de las del lingüístico- están sujetas a reglas que varían con el contexto: “las reglas del dispositivo pedagógico participan esencialmente en la distribución de las diversas formas de conciencia y en las limitaciones que se les imponen. Tanto el dispositivo lingüístico como el pedagógico se convierten en lugares de apropiación, conflicto y control” (Bernstein, 1998: 58). Sin embargo, Bernstein apreció una diferencia fundamental entre ambos dispositivos. Así, en el caso del dispositivo pedagógico se puede obtener un resultado, una forma de comunicación que subvierta las reglas fundamentales del dispositivo, de este modo: **el dispositivo pedagógico actúa como regulador simbólico de la conciencia y media en la producción, reproducción y transformación del discurso y la cultura.** Desde la perspectiva bernsteiniana, que coincide aquí con la versión productiva del poder de Foucault, el dispositivo pedagógico, como regulador de la conciencia, genera en sí mismo un espacio visible de lucha entre los distintos grupos sociales que quieren apropiarse de él, que pugnan por regular lo pensable y lo impensable, con la finalidad de lograr mediante el dispositivo hacerse con un lugar fundamental para el control simbólico. Según Bernstein, el dispositivo pedagógico “proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico” mediante tres conjuntos de reglas que se relacionan entre sí, que explicaré a continuación.

Figura 2.3. El dispositivo pedagógico y sus estructuras



Antes de iniciar la explicación del funcionamiento de estas reglas es preciso revisar la noción de campo (que también aparece en la figura anterior), una noción que Bernstein formula en su teoría sobre los diversos niveles de producción, recontextualización y reproducción del discurso, siguiendo a Bourdieu y, en parte también, siguiendo a Foucault (Díaz, 1994). De esta forma, Bernstein define un campo como el resultado de unas relaciones de fuerza y conflicto entre agentes, colectividades o instituciones que pugnan por la apropiación de un discurso, el campo está generado por relaciones de poder:

La noción de campo como una noción estratégica que describe una instancia relativamente autónoma, estructuradora de posiciones, oposiciones y disposiciones, abre la posibilidad de establecer las bases sociales de generación de los discursos y prácticas que circulan en las instituciones del sistema educativo, en la medida en que esta noción trasciende el modelo de la conciencia individual (o de la filosofía de la conciencia), de la obra individual con su temporalidad propia y el modelo de la comunidad científica weberiana, y plantea la producción y la transformación de los discursos a través y a partir de las relaciones de poder. La metáfora espacial del campo de fuerzas, y, a la vez, campo de luchas, permite considerar el espacio del discurso como terreno y cruce de prácticas políticas (Díaz, 1994: 218).

(1) Las reglas distributivas que regulan la producción discursiva en el campo del control simbólico. Las reglas de distribución (RD) marcan y especializan lo que es pensable y lo que es impensable, regulan las diferentes especializaciones de la conciencia en los distintos grupos sociales, es decir, establecen “quién puede transmitir algo a quién y en qué condiciones, y al hacerlo, tratan de fijar los límites exteriores e interiores del discurso legítimo” (Escofet, 1996: 107). Estas reglas distinguen dos clases de conocimiento inherentes al lenguaje: la clase “pensable” y la clase “impensable”, que dependen del contexto histórico y cultural.⁶⁸ Según Bernstein, existe un vacío discursivo potencial que es el lugar de encuentro entre el orden y el desorden, los límites entre la coherencia y la incoherencia de las significaciones, el espacio de **lo que aún no ha sido pensado**, la distancia que hay entre lo material y lo inmaterial. Bernstein (2000) afirma que cualquier distribución de poder busca regular este vacío o “brecha discursiva potencial”, que en sí

⁶⁸ Según Bernstein (1998), en todas las sociedades, hay al menos, estas dos clases básicas de conocimiento: una clase de conocimiento esotérico y otra de conocimiento mundano (el conocimiento de lo otro y la alteridad del conocimiento, el conocimiento de “esto es así” frente a las posibilidades de lo imposible).

mismo encierra la posibilidad de un orden social y de unas relaciones de poder alternativas, y cuyo acceso está controlado mediante los procesos de pedagogización previos.⁶⁹

Desde una perspectiva bernsteiniana, las reglas distributivas crean un **campo especializado de producción del discurso**, a través de normas especializadas de acceso y controles específicos de poder. El Estado controla cada vez más este campo, y como ya he dicho en el párrafo anterior, estas reglas marcan y distribuyen quién puede transmitir, qué se puede transmitir y en qué condiciones. En el campo de producción del discurso, es preciso distinguir entre la existencia del **campo internacional** y del **campo del Estado**, este último está constituido por “los agentes y agencias que definen, mantienen, varían y cambian lo que cuenta como el orden legítimo y el uso legítimo de la fuerza” (Bernstein citado por Escofet, 1996: 102), lo que incluye no sólo a las instituciones estatales sino también a los grupos de poder (partidos políticos y otras organizaciones). Con relación al campo del Estado, Bernstein establece otra distinción, a propuesta de Cox, entre el campo de producción y el campo de control simbólico (aunque no se encuentran aislados): el **campo de producción** es el campo económico y está constituido por los agentes y agencias cuyas prácticas crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la producción material; y, el **campo de control simbólico** es el que regula el capital cultural y está constituido por agentes y agencias cuyas prácticas especializadas crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la acción cultural (Escofet, 1996).⁷⁰ Asimismo, cabe destacar que las relaciones entre los campos y dentro de cada campo están dominadas por principios de clase, de este modo, el campo de control simbólico suele estar constituido por agentes

⁶⁹ Bernstein añade que los medios para pensar lo “impensable”, para dominar potencialmente un tipo de orden, son las orientaciones elaboradas, o mejor dicho, los códigos elaborados, y por tanto dependen de aquellos agentes que dominan este código y son característicos de unas determinadas clases sociales, quedando al margen aquellos agentes que se rigen por una orientación restringida del código (1993: 188).

⁷⁰ La relación entre el campo económico y la educación es compleja, de la misma manera que deberíamos analizar en particular lo que sucede en los distintos países en estos niveles, es importante anotar que el concepto de **autonomía relativa** que Bernstein toma de Durkheim, tiene que ver precisamente con el intento de comprender el sistema educativo como un espacio que no está sometido por completo a las regulaciones externas (Bernstein, 1993: 177). De hecho, como veremos la autonomía de la educación “se refiere también al grado de recontextualización de los principios dominantes del Estado en la constitución del discurso pedagógico” (Escofet, 1996: 166). Es importante añadir aquí que Díaz ha llevado a cabo una investigación sobre el campo intelectual de la educación (CIE) en Colombia, que es un subcampo del campo de control simbólico, y que ejemplifica las imbricaciones entre campos y agentes en la teoría bernsteiniana.

expertos de clase media -como los nuevos profesionales de la educación.⁷¹ En la teoría bernsteiniana los códigos de discurso del control simbólico “son modos de relacionar, pensar y sentir, se especializan y distribuyen formas de conciencia, relaciones sociales y disposiciones” (Escofet, 1996 : 103). Por último, me gustaría añadir que las relaciones macro de un sistema educativo prescriben la lógica de la dominación, delimitando los principios culturales dominantes y de oposición, pero según Cox (1989), aunque crean las reglas básicas de orden, relación e identidad determinados por el partido político que gobierna, no se traducen automáticamente en los textos pedagógicos.

(2) Las reglas recontextualizadoras que regulan la especificidad del discurso pedagógico y sus relocalizaciones. Estas reglas (RR) regulan la constitución del discurso pedagógico específico y fijan los límites exteriores e interiores del discurso legítimo, mediante ellas el discurso selecciona y crea los temas pedagógicos especializados a través de sus propios contextos y contenidos. El discurso pedagógico se convierte aquí en un ámbito propio al que dirigir el análisis, y es entendido por Bernstein como una regla que engloba y combina a su vez dos discursos: un discurso técnico, que vehicula destrezas de distintos tipos y sus relaciones mutuas, y las relaciones que las unen, se trata de un discurso de competencias especializadas al que Bernstein denomina **discurso instruccional**; y, un discurso de tipo social y moral, que crea el orden especializado, la relación y la identidad, al que denomina **discurso regulador**.

Discurso de instrucción	DI
Discurso regulador	DR

En las escuelas y en las aulas, también en las investigaciones sobre ellas, se tiene tendencia a distinguir entre la “transmisión de destrezas” y la “transmisión de valores”,⁷² dos procesos

⁷¹ La propuesta de Bernstein de considerar un campo económico y un campo de control simbólico es similar a la que efectúa Apple (1989) para analizar la producción de libros de texto.

⁷² En un primer momento la teoría bernsteiniana también distinguía entre el análisis del orden instrumental (la transmisión de destrezas) y del orden expresivo (la transmisión de conducta y orden moral). Estos

que se suelen contemplar separadamente evitando que se produzca así una identificación entre ambos, o lo que es más evidente, la certificación de que existe un único discurso, tal y como mantiene Bernstein, un discurso que sale reforzado a partir de la acción conjunta de la transmisión de destrezas y valores. Bernstein afirma que además de existir un único discurso pedagógico, se da una dominación del discurso regulador, que es el que crea las reglas del orden social y el que proporciona las reglas del orden interno del discurso de la instrucción.⁷³ Por este motivo, puede decirse que:

Desde cierto punto de vista, el discurso pedagógico parece un discurso sin discurso. Parece que no tiene un discurso propio. El discurso pedagógico no es Física, Química ni Psicología. Con independencia de lo que sea, no puede identificarse con los discursos que transmite. (...) Es el principio mediante el cual se apropian otros discursos y se establece entre ellos una relación especial, con el fin de su transmisión y adquisición selectivas. El discurso pedagógico es un principio para la circulación y la reordenación de los discursos. En este sentido, es más un principio que un discurso (Bernstein, 1998: 62).

El discurso pedagógico, por tanto, es un principio que da origen a un discurso especializado, a partir de la deslocalización original del discurso y de su relocalización pedagógica, en este espacio interviene la ideología y el discurso se transforma de discurso real o discurso no mediado a discurso mediado, virtual o imaginario (transformando la intertextualidad en intratextualidad). El discurso pedagógico crea selectivamente temas imaginarios y sujetos imaginarios (materias escolares y alumnos), de esta manera: **“el discurso pedagógico es un principio recontextualizador** que se apropia, recoloca, recentra y relaciona selectivamente otros discursos para establecer otro orden” (Bernstein, 1998: 63).⁷⁴ Este principio genera campos recontextualizadores y agentes con funciones recontextualizadoras que crearán un discurso pedagógico específico, lugares y tareas donde estos agentes practican ideologías:

conceptos derivaron hacia conceptos relacionales de una complejidad mayor: el discurso de instrucción y el discurso regulador.

⁷³ De hecho, Bernstein también se refiere a un discurso regulador general, mediante el cual el Estado intentaría reproducir sus principios dominantes a través de discursos y prácticas específicas cuya función es servir de base para la creación del consenso y la creación de representaciones sociales colectivas.

⁷⁴ Se puede ver en esta formulación una conexión entre la definición del campo de recontextualización y sus reglas, y la noción de alquimia de Popkewitz (que se planteará en los capítulos finales de la tesis). Por otro lado, también la descripción del papel de los agentes en el campo de producción del discurso que realiza Bernstein, se asemeja al análisis del papel de los actores que intervienen en la producción de regulación mediante las prácticas discursivas e institucionales que efectúa Popkewitz (véase el cuadro incluido en Popkewitz, 1994: 45).

El campo recontextualizador tiene una función crucial en la creación de la autonomía fundamental de la educación. Podemos distinguir entre el **campo recontextualizador oficial** (CRO), creado y dominado por el Estado y sus agentes y ministros seleccionados, y el **campo recontextualizador pedagógico** (CRP). Éste último está compuesto por los pedagogos de escuelas y centros universitarios y por los departamentos de ciencias de la educación, las revistas especializadas y las fundaciones privadas de investigación. Si el CRP puede producir algún efecto en el discurso pedagógico con independencia del CRO, habrá cierta autonomía y se producirán tensiones con respecto al discurso pedagógico y sus prácticas, pero, si sólo existe el CRO, no habrá autonomía. Hoy día, el Estado trata de debilitar el CRP mediante su CRO, por lo que pretende reducir la relativa autonomía sobre la construcción del discurso pedagógico y sus contextos sociales (Bernstein, 1998: 63-64).

Como resume Escofet, este campo está estructurado por el contexto de recontextualización (donde un texto es transformado por selección, simplificación, condensación, elaboración) y lo forman las posiciones, agentes y prácticas que actúan en y regulan la circulación de textos desde el “contexto primario de producción discursiva hacia un contexto secundario de reproducción discursiva” (1996: 167). En mi investigación, este proceso adquiere bastante relevancia, ya que a partir de la reforma educativa, habrá que prestar una mayor atención tanto a los agentes del campo de recontextualización oficial, como a los trabajadores del campo de recontextualización pedagógico (y a la relación que mantienen entre sí), agentes y agencias que operan a partir de la orientación de la totalidad de las prácticas vinculadas a la selección del saber escolar, y que median en la representación del aprendizaje y de las identidades de profesores y estudiantes.

(3) Las reglas evaluadoras que regulan el campo de reproducción del discurso y la práctica pedagógica. Las diferentes reglas, campos y agentes del dispositivo pedagógico, que estamos viendo en este apartado, mantienen una relación de jerarquía, así las reglas evaluadoras derivan de las recontextualizadoras, que a su vez derivan de las distributivas: “todas estas reglas están interrelacionadas y vinculadas entre sí por relaciones de poder” (Bernstein, 2000: 22). Ya en el nivel de regulación de las reglas evaluadoras (RE), tenemos que recuperar los planteamientos de Díaz quien define el **campo pedagógico** como: “un campo estructurado/estructurante de discursos y prácticas que se constituyen como herramientas fundamentales para la reinterpretación, reenfoque y adecuación de los

discursos/prácticas en el proceso de reproducirlos” (1994: 229).⁷⁵ Las reglas evaluadoras son constitutivas de cualquier práctica pedagógica y siempre tienen como finalidad transmitir criterios, de esta manera, la práctica pedagógica se convierte en el nivel de producción de la regulación de la conciencia. Estas reglas guían la transformación del discurso pedagógico en práctica pedagógica, así como la producción de los textos pedagógicos en las escuelas y las aulas:

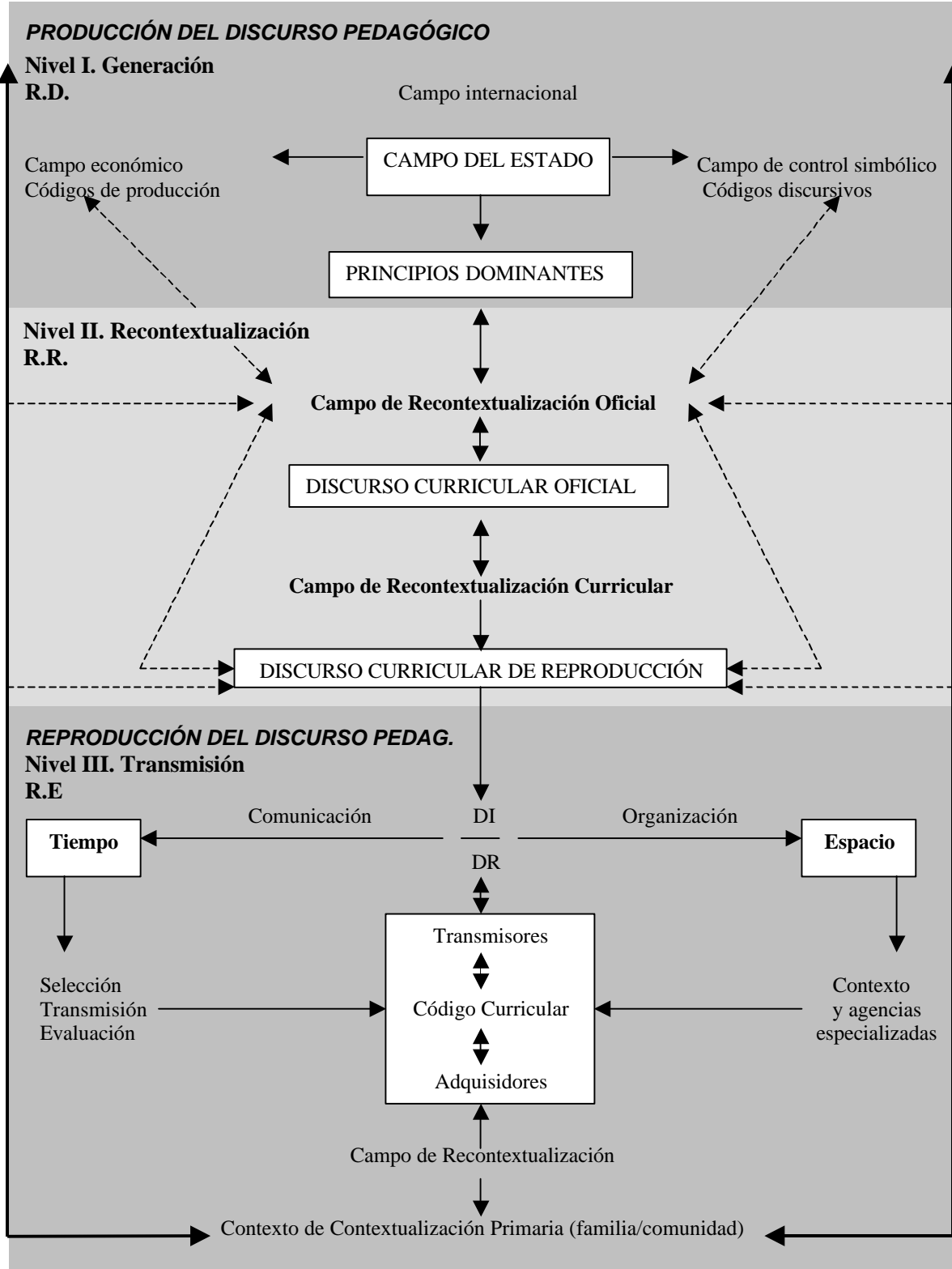
En el nivel más abstracto, el discurso pedagógico especializa el tiempo, el texto y el espacio y los une en una relación especial mutua. En consecuencia, el discurso pedagógico especializa los significados con respecto al tiempo y el espacio. Este discurso puede producir relaciones categoriales fundamentales cuyas consecuencias afectan al nivel cultural más profundo. De este nivel hacia abajo, todo tiene consecuencias cognitivas y culturales. Este nivel de especialización del tiempo, del texto y del espacio nos marca cognitivamente, social y culturalmente. Todo discurso pedagógico distribuye el tiempo, lo serializa, introduce en él rupturas que a veces son muy fuertes y en ocasiones muy tamizadas. El tiempo es transformado en edad. Cada discurso pedagógico produce una división temporal, de tal forma que nos encontramos con “claves” de edad con niveles de edad completamente imaginarios y arbitrarios (Bernstein, 1998: 65-66).

En la figura 2.4 de la página siguiente se pueden ver las relaciones entre los diversos campos y reglas en la teoría de la estructuración del discurso pedagógico de Bernstein. Para completar la descripción de todos los niveles de esta teoría, Cox (1989) ha explicado que hay tres dimensiones constitutivas de la estructura de transmisión/adquisición que operan en el nivel de reproducción en la escuela: la **dimensión de la selección, transmisión y evaluación de discursos** (currículum, pedagogía y evaluación); la **dimensión de las relaciones sociales en la escuela** (modalidades de control); y, la **dimensión contextual-institucional** (espacio, medios materiales, arreglos institucionales). Retomaré estos niveles que constituyen el campo de reproducción pedagógica para verlos en profundidad en los capítulos sexto y séptimo, dedicados al análisis de la práctica pedagógica de aula.⁷⁶

⁷⁵ Nótese aquí la conexión con la noción de habitus de Bourdieu.

⁷⁶ Tan sólo quiero detenerme aquí para proporcionar la definición de la primera de estas dimensiones, la que se refiere al nivel del currículum, la pedagogía y la evaluación: “Currículum y pedagogía están considerados como sistemas de mensajes, y junto a un tercer sistema, la evaluación, constituyen la estructura y los procesos del conocimiento escolar, la transmisión y la práctica. Como Bernstein anotó (1973): “El currículum define lo que cuenta como conocimiento válido, la pedagogía define lo que cuenta como transmisión válida de conocimiento, y la evaluación define qué cuenta como una realización válida del conocimiento en la parte de lo enseñado” (: 83).

Figura 2.4. Resumen de los niveles de análisis del discurso pedagógico (Bernstein, 1993 y 1998)



Para concluir el recorrido por la teoría bernsteniana del discurso pedagógico en la que se basa esta investigación, quiero reconocer que en ocasiones la complejidad de las conceptualizaciones y relaciones que Bernstein establece en su teoría del discurso pedagógico, dificulta más que facilita un acercamiento a los procesos de aprendizaje ya que implica una comprensión compleja e imbricada de los procesos institucionales, sociales e identitarios. Por este motivo, no tengo intención de utilizar la totalidad de categorías, vínculos, campos y niveles de su aparato teórico, sino aquellos que permitan principalmente: (a) establecer un puente entre los procesos macroinstitucionales y las microinteracciones en el aula, entre un análisis del capital global, el campo del control simbólico y la reproducción y transformación del discurso pedagógico en la escuela; y, (b) analizar las formas de comunicación especializada en la escuela y en el aula, a partir de ver cómo la matriz poder-saber actúa productivamente en la formación de subjetividades.⁷⁷

Voy a proyectar los diferentes campos y reglas del discurso pedagógico en el análisis de los datos de mi investigación organizados de la forma siguiente: **en el capítulo cuarto de esta tesis, desarrollaré el análisis de las reglas distributivas en relación al campo de producción simbólico y de las reglas recontextualizadoras en el campo oficial del currículum; en el capítulo quinto, llevaré a cabo el análisis de la recontextualización del discurso pedagógico en la escuela; y, en los capítulos sexto y séptimo, analizaré las reglas evaluadoras del campo de reproducción del discurso y las prácticas pedagógicas en el aula.**⁷⁸ En la tabla siguiente se presenta la ordenación de esta investigación, siguiendo la pauta que marcan los diferentes niveles de la teoría del discurso de Bernstein:⁷⁹

⁷⁷ También prescindiré de la sistematización binaria de Bernstein que, a mi modo de ver, limita la comprensión de los fenómenos dinámicos, funcionando más como una identificación. Retomaré quizás una perspectiva más foucaultiana del “desorden” dentro de la investigación, o mejor dicho, apostaré por una ordenación del discurso de la investigación sobre las prácticas curriculares que va emergiendo de la construcción de un texto como interpretación, y no de unas categorías prefijadas que deben ser comprobadas.

⁷⁸ Por tanto, dejo para más adelante la definición en profundidad del campo de reproducción del discurso y práctica pedagógicos (instruccional y de regulación).

⁷⁹ En el capítulo siguiente se verá la relación entre estos tres niveles y la planificación de las fases del estudio, así como la procedencia de los datos de la investigación.

Estrategias y niveles del estudio

- I. Nivel de producción y recontextualización del discurso pedagógico-curricular oficial: los agentes del campo de producción simbólico**
Reconstrucción histórico-social del proceso de diseño y elaboración del currículum oficial de la *Educació Visual i Plàstica* de la ESO;
- II. Nivel de recontextualización y reproducción del discurso pedagógico-curricular del centro: las formas organizativas de los profesores**
Análisis relacional de las dimensiones pedagógico-curriculares de un centro escolar de reforma: organización, materias, espacio, tiempo, formación de los alumnos;
- III. Nivel de transmisión y transformación del discurso pedagógico-curricular en el aula: las prácticas de instrucción y reguladoras del profesor con los alumnos**
Análisis e interpretación de la distribución del saber, el aprendizaje y las identidades en las clases de *Educació Visual i Plàstica* y en las tutorías de un curso de 3º de ESO.

Investigando la estructura del discurso y la práctica pedagógicas: aprendizaje, subjetividad y visibilidad de las relaciones de poder en la escuela

En este subapartado, voy a cartografiar las investigaciones que Bernstein y sus colaboradores (en su mayoría estudiantes de doctorado) han llevado a cabo, tanto en Gran Bretaña como en otros países. Se trata a menudo de trabajos de investigación empírica de los que me siento un tanto alejada, aunque quiero referirme a ellos, en primer lugar, para dar cuenta del abanico de estudios bernsteinianos, y después, para centrarme en la narración de una investigación que considero relevante para mi estudio.⁸⁰ A los numerosos artículos escritos por el propio Bernstein o inspirados en la teoría bernsteiniana que se han publicado en las revistas especializadas (por ejemplo, en el *British Journal of Sociology of Education*),

⁸⁰ Del mismo modo que no voy a detenerme en la explicación de todo el conjunto de investigaciones que se han llevado a cabo en aplicación de la teoría bernsteiniana, tampoco voy a reflejar aquí las críticas que ha recibido el trabajo de Bernstein y que tantas réplicas ha generado, para una revisión de las mismas, véase Sadovnik (2001) y Dowling (2002). Este último autor, realiza una divertida clasificación de los versionadores de Bernstein, estableciendo una diferencia entre los trabajos de los discípulos, los vulgarizadores, los herejes y los explotadores de la teoría bernsteiniana. La relación entre teoría e investigación, así como las críticas a la teoría (de Edwards), fueron abordadas por el propio Bernstein (1998) en *Pedagogía, control simbólico e identidad*.

hay que sumar diversas compilaciones que reúnen algunas de las numerosas investigaciones que la teoría de Bernstein han generado a nivel internacional (Atkinson, Davies y Delamont, 1995; Sadovnik, 1995; Morais *et. al.*, 2001). En todos los casos, la investigación no sólo proporciona elementos para la comprensión y el análisis de los procesos educativos, sino que también autoriza o refuta uno o varios constructos de la teoría. Para una primera clasificación de los estudios bernsteinianos, es útil la aproximación que realiza Rodríguez Illera (1989) que distingue entre dos tipos de trabajos:⁸¹ (a) los textos continuistas que explicitan o desarrollan algún concepto de la teoría bernsteiniana (por ejemplo, Cox, 1987 y 1989; Díaz, 1989; Sadovnik, 1989 y Escofet, 1996); y, (b) los textos que se refieren a la teoría bernsteiniana para aplicarla en la comprensión de algún fenómeno en el campo de la educación (Dahlberg, 1989 y Atkinson, 1989).

Una clasificación más extensa del conjunto de investigaciones de corte bernsteiniano, es la que ha efectuado Sadovnik (2001), que localiza diversos focos y ámbitos en los proyectos de investigación de corte bernsteiniano. En esta sistematización, que he ampliado, Sadovnik diferencia entre: (a) investigaciones basadas en el primer periodo de la teoría bernsteiniana que interrelacionaban clase social, familia y escuela, adoptando visiones cada vez menos deterministas y más complejas (véase Bernstein y Cook-Gumperz, 1973; Dahlberg, 1989; Neves, 1991; y Morais, Peneda y Madeiros, 1991); (b) investigaciones que prueban la relación entre la clase social y la práctica pedagógica en la historia de las escuelas progresistas en Gran Bretaña entre 1920-1950 (Jenkins, 1990) y Estados Unidos (Semel, 1995); (c) estudios sobre la relación entre el campo de control simbólico y la producción de clasificaciones basadas en el género (Holland, 1986); y, (d) trabajos en torno a la teoría del discurso pedagógico, desarrollados en torno a la institucionalización de la Educación Primaria como una forma de discurso pedagógico en Colombia (Díaz, 1984 y 1990) y sobre el campo de control simbólico y la construcción del discurso pedagógico oficial en Chile (Cox, 1986). En este último grupo de investigaciones sobre la teoría del discurso pedagógico, podemos situar también las investigaciones que se desarrollan en relación a los

⁸¹ Esta es la clasificación que Rodríguez Illera formula para introducir el conjunto de textos que coordinó en el monográfico que la revista *Temps d'Educació* dedicó a Basil Bernstein, en 1989.

discursos de instrucción y regulación, empleando los conceptos de enmarcamiento y clasificación, para interpretar prácticas pedagógicas diversas (Ribeiro-Pedro, 1981; Daniels, 1987, 1988 y 1995; Atkinson, 1989; Morais *et al.*, 1992; Escofet, 1993; Singh, 1993; y Bernstein, 1998).

Además de todo el entramado de niveles, campos y agentes del discurso pedagógico del centro escolar y del aula de *EViP* que describí en la sección anterior, para este último grupo de estudios basados en la teoría bernsteiniana, son relevantes los conceptos de **clasificación y enmarcamiento como criterios de análisis**, al igual que en mi investigación, donde los aplicaré para localizar la posición de los agentes en las prácticas y discursos en relación a la división social del trabajo. Bernstein entiende la clasificación como el poder de los límites entre las categorías del discurso en relación a la división social del trabajo, y el enmarcamiento como el control que producen las relaciones sociales en el contexto de la interacción, son los límites dentro de la comunicación pedagógica.⁸² Desde mi punto de vista, estos criterios de análisis tienen una extraordinaria validez, ya que: “la teoría de la clasificación y el enmarcamiento es más que una descripción de los arreglos pedagógicos o de los planes de estudio. Es una explicación del poder y del control. Como ha demostrado Foucault en su trabajo, el poder se encuentra en muchas prácticas de disciplina y control y la perspectiva de Bernstein sugiere una perspectiva similar” (Atkinson, 1989: 57).⁸³

En esta última sección me extenderé en la explicación de la investigación de Ribeiro-Pedro (1981), titulada *Social Stratification and Classroom Practice*, que Rodríguez Illera (1989)

⁸² En el apartado 2.1 del anexo se pueden ver completados los niveles de análisis en la teoría bernsteiniana a partir de la localización de los criterios de clasificación y enmarcamiento en esta estructura, y de la teoría de los códigos.

⁸³ Según Cox, el concepto de poder en la teoría de los códigos de Bernstein, en la clasificación, es cercana a las definiciones del poder de Marx y Durkheim, “a la idea del poder como *constraint* social objetivo, y a la idea de base de clase de esos *constraints*” (1989: 75). Por otra parte, la idea de control en el enmarcamiento se aproxima a la visión del poder de Weber, basada en el individuo y la interacción. Además, los debates de Lukes y la visión sistémica y de las fuerzas sociales del poder ha influenciado la visión del poder en Bernstein, que no sostiene el poder en los términos de conducción efectiva de los comportamientos. Desde mi lectura, es posible interpretar la clasificación (poder) y el enmarcamiento (control) desde una perspectiva desesencializadora del poder, que rehuya de las concepciones del poder soberano, para articular una definición productiva del poder, entendido como estrategia, como algo que se ejerce constantemente y que está en permanente circulación.

califica como uno de los pocos trabajos inspirados en la teoría bernsteiniana, realizados fuera del contexto británico, que se dedican al análisis de la interacción en el aula. Pero antes de adentrarnos en la narración del estudio de Ribeiro-Pedro, que yo calificaría como una investigación que se realiza en el marco de la teoría de la estructura del discurso pedagógico, quiero hacer explícito lo que no comparto con otras investigaciones bernsteinianas de corte empírico, que se han centrado en la teoría de los códigos.⁸⁴ Escofet (1996) se refiere a los estudios de Holland y de Dahlberg, como ejemplos para explicar la metodología de investigación empírica bernsteiniana. Estos trabajos de investigación se llevaban a cabo mediante entrevistas a niños y niñas a los que se les pedía que realizaran diversas agrupaciones de imágenes (en este caso, de alimentos). En esas situaciones, el investigador prestaba atención a la relación que los niños mantenían con la realidad en las verbalizaciones que acompañaban a las agrupaciones que hacía el niño, para observar el tipo de orientación hacia los significados, es decir, su disposición hacia el código elaborado o restringido. Es importante concretar aquí que, en la definición que Bernstein realizó en 1981 y que mantendrá posteriormente, un código es “un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra los *significados relevantes*, su *forma de realización* y los *contextos evocadores*” (1998: 138). Las finalidades de las diversas tareas en ese tipo de investigación eran: (a) observar el código utilizado por el sujeto de manera espontánea; (b) ver el grado de flexibilidad en el cambio de código; (c) mostrar el criterio del investigador; y, (d) comprobar si el sujeto usaba un código elaborado, una vez visto el criterio del investigador (Escofet, 1996). De este modo, se pretendía estudiar la correlación que la teoría de los códigos formulaba entre los condicionantes que median en el aprendizaje de los niños y la clase social, tal como queda resumido en la cita siguiente:⁸⁵

La hipótesis asociada básica es que los sujetos de clase media utilizan de manera espontánea (y también tienen un grado de flexibilidad mayor en el cambio de código) más principios de clasificación independientes de contexto que los sujetos de clase obrera. Habría otra hipótesis asociada a ésta, que diría que otras categorías sociales dominantes (como el género femenino, una etnia minoritaria...) también utilizarían más principios de clasificación dependientes de

⁸⁴ Se puede consultar un resumen de los primeros trabajos empíricos de corte bernsteiniano (1958-1985), a los que no me referiré en este apartado, en Domingos *et al.* (1985).

⁸⁵ Las diferencias entre el código elaborado y el código restringido se pueden ver en el cuadro que se incluye en el apartado 2.2 del anexo.

contexto que sus homólogos dominantes (el género masculino, la etnia dominante, por seguir con el ejemplo) (Escofet, 1996: 93-94).

Un trabajo similar, en el contexto de las clases de Ciencias y Arte fue llevado a cabo por Daniels (1988 y 1995) en diversas escuelas, que habían sido seleccionadas por mostrar diferencias en el valor de la clasificación y el enmarcamiento (fuertes/débiles). Daniels mostró imágenes a estudiantes a los que pedía que se imaginaran que estaban en una lección de la clase de Ciencias/Arte, para formularles la siguiente cuestión: ¿Qué le gustaría escuchar a tu profesor que dijeras en torno a esta imagen en esta lección? Las respuestas eran presentadas a diversos profesores y alumnos que debían valorarlas en nuevas entrevistas, de forma cruzada, lo que permitió a Daniels contrastar la hipótesis de que hay una correlación entre la producción de discursos especializados (textos de Ciencias/Arte) y la fuerza de la clasificación y el enmarcamiento en las escuelas. En la segunda fase de la investigación se comprobó que las reglas de reconocimiento que desarrollaban los niños precedían a las de realización de textos y tenían que ver con lo aprendido fuera de la escuela, con la clase social. Esta investigación ha sido criticada por Dowling (2002), quien sostiene que se parte de una categorización previa de las escuelas y se obvia el contexto pedagógico local y personal de los sujetos entrevistados, y que no se tiene en cuenta la mediación de las preguntas de la investigación y su propia orientación al código. Pero este trabajo también pone de relieve uno de los potenciales de los estudios bernsteinianos, la capacidad para formular cuestiones que permitan estudiar la productividad de las pedagogías visibles e invisibles (Dowling, 2002).

Según Bernstein (1998), la integración de los discursos de instrucción y de regulación en su teoría, se produjo después de la investigación de Emilia Ribeiro-Pedro (1981) sobre la práctica pedagógica, llevada a cabo en las clases de Matemáticas y Lengua de tres escuelas de Primaria en Portugal. De hecho, la teoría bernsteiniana ganó coherencia a la vez que una mayor flexibilidad a partir de las aportaciones de la investigación de Ribeiro-Pedro, -como también lo hizo con los avances teóricos y empíricos de Díaz y Cox-, cuyo trabajo ha sido de especial relevancia para la construcción de esta investigación, como se verá los capítulos

quinto, sexto y séptimo.⁸⁶ Después de la contextualización necesaria del sistema educativo escolar y de la estructura sociopolítica en Portugal, esta investigadora presenta un marco teórico, a partir de las conceptualizaciones de Lundgren y conectado con la teoría de los códigos de Bernstein, otorgando una especial relevancia a las nociones de enmarcamiento y clasificación, en lo que es un esbozo de la futura teoría del discurso pedagógico basada en el análisis de la estratificación social y las relaciones de poder. Los objetivos que perseguía Ribeiro-Pedro en su estudio eran: en primer lugar, “incrementar el conocimiento sobre la transmisión educativa en el aula”; y en segundo lugar, “desarrollar una metodología para el análisis del lenguaje del aula relacionada con una teoría de la educación y la transmisión” (Ribeiro-Pedro, 1981: 36). Además de resaltar que se trata de un estudio que explicita la categorización que utiliza en relación a la división social del trabajo y los criterios de selección de las escuelas basados en la representación de las distintas clases sociales, voy a centrarme en narrar las aportaciones sobre el análisis de la estructura del discurso y la práctica pedagógicos en el aula. Ribeiro-Pedro (1981) utilizó diferentes instrumentos teóricos de análisis en cada momento de la investigación, que estaban al servicio de la recolección de los datos (que hizo mediante cuestionarios y observaciones en el aula), entre los que destaca el modelo de parrilla de análisis que elaboró siguiendo a Lundgren y Lidén (basados en Halliday), donde los segmentos pedagógicos (“moves”) le posibilitaron la descripción de los modelos de profesor y alumnos (las reglas y los roles) que surgen en la comunicación y la interacción en el aula. En un paso posterior, la investigadora conectó el análisis de los segmentos lingüísticos con los pedagógicos, para concluir con el análisis del discurso instruccional (del centro de atención general y específico) y del discurso regulador (de los sistemas de control imperativo, posicional y personal). La compleja interrelación entre el marco teórico y los datos en este trabajo empírico, le permitió a la investigadora identificar patrones de construcción del discurso y la práctica pedagógico-curricular en Portugal, que vio que estaban influidos por los condicionantes externos a las escuelas (por lo que Bernstein denominó posteriormente: campo producción y campo del control simbólico)

⁸⁶ En esta investigación, su autora agradece la implicación de sus colegas de la Universidad de Lisboa, el *Institute of Education* de la Universidad de Londres y el *Stockholm Institute of Education*. El trabajo de Ribeiro-Pedro que fue parcialmente supervisado por Bernstein, implicaba el análisis del sistema educativo

y por las diferencias de clase social que mediaban en el lenguaje que profesores y alumnos utilizaban en los procesos de la transmisión pedagógica.

Para concluir este apartado quiero explicitar una de las diferencias fundamentales entre las investigaciones de carácter bernsteiniano, realizadas por el propio Bernstein o por sus colaboradores, y mi trabajo, en el que no trataré de realizar una investigación para aplicar una teoría. La perspectiva del análisis que emerge del contexto de los estudios (post)críticos del currículum y la sociología de la educación, y mi perfil como investigadora y formadora en el campo de la educación y del currículum, han provocado mi distanciamiento de una propuesta controlada por unos principios preestablecidos, que pretenda validar la teoría (bernsteiniana) mediante pautas cerradas. A lo largo de esta investigación, he querido evitar: por un lado, las ambigüedades metodológicas producto de la adopción de un marco de análisis foucaultiano; y por otro, la excesiva rigidez de una teoría bernsteiniana que plantea términos específicos para la descripción y ordenación de los datos de una investigación, que proceden de realidades educativas cambiantes. En el próximo capítulo, conjugaré las contribuciones de Foucault y Bernstein, junto con las aportaciones de los/as investigadores/as postestructuralistas, para diseñar una etnografía crítica que me permita estudiar la matriz poder-saber y subjetividad en el currículum de *Educació Visual i Plàstica* de la ESO. Para ello, desde una perspectiva de investigación bernsteiniana, es preciso mencionar el estudio que Singh (1993) llevó a cabo en cuatro escuelas de Primaria. Se trata de una investigación etnográfica que interpreta las interacciones de los alumnos con los ordenadores en Australia, focalizando en la producción de la informática como discurso y práctica pedagógica a partir de la conceptualización del deseo desde una perspectiva de género. Por otra parte, Atkinson (1989) también llevó a cabo un trabajo de investigación etnográfica en relación al análisis de la fuerza de la clasificación y el enmarcamiento en el contexto de unos cursos de formación profesional en Gales. Además de estas interpretaciones de la teoría bernsteiniana para la construcción de investigaciones etnográficas, relacionado con lo que voy a abordar en el capítulo siguiente, también quiero

portugués y sus escuelas, y formaba parte de un proyecto de investigación, producto de un intercambio entre Portugal y Suecia, cuyo jefe era Lundgren, que también dirigió la tesis de Ribeiro-Pedro.

destacar el trabajo de Arnot (2001) sobre cómo Bernstein ha sido interpretado por las pedagogas feministas. En definitiva, coincido con Shilling (1992) quien sostiene que la teoría del discurso pedagógico de Bernstein es uno de los primeros “análisis postestructuralistas” de la sociología de la educación.

Itinerarios postestructurales en la investigación del currículum: poder, subjetividad y reflexividad en una etnografía crítica de la escuela

Poder, identidad y diferencia en el currículum. Otras lecturas postestructuralistas y feministas de M.F.

La enseñanza proporciona acceso a varias formas de discurso, especialmente a los discursos críticos o locales, los cuales permiten a los individuos definirse ellos mismos de manera que desafíen la clasificación que el Estado hace de ellos. Desde una ventaja foucaultiana, tal autodefinición es equivalente al ejercicio de libertad.

Aimee Howley y Richard Hartnett (1992: 283)

Como consecuencia de la efervescencia de los trabajos autobiográficos, la pedagogía crítica, la teoría feminista, el postestructuralismo y la expansión de las aproximaciones existencialistas y fenomenológicas, el reconceptualismo, que contribuyó a repensar los estudios del currículum desde una visión política e identitaria, se ha colapsado con la postmodernidad (Goodson, 1997). Para empezar, quiero definir algunas conceptualizaciones que iré perfilando a lo largo del capítulo, por ejemplo, Lather (1992) reconoce que utiliza de forma intercambiable los términos “postmoderno”, “postestructural” y “deconstrucción”, a los que añade, siguiendo a Hall, la “teoría del

discurso”. Precisando un poco más, el término “postmodernidad” designa las transformaciones culturales en la época postindustrial y postcolonial, y en cambio, el “postestructuralismo” es uno de los múltiples discursos académicos emergentes en el postmodernismo, que surge como contrapartida al estructuralismo de Saussure, Lévi-Strauss y Roland Barthes. Desde el punto de vista de Lather, es preciso hablar de postmodernismos en plural, para reconocer el abanico de posiciones teóricas y autores que constituyen las teorías postmodernas. Explica que los postmodernistas mantienen en común el autoanálisis que aplican a sus intervenciones para contextualizarlas en el marco de las relaciones sociales del poder, y el hecho de compartir “el interés por el lenguaje como fuerza productiva, constitutiva, en contraposición a las consideraciones del lenguaje como fuerza reflexiva, representativa de cierta realidad que puede captarse mediante la adecuación conceptual” (1992: 11). El discurso postmodernista en el terreno de la investigación educativa está representado por las reinterpretaciones que se realizan de la obra de intelectuales como Foucault, Lacan, Deleuze, Guattari, Rorty, Kristeva o Derrida. En resumen, los trabajos académicos de los/as postmodernistas huyen de toda pretensión de generar verdades o metanarrativas universales, trascendentales o fundacionales, y comparten la idea de que la actual situación histórica constituye una ruptura radical con el modernismo.

La mayoría de los trabajos que podemos situar en el marco de los discursos postmodernistas de la educación y del currículum, están recogidos en un manual para cursos sobre estudios del currículum desde una perspectiva postmoderna, escrito en 1995 por Patrick Slattery, que se titula *Curriculum Development in the Postmodern Era*. Los diversos estudios llevados a cabo por Chet Bowers, William E. Doll Jr., Henry A. Giroux, Joe Kincheloe, Peter McLaren, Shirley Steinberg, Patti Lather, Roger Simon, Richard Smith, Philip Wexler y Tony Whitson, entre otros, constatan una redefinición del campo del currículum desde lugares que no habían sido pensados antes, planteando nuevos retos y formas de mirar este terreno. Por ejemplo, Doll Jr. (1993) presenta el nuevo papel de la ciencia en la postmodernidad que influye en la concepción del currículum como lo hizo la ciencia modernista que trasladó la visión estable del universo a la propuesta del currículum

racional de Tyler y a la gestión taylorista, y reinterpreta a Piaget, Bruner, Dewey y Whitehead. Además de revisar las principales conceptualizaciones del postmodernismo, Doll Jr. desarrolla una teoría del currículum postmodernista basada en la teoría del caos, donde las formas del desarrollo del currículum son diversas, fluidas, cíclicas, complejas, impredecibles y responden a nuevas ordenaciones, en constante transformación, para acabar construyendo un currículum postmoderno a partir de Rorty y Kundera.¹ Por otra parte, Kincheloe (2001) articula la influencia de la teoría política en el postmodernismo y de la teoría cognitiva en un pensamiento postformal para la formación del profesorado y la práctica docente, sobre la base de las implicaciones de las decisiones curriculares y la no neutralidad del saber. En esta propuesta del desarrollo del currículum como pensamiento postformal, este autor invita a estudiantes y profesores a interpretar su propio pensamiento, con una finalidad metaanalítica.²

Entre los autores que he citado, muchos de los cuales no han sido incorporados en las reflexiones sobre el campo de estudios del currículum en nuestro país, hay algunos como Kincheloe, cuyas publicaciones han sido traducidas recientemente, o Giroux y McLaren, que cuentan con una amplia difusión de sus teorías y que Slattery (1995) también localiza en el marco de los discursos postmodernistas del currículum.³ Estos dos autores, como vimos en el capítulo anterior, fueron los promotores de la pedagogía crítica radical desde perspectivas neomarxistas y freirianas, y en la actualidad llevan a cabo su tarea académica en el contexto de la teoría educativa actual a partir de generar análisis y propuestas que **interrelacionan poder, conocimiento e identidad**, basadas en la crítica al modernismo y

¹ Doll (1993) propone una visión del currículum basado en las cuatro “erres”: riqueza (multiplicidad de interpretaciones, significados y experiencias); recursión (provocando el desarrollo mediante la autorreflexión y un trabajo de búsqueda constante); relaciones (estructurales, dialógicas y culturales); y, rigor (como tentativa consciente para desenmascarar temas y negociarlos, una estrategia de diálogo para la transformación). Este autor que se desmarca de la linealidad y directivismo de los discursos modernistas de la ciencia y el currículum, se dedicará a buscar una vía común entre las visiones construccionistas y deconstruccionistas de las teorías postmodernas del currículum

² Para la fundamentación de esta perspectiva, véase también Kincheole y Steinberg (1993).

³ La lectura del trabajo de Slattery (1995) me permitió obtener un mapa general de los estudios postmodernistas del currículum, además, quiero destacar, entre otros estudios que son importantes en esta perspectiva, los textos de Bowers (1987 y 1993). Por otra parte, véase Giroux (1996 y 1997) y McLaren (1997), como una pequeña muestra de los múltiples textos que han sido traducidos y que tienen relación con

en los discursos del postmodernismo, el feminismo y el postcolonialismo.⁴ Desde su punto de vista, estas diversas teorías facilitan nuevas comprensiones de lo que sucede en las escuelas a educadores y trabajadores culturales y posibilitan la construcción de “discursos de oposición”. En esta dirección, Giroux, aunque reconoce el sentido de lucha que el discurso modernista aporta a la educación, afirma que su visión de la cultura: “niega la posibilidad de unas identidades creadas dentro de la experiencia de múltiples narrativas y cruces de ‘fronteras’; en vez de eso, el modernismo enmarca la cultura dentro de los límites rígidos que privilegian y excluyen partiendo de las categorías de raza, clase, género y etnia” (1997: 74). Además de explicar las aportaciones de un discurso postmodernista a la política cultural y las prácticas pedagógicas, a partir de incorporar aspectos de los estudios culturales y los discursos postcoloniales al campo de la educación, Giroux formula la propuesta de una pedagogía fronteriza. Desde esta perspectiva, se debería cuestionar la validez y el sentido de los currícula que reproducen un discurso modernista de la razón y de la universalidad de la cultura, basados en la imposición de unas identidades estandarizadas que difuminan los límites y las significaciones de clase social, raza y género. Relacionado con esto, una de las definiciones que quiero destacar de entre las aportaciones McLaren y Giroux (1997) es su lectura del currículum como una forma de política cultural.⁵

Siguiendo con las conceptualizaciones clave de este capítulo, aunque el postestructuralismo queda englobado en las teorías postmodernistas, como indica da Silva (2001), ambos pertenecen a campos epistemológicos distintos, además el alcance del postmodernismo es

lo que aquí se expone sobre estos autores. Véase también Giroux (1990b y 1991) como textos donde este autor desarrolla su discurso postmodernista.

⁴ Sus trabajos en el campo de la educación abarcan ámbitos diversos: investigación educativa y del currículum, formación del profesorado, estudios de la cultura visual, etc.

⁵ Desde esta lectura del currículum se invita a: analizarlo en relación a los intereses, la ideología como sistema de representación, la visión del mundo que legitima y las relaciones sociales, raciales y de género que afirma y margina; asumir su implicación en la producción y organización de la experiencia de los estudiantes a través del aprendizaje, el uso del lenguaje y las prácticas de enseñanza; tratar el currículum como un espacio de conflicto sobre las versiones de la autoridad, la historia, el presente y el futuro en la escuela; vincular el currículum y la teoría social crítica que está implicada en la construcción de una pedagogía radical orientada a la transformación; y, considerar la teoría curricular como un lenguaje público, cuya finalidad es cuestionar la forma en que son producidas y legitimadas las voces de profesores y grupos subordinados (McLaren y Giroux, 1997).

más extenso e incorpora una multiplicidad de enfoques.⁶ Por este motivo, he querido referirme brevemente a aquellas fuentes postmodernistas que he descartado para la fundamentación del problema y los interrogantes de la investigación. Siguiendo los criterios que he establecido en el capítulo anterior, coincido con Castilla (1999) quien sostiene que Giroux y McLaren se ubican dentro del conjunto de investigaciones postmodernistas y neopragmatistas, que aunque utilizan conceptos de la producción foucaultiana lo hacen de forma aislada o comedia.⁷ La finalidad que perseguiré en este apartado no será por tanto situar históricamente la emergencia del postmodernismo y del postestructuralismo en el campo de estudios del currículum ni trazar un mapa completo de los mismos,⁸ sino continuar con las lecturas de Foucault que se han realizado desde una perspectiva postestructuralista crítica y feminista para la investigación del currículum. De este modo, en los dos siguientes subapartados, voy a revisar las versiones de Foucault que han elaborado para la investigación educativa y del currículum, en primer lugar, Cleo H. Cherryholmes y también el grupo que trabaja con Alfredo Veiga-Neto, desde un discurso de crítica postestructural; y, en segundo lugar, las versiones de las pedagogas que se localizan en el postestructuralismo crítico feminista, me refiero a Elizabeth Ellsworth, Jennifer Gore, Patti Lather, Carmen Luke y Mimi Orner, entre otras. Pretendo trazar un itinerario por las

⁶ En un principio, sostuve la necesidad de revisar otros discursos postmodernistas del currículum, en especial las aportaciones que proceden de los estudios culturales y las teorías postcoloniales. Sin embargo, realicé una selección para evitar el eclecticismo. Algunas de las fuentes y autores que he descartado se mencionan a lo largo de la tesis, pero con esto quiero precisar que no forman parte de las fuentes principales sobre las que se construye el marco teórico de este estudio desde una perspectiva foucaultiana.

⁷ Castilla (1999) también critica a Popkewitz por este motivo, sin embargo desde mi punto de vista, la trayectoria de Popkewitz como conocedor e interprete de Foucault para la educación es mucho más prolífica que las interpretaciones de Giroux y McLaren, tal como se ha podido ver en el capítulo anterior. Quizás lo que sucede es que no es posible reconocer la contribución de Popkewitz desde la perspectiva del “gesto” que Castilla reivindica. La crítica principal que este autor proyecta sobre Popkewitz está relacionada con la pérdida de la radicalidad de la crítica foucaultiana, debido a la influencia de la fragmentación de las versiones de Foucault que la teoría norteamericana ha adoptado de Rorty. Respecto a las aportaciones de Giroux y McLaren, Castilla sostiene que realizan un trabajo donde “se combina un análisis apocalíptico de la cultura de masas mercantilizada (‘cultura depredadora’) y un análisis pluralista de las formas culturales cuyo resultado es un postmodernismo crítico muy propio de este final de siglo” (1999: 388).

⁸ Si fuera así, también tendríamos que decir que Peter Taubman y Jacques Daignault son algunos de los traductores del postestructuralismo al terreno del currículum en Estados Unidos. Según Pinar *et al.* (1995), el primer teórico que introdujo el postestructuralismo fue Taubman a través de su tesis doctoral, presentada en 1979 en la Universidad de Rochester, con el título *Gender and Curriculum: Discourses and the Politics of Sexuality*, y publicada después en el *Journal of Curriculum Theorizing*. Por otra parte, Daignault ha sido uno de los teóricos que ha articulado postestructuralismo y deconstrucción, desde una perspectiva poética-filosófica de la relación entre profesores y alumnos en la enseñanza.

fuentes postestructurales que posibilitan la construcción de una mirada en torno al discurso, el poder y la producción de la subjetividad en el currículum.⁹ En este apartado, enlazando con el capítulo anterior, revisaré las contribuciones del postestructuralismo y el feminismo que se basan en una lectura foucaultiana y que nos permiten repensar la matriz poder-saber-subjetividad para la teoría y la investigación del currículum.¹⁰ En este contexto, el postestructuralismo, puede definirse como uno de los discursos académicos postmodernistas, que presta atención al lenguaje, el poder, el deseo y la representación como categorías discursivas (Pinar *et al.*, 1995).

La investigación del currículum en la escuela desde la crítica postestructural: poder, discurso y texto

Desde la perspectiva postestructuralista, podemos decir que el currículum es también una cuestión de poder (...). Seleccionar es una operación de poder. Privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder. Destacar, entre las múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder. Las teorías del currículum no están, situadas en un campo puramente epistemológico, de competición de “puras teorías”. Las teorías del currículum se sitúan en la actividad de garantizar un consenso, de obtener hegemonía. Las teorías del currículum están situadas en un campo epistemológico social. Las teorías del currículum están en el centro de un territorio en disputa

Tomaz Tadeo da Silva (2001: 17)

Uno de los temas de estudio del discurso postestructural de la investigación educativa es el análisis de las relaciones de poder-saber en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, desde una lectura foucaultiana, que es el foco de mi trabajo de investigación en el campo del currículum. En este subapartado, me referiré principalmente a tres textos para revisar la

⁹ En este sentido, aunque también se han desarrollado trabajos sobre la autobiografía y la identidad postmodernas, siguiendo los temas de los reconceptualistas del currículum, abordaré la visión de la subjetividad desde el postestructuralismo, desmarcándome de la fenomenología y la hermenéutica.

¹⁰ En los dos apartados siguientes, explicitaré y reflexionaré en torno a la toma de decisiones en el desarrollo de esta investigación etnográfica que se nutre del postestructuralismo crítico y feminista.

relación entre postestructuralismo e investigación educativa, se trata de un libro de Cherryholmes (1999), una compilación de Veiga-Neto (1997) y un texto de da Silva (2001). En primer lugar, quiero decir que, aunque en nuestro país se ha traducido hace poco, *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación* se publicó originalmente en 1988, y con él, Cleo H. Cherryholmes se convirtió en uno de los autores principales para la visión postestructural del currículum:¹¹

El libro de Cherryholmes (el primero sobre educación que lleva en el título la palabra “postestructural”, es especialmente valioso por su esfuerzo para actuar en un nivel introductorio. Sostiene que “gran parte de la alienación y la extrañeza del postestructuralismo remite cuando se aplica a la vida cotidiana”. (...) ejemplifica como el postestructuralismo supone un movimiento importante para desenmascarar las políticas de la vida intelectual; un punto destacado en el trabajo abiertamente basado en el valor del discurso neomarxista, feminista y de la minoría, que progresa desde hace bastante tiempo en educación (Lather, 1992: 17).

En este libro se articula una visión postestructural de la investigación educativa a partir de la obra de Foucault y Derrida. Con respecto a Foucault, Cherryholmes (1999) destaca la importancia de las relaciones entre poder y discurso en el análisis del currículum y la producción política de la verdad contextualizada históricamente, y de Derrida, valora su aportación sobre la crítica deconstructiva, que nos plantea que los significados están dispersos “por entre el lenguaje y los textos, y que difieren en el tiempo”. De alguna manera, este investigador logra establecer vínculos entre la visión de Foucault, quien sostiene que sólo hay interpretaciones e interpretaciones de interpretaciones, y la de Derrida, que explicita que no hay nada fuera del texto, sino que la realidad ella misma es texto y está constituida en intertextualidad. Desde el punto de vista de Cherryholmes (1999), Derrida y Foucault se refuerzan mutuamente en su crítica al estructuralismo, por un lado, al reconocer que los significados trascendentales son relativos al tiempo y al espacio, y que dependen de la retórica del texto, y por otro, al asumir que la estructura es ilusoria porque depende del poder y de los regímenes de verdad, y es analíticamente inestable. Además, Cherryholmes confronta los discursos estructurales y postestructurales en la

¹¹ Se pueden encontrar versiones de dos de los últimos capítulos del libro de Cherryholmes (1999) publicados como artículos en la *Revista de Educación* con los títulos: “Un proyecto social para el currículum: perspectivas postestructurales” (1987) y “(Re)clamación de pragmatismo para la educación (1)” (1992).

investigación educativa, que quedan diferenciados a continuación, a partir de incorporar las conceptualizaciones derridianas y foucaultianas:

El estructuralismo es una forma sistémica de pensamiento sobre procesos e instituciones completas en la que cada parte de un sistema define a las otras partes y se ve definido por éstas. En muchos casos, los textos y las prácticas discursivas educativas parecen tener suposiciones estructurales como premisas. (...) El pensamiento postestructuralista ataca las suposiciones estructuralistas y los argumentos contruidos sobre ellas. La deconstrucción, que es una forma de crítica postestructural, cuestiona que los primeros principios propuestos, en los que supuestamente se fundamentan los programas y significados estructuralistas, lleguen a trascender nuestros textos y prácticas discursivas. Si no existen principios trascendentes, entonces, nuestras estructuras no se hallan tan aseguradas y “estructuradas” como pudiera parecer, porque cada término o elemento define siempre a cada otro término o elemento y viceversa, en un continuo viaje de ida y vuelta en el que no existe un principio o un final claramente definidos. Otra forma de crítica postestructural investiga los efectos de la historia y el poder sobre lo que afirmamos saber y cómo organizamos nuestras prácticas discursivas. Esta crítica argumenta que somos cautivos de nuestras prácticas discursivas y, además, que éstas no se hallan racionalmente diseñadas. Nos controlan ellas a nosotros y no al revés. Estos cuerpos de pensamiento cuestionan en conjunto la fe liberal en la racionalidad, el control y el progreso que se expresa repetidas veces en los textos y en las prácticas discursivas educativas (Cherryholmes, 1999: 30).

Desde mi punto de vista, uno de los ejercicios más interesantes que lleva a cabo Cherryholmes parte de la lectura estructuralista que, basándose en las aportaciones de Saussure,¹² efectúa de tres de los argumentos fundamentales del campo de estudios del currículum: Tyler y sus principios básicos del currículum; Bloom y sus colaboradores de la taxonomía de objetivos educativos; y, Schwab y sus contribuciones en “Los 4 prácticos”. Después de este análisis estructural, Cherryholmes les aplica un análisis postestructural y llega a la conclusión de que el trabajo de Tyler, Bloom y Schwab descansa en distinciones de categorías inestables, que están enclavadas en la ideología mientras niegan a su vez todo contenido ideológico, presentando estructuras no lineales como si fueran lineales, ofreciendo consejo sobre cómo incidir en la práctica pero reforzando a la vez la ya existente, promoviendo la toma de decisiones educativa separada de la ética e ignorando el carácter político de toda argumentación (Pinar *et al.* 1995).

¹² Desde la perspectiva de Cherryholmes “el análisis estructural del sistema de signos atiende a relaciones, categorías, clasificaciones y valoraciones de un argumento, mito, novela, poema, sistema gubernamental, organización tribal o programa concreto de formación del profesorado. (...) identifica a su vez qué signos se incluyen y cuáles se excluyen, qué signos se valoran y cuáles se descartan” (1999: 43).

Desde una visión postestructural lo que caracteriza al campo del currículum es el conflicto y la inestabilidad, debido a que, como dijimos en la presentación de esta tesis, el currículum no se deriva, como muchas otras subáreas de la enseñanza, de otras disciplinas académicas o aplicadas, y trata de problemas que son exclusivamente educativos, por esta razón: “no es nada sorprendente que su historia haya venido caracterizada por una repetida agitación y conflicto, ya que siempre es posible cuestionarse los propósitos, convicciones, valores, suposiciones, metáforas y orientaciones que fijan su propósito y significado” (Cherryholmes, 1999: 158). Desde este punto de vista, similar a la visión de Goodson que considera el estudio histórico del currículum como el de un campo en disputa, se trata de un terreno fragmentado, que es el producto de las luchas y presiones por la legitimidad, contradictorio e incompleto, y por lo tanto, para el currículum “la norma no es el consenso, la estabilidad y el acuerdo, sino el conflicto, la inestabilidad y el desacuerdo, porque el proceso es de construcción, seguido por deconstrucción, construcción y así sucesivamente, de todo aquello que los estudiantes tienen oportunidad de aprender” (Cherryholmes, 1999: 176).

En este contexto, este autor no entiende el currículum como algo fijo o como una respuesta definitiva a las cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje -que eternizaría unos principios basados en una determinada práctica social-, sino que se trata de un campo que está en constante movimiento, ya que **“el estudio del currículum es el proceso de rodar una respuesta por encima de una respuesta hasta llegar a la siguiente, en relación a lo que los estudiantes deberían tener la oportunidad de aprender”** (Cherryholmes, 1999: 171).¹³ En el marco de esta reelaboración del currículum desde la teoría postestructural, que focaliza en la visión de la “edificación” de los discursos del currículum, que oscilan entre procesos de construcción y deconstrucción, Cherryholmes apunta diversas estrategias y cuestiones para su estudio:

¹³ Además de esta definición del currículum basada en las oportunidades de (no)aprendizaje que tienen los alumnos, Cherryholmes (1999) recupera otra definición de Simon, en la línea de ver el currículum como un campo en conflicto desde una lectura postestructural, que me parece interesante: “El currículum es una pugna por el signo”.

Preguntas postestructurales para el estudio del currículum

1. Cómo el poder configura el discurso curricular y qué conocimientos se ven privilegiados (en teorías del currículum, materias escolares);
2. A qué intereses responde el currículum y cuáles se ven excluidos (qué grupos sociales);
3. Quién participa con autoridad del discurso curricular, quién escucha y quién es ignorado (qué metáforas y argumentos se despliegan);
4. Qué oportunidades de aprender tienen los estudiantes, a partir de una interpretación alternativa que trascienda un análisis superficial;
5. Cuáles son las categorías dominantes, es decir, los valores y las ideologías que median en los principios organizativos del currículum;
6. Qué cambios y desarrollos se producen en el currículum en relación a otras disciplinas;
7. En qué condiciones socio-históricas se producen los discursos curriculares (temas, organizaciones, libros de texto, etc.) (Cherryholmes, 1999).

En *Poder y crítica*, además de deconstruir críticamente las argumentaciones de Tyler, Bloom y Schwab, Cherryholmes (1999) aplica el análisis postestructural a los discursos tecnológicos de la enseñanza basados en la estructura de las disciplinas científicas. En otro capítulo, también formula el análisis de los libros de texto y la enseñanza desde la perspectiva de los significados del discurso y el texto, que quiero conectar aquí con un ejemplo del tipo de investigación que sugiere Cherryholmes, aplicada al análisis del discurso en los libros de textos para la enseñanza de la Química en Suecia. En este otro caso, Östman (1999) lleva a cabo una interpretación que combina las visiones postestructurales y la sociología del conocimiento, deconstruyendo: el foco de la asignatura, la construcción del lenguaje natural y el énfasis del currículum. En su estudio, Östman concluye que a pesar de las diferentes constelaciones de reglas que observa en los libros de textos, respecto a los ejes anteriores, casi siempre responden a un único discurso de las ciencias, con el predominio de la racionalidad instrumental, un discurso que está basado en el fundacionalismo cientifista-tecnológico (que se da tanto epistemológica como moralmente), el utilitarismo y el antropocentrismo, que otorgan la autoridad sobre la

relación con el entorno a los científicos expertos, a excepción de un único núcleo que enfatizaría la responsabilidad humana del ciudadano. Regresando a *Poder y crítica*, para finalizar este recorrido por las intervenciones postestructurales de Cherryholmes en el campo de la investigación educativa, es importante decir que hay otros autores, además de Foucault y Derrida, que han influido en la formación de su mirada postestructural, como es el caso de Habermas, pero especialmente de Rorty. Este último le permite definir unas orientaciones para la práctica crítica y el pragmatismo crítico en el campo del currículum, la formación del profesorado y la investigación postestructuralista crítica. En esta publicación, no se limita, por tanto, a efectuar una deconstrucción de los discursos de la enseñanza sino que explica el conjunto de estrategias que podemos utilizar para situarnos desde este pragmatismo crítico tanto en nuestra tarea como investigadores como en la formación de maestros, sugiriendo la necesidad de desarrollar habilidades de lectura, interpretación, crítica, comunicación, evaluación y juicio frente a los discursos y prácticas educativos:¹⁴

Estrategias críticas desde un discurso postestructural de la investigación

1. La crítica estructural [neomarxista] aclara las contraestructuras que los textos y prácticas discursivas ignoran o intentan silenciar;
2. Desde un punto de vista foucaultiano, la crítica genera historias y política de la actualidad en las que los textos y prácticas discursivas son efectos del ejercicio del poder; y,
3. Según la deconstrucción derridiana, la crítica revela silencios y diferencias entre lo que se valora y lo devaluado, rastrea la sedimentación de los significados y documenta las contradicciones y ambigüedades existentes en los textos y en las prácticas discursivas (Cherryholmes, 1999).

En segundo lugar, quiero referirme en esta sección al conjunto de trabajos de investigación que Alfredo Veiga-Neto recoge en *Crítica Pos-estructuralista y educación* (1997). Este investigador edita nueve ensayos elaborados por el grupo de profesores del Departamento

¹⁴ Desde esta visión el pragmatismo crítico se preocupa por la “evaluación y construcción de las comunidades, educativas o de cualquier otro tipo, en las que vivimos y trabajamos” (Cherryholmes, 1999).

de Enseñanza y Currículum, que imparte el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad do Río Grande do Sul en Brasil. Los textos publicados en este libro surgen a raíz de un seminario que estos profesores constituyeron para discutir temas de teoría crítica, lenguaje, postestructuralismo y educación, por iniciativa de Tomaz Tadeu da Silva. En el primer capítulo que abre esta publicación titulado “Michel Foucault y la educación ¿Hay algo nuevo bajo el sol?”, Veiga-Neto (1997b) analiza las contribuciones de Foucault al campo de la educación para la construcción de un discurso postestructural, a partir de situar los temas principales de la arqueología del saber, la genealogía del poder y la ética desde la reinterpretación que hace Morey (1990) basada en la ontología del presente. El texto de Veiga-Neto (1997b) recorre la obra de Foucault, a partir de identificar los conceptos y herramientas relevantes para el análisis de la escolarización moderna, desde la perspectiva de la regulación social de los saberes escolares hasta los procesos de disciplinación y normalización de los sujetos, e incluye la definición de las diversas formas del poder foucaultianas. Sin embargo, teniendo en cuenta que muchos de estos aspectos ya han sido abordados en el capítulo anterior, me limitaré a destacar las “aplicaciones edificantes” que Veiga-Neto considera que se han realizado y que se pueden realizar en la investigación postestructural de la educación, desde la perspectiva de “tomar a Foucault como *el inspirador de una teoría analítica*”, es decir, de “tomar a Foucault no por las respuestas que él es capaz de darnos -y que no son ni pocas, ni simples-, sino, tomarlo, principalmente, por el tipo de preguntas que él hace nacer en nosotros” (1997b: 45). Después de ver las diferentes modalidades de investigación educativa que se basan en Foucault,¹⁵ Veiga-Neto

¹⁵ En el apartado final de su texto, que ha influido en la construcción de este capítulo, este autor elabora un mapa de las investigaciones educativas inspiradas en la teoría foucaultiana. Por un lado, Veiga-Neto (1997b) destaca textos generales que han influido en la incorporación de Foucault al campo de la educación, pero además resume los diversos temas de investigación en educación que han sido abordados desde una perspectiva foucaultiana: la emergencia de la escolarización moderna (Varela y Álvarez-Uría, 1991 y Jones y Williamson, 1979); la evaluación escolar (Hoskin, 1979, 1993 y 1994); los procesos de regulación social en los discursos de las reformas (Popkewitz, 1987 y 1994d); la experiencia del sí mismo y del autogobierno en las prácticas escolares (Larrosa, 1993 y 1995b); la gubernamentalidad y el liberalismo (Marshall, 1989 y 1993; Marshall y Peters, 1994); las relaciones entre el postestructuralismo y la teoría crítica de la educación (Popkewitz, 1995 y Silva, 1994b); la búsqueda de continuidades y discontinuidades en las prácticas instituidas (Jones, 1993; Pignatelli, 1993 y Howley y Hartnett, 1992); la fabricación de subjetividades en lo cotidiano a través de los discursos educacionales modernos (Donald, 1992); las versiones feministas de crítica al sujeto “liberador” de las teorías críticas (Gore, 1994, 1994b y 1996); y, la problematización de los aprendizajes y la crítica a las pedagogías constructivistas (Walkerdine, 1988, 1991, 1995 y 1995b). Algunas de estas

se anima a formular el sentido de la aplicación educacional de este filósofo, que consiste en “pensar foucaultianamente la disciplinariedad, aquí entendida tanto como fragmentación, disposición y delimitación de *saberes*, cuanto como conjunto de normas y reglas actitudinales, en la forma de preceptos explícitos en implícitos” (Veiga-Neto, 1997b: 50). Este estudioso de Foucault concluye que estas posibilidades analíticas nos permiten comprender en profundidad los siguientes temas desde una perspectiva postestructural de la investigación en la escuela: la imposibilidad de la interdisciplinariedad; la diferenciación de las relaciones de poder; la productividad de la alfabetización universal; y, la fragmentación social. En este volumen, además del capítulo de Veiga-Neto, se incluyen diversas investigaciones entre las que quiero destacar las de Gelsa Knijnik, Norma Marzola, Sonia M.M. Ogiba, Sandra Mara Corazza y Tomaz Tadeu da Silva.¹⁶ A pesar de que algunos de estos autores dedican mucho espacio a revisar las conceptualizaciones foucaultianas, desde la lectura ya realizada por Popkewitz o el propio Cherryholmes, también logran generar comprensiones sobre problemas educativos desde una perspectiva postestructural, defendiendo el compromiso al investigador como intelectual en la tarea de transformar las prácticas pedagógicas en contextos locales.

Para terminar esta sección, quiero reseñar un manual sobre discursos emergentes en el campo del currículum que lleva por título *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el currículum* de Tomaz Tadeu da Silva. En él, su autor resume las características de una concepción postestructural del currículum, desde esta perspectiva:¹⁷ (1) se ve el proceso de significación como básicamente indeterminado e inestable, se enfatiza la incertidumbre y la ausencia de límites en relación al conocimiento, por lo que el significado no es preexistente

investigaciones se han descrito en el capítulo anterior, donde he distinguido entre los diversos tipos de estudios: histórico-arqueológicos, genealogistas, sobre la gubernamentalidad y las tecnologías del yo.

¹⁶ Es importante decir que da Silva había publicado, en 1994, el texto *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*, un texto clave que presenta las teorías de Foucault para el campo de la educación en Brasil.

¹⁷ El manual de da Silva, es una síntesis de los planteamientos que Pinar *et al.* (1995) desarrollan en su texto en relación a la idea del currículum como representación simbólica, con la que definen el campo contemporáneo del currículum. El currículum como representación simbólica se refiere a “las prácticas institucionales, discursivas, estructuras, imágenes y experiencias que pueden ser identificadas y analizadas de varias formas, por ejemplo política, racial, autobiográfica, fenomenológica, teológica, internacionalmente, y en términos de género y deconstrucción” (Pinar *et al.*, 1995: 16). Para una revisión exhaustiva de los

sino que está cultural y socialmente producido, y por tanto, es preciso investigar las relaciones de poder que median en esta producción; y además, (2) se desconfía de las definiciones filosóficas de “verdad”, que están en la base de las epistemologías modernas y que reducen la verdad a un sentido de verificación empírica y a una cuestión de correspondencia con la realidad, y se abandona esta noción para empezar a considerar los procesos a través de los cuales algo se establece como verdadero (Silva, 2001: 151-152). En su constatación del espacio que pueden ocupar las nuevas teorías del currículum, este autor propone una definición postestructural del currículum:¹⁸ **“El currículum es lugar, espacio, territorio. El currículum es relación de poder. El currículum es trayectoria, viaje, recorrido. El currículum es autobiografía, nuestra vida, *curriculum vitae*: en el currículum se forja nuestra identidad. El currículum es texto, discurso, documento. El currículum es documento de identidad”** (Silva, 2001: 187). Las contribuciones que da Silva (2001) efectúa siguiendo la estela de los diversos trabajos publicados en Estados Unidos por Pinar y sus colaboradores (Pinar, 1988; Pinar y Reynolds, 1992; Castenell y Pinar, 1993; y, Pinar *et al.*, 1995), además de aportarnos una definición de los estudios postestructurales del currículum, nos permiten recapitular viendo lo que hemos abordado hasta el momento. Con esta finalidad he elaborado el cuadro de la página siguiente, para comparar los temas de los que se ha ocupado la producción académica crítica neomarxista con los de las teorías postcríticas y la investigación postestructural del currículum, a partir de los tres ejes de este estudio: poder, saber y subjetividad. Para concluir esta sección, quiero referirme a la cita que abría esta sección, que desde una lectura postestructural explicita que el desarrollo de una investigación en el terreno de los estudios del currículum debe considerarse en sí mismo como una operación de poder, ya que al delimitar un objeto de estudio también contribuimos a producirlo y le otorgamos una entidad, en términos epistemológicos, ontológicos y políticos.

discursos contemporáneos del currículum véase el trabajo que estos autores exponen en la sección III de su manual, que abarca de 1980 a 1994 (Pinar *et al.*, 1995: 241-814).

¹⁸ Una definición que está basada en la idea del currículum como una forma de política cultural, influenciada por Freire, Giroux y los estudios culturales. En este manual, da Silva (2001) revisa las teorías críticas y las teorías postcríticas del currículum, y dentro de este segundo grupo, incorpora las intersecciones entre el campo del currículum y los discursos identitarios, multiculturales, postcoloniales, raciales y étnicos, los estudios de género y feministas, la teoría *queer*, etc.

Cuadro 2.1. Continuidades y discontinuidades entre los discursos crítico y postcrítico del currículum

Discurso modernista-crítico del currículum	Discurso posmodernista-postcrítico del currículum
Poder	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ El currículum es visto como espacio de poder o territorio político; ▪ El análisis se fundamenta en una economía política del poder, el currículum es un aparato ideológico del Estado capitalista; ▪ El currículum es transmisor de la cultura dominante y contribuye a la reproducción de desigualdades sociales, el poder es negativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El currículum es la interrelación de poder, saber y subjetividad; ▪ La teorización del poder está basada en formas textuales y discursivas, el poder del currículum se descentra y recorre toda la red social; ▪ No existe una posición libre de poder en el currículum, el poder se transforma pero nunca desaparece, se estudia su positividad.
Saber	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ El currículum es una construcción histórica-social y un registro de los cambios de las decisiones sobre la escolarización de masas; ▪ Las disciplinas escolares son espacios de lucha y conflicto por la “verdad”, el conocimiento que se selecciona interesa a la clase social dominante; ▪ Los discursos críticos y la investigación del currículum persiguen la visibilización de los procesos de dominación cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El currículum es una invención social, sus versiones están producidas por el lenguaje y por los agentes que le otorgan significados diversos; ▪ El conocimiento no es exterior al poder, no existe un conocimiento verdadero, tampoco un conocimiento exento de relaciones de poder; ▪ Los discursos postcríticos y la investigación del currículum están inmersos en la producción del conocimiento y de “verdades” sobre el mundo.
Subjetividad	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los sujetos aprenden un rol social mediante el currículum, que contribuye a la formación de conciencias dominadas o dominantes. ▪ Se sostiene una visión del sujeto centrado, coherente y autónomo, que alcanza su libertad mediante el uso de la razón crítica; ▪ La forma de subvertir los valores de la clase dominante es la resistencia al currículum y la emancipación (de profesores y alumnos). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rechaza la hipótesis de una conciencia unitaria (racionalista), la subjetividad es siempre social y no está determinada; ▪ El currículum es productor de identidades y diferencia (de clase social, género, raza, etnia...) a la vez que está producido por éstas; ▪ La representación y la negociación son la clave de los procesos de construcción del currículum y posibilitan la autorización de otras voces.

Los discursos postestructuralistas feministas: el currículum como productor de subjetividad, relaciones de poder y de género

En este apartado voy a localizar los discursos que relacionan currículum y género, desde una perspectiva postestructuralista crítica feminista. La proliferación de estudios en el campo de la educación desde una perspectiva de género, debemos situarla en las décadas de los setenta y los ochenta, como consecuencia de la perturbación que el feminismo como movimiento social había generado en la década de los sesenta y de su inserción en los contextos académicos. Según Pinar *et al.* (1995), las pioneras en establecer vínculos entre el feminismo, un análisis de género y el currículum, fueron Barbara Mitrano (1981), Sandra Wallestein (1979), Janet L. Miller (1980, 1982 y 1990), Madeleine R. Grumet (1981 y 1988) y Jo Anne Pagano (1988 y 1990). En relación a este grupo de mujeres, hay que destacar varias cuestiones, en primer lugar, es importante explicitar que Pinar *et al.* (1995) sostienen que la historia del currículum como texto de género está vinculada al movimiento reconceptualista, y por tanto, en las publicaciones de estas autoras la incorporación de la categoría de género está relacionada con la visión del currículum como texto autobiográfico y fenomenológico o con el discurso crítico del currículum basado en el análisis político, social y racial.¹⁹ De este grupo inicial de académicas, destaca el trabajo de Miller, Grumet y Pagano, quienes han continuado relacionando los estudios de género y los estudios del

¹⁹ Así, según Silva (2001), en la construcción de un discurso crítico del currículum, la utilización del concepto de género siguió una trayectoria similar al uso de concepto de clase social y la lucha por combatir las desigualdades. El énfasis se puso inicialmente en una teoría de la reproducción que cuestionara la masculinidad dominante, de forma que en una primera fase centrada en la diferencia sexual, los textos feministas de la educación focalizaron en el análisis del acceso de las mujeres a las instituciones y en la crítica a las formas de conocimiento del patriarcado (en términos de escolarización, recursos, profesionalización). En una segunda fase de análisis de los estereotipos, no sólo se pretendía garantizar este acceso sino transformar radicalmente el contenido del currículum, por ejemplo, para reflejar los intereses y las experiencias de las mujeres desde sus visiones del mundo. Por otra parte, a lo largo de los ochenta, Apple desplazó su trabajo, que giraba en torno a las teorías de la reproducción y la resistencia, hacia un análisis relacional de la educación en términos de género, raza y clase (véase Apple, 1983, 1983b, 1989 y 1994b). La sociología de la educación estadounidense descentralizó la posición del concepto de clase social para dotar de complejidad el análisis de las relaciones entre conocimiento y poder en las escuelas, introduciendo el currículum como texto de género o el currículum como texto racial. Por ejemplo, McCarthy y Apple en Weis (1988) se plantearon como interactúan la raza, la clase y el género con el poder cultural, político y económico en educación. Según Bonal (1998), el grupo de investigadoras sobre el género se fue desplazando desde las teorías de la reproducción hacia las teorías de la resistencia, véase Arnot (1981), Arnot y Weiler (1993), Acker (1983 y

currículum, y han propiciado el desarrollo de los estudios de las académicas que posteriormente, a lo largo de los noventa, se han situado en este terreno. La investigación del currículum como texto de género supone un reto al androcentrismo, al patriarcalismo y al falocentrismo de las prácticas pedagógicas, desde la perspectiva de romper con el análisis de los discursos centrados en la clase social, ya que desde el punto de vista de estas feministas “necesitamos estar seguras de no convertirnos en las ‘esposas buenas’ de un patriarcado marxista” (Lather, 1987: 33). El análisis del currículum en términos de género hace tambalear las relaciones de poder del capitalismo y las formas del patriarcalismo (en los libros de texto, los contenidos, el aula), no sólo para evidenciar los mecanismos de selección excluyentes (en los términos de considerar la masculinidad dominante) sino también para defender que la epistemología nunca es neutral, sino que siempre recoge la experiencia de quien conoce. En esta sección, voy a situar, en primer lugar, los planteamientos de las académicas que se localizan en los discursos postestructuralistas críticos feministas, para después ver en profundidad el trabajo de investigación que Jennifer M. Gore ha realizado desde esta perspectiva y que me ha servido de modelo para desarrollar mi estudio en el campo del currículum a partir de analizar las relaciones de poder y el papel relevante que adquiere la construcción de la subjetividad. Es importante advertir que no todos los discursos que vinculan género y educación son postestructuralistas, por tanto, no abordaré, por ejemplo, otras visiones radicales, liberales o socialistas, sino las investigaciones educativas y del currículum que posibilitan el análisis (y desarrollo) de prácticas pedagógicas desde una lectura postestructuralista crítica feminista. Por último, antes de empezar este recorrido quiero añadir que en los noventa han proliferado múltiples estudios que reconceptualizan el género a partir de deconstruir las aportaciones de Foucault, estableciendo relaciones discursivas entre Foucault y el feminismo, fuera del campo de la educación, que han contribuido a repensar las políticas de la identidad y la diferencia de género en la investigación educativa.²⁰

1994) y Weiler (1988 y 1991); y, por último, como trabajos relacionados con las resistencias de género en la educación, véase McRobbie (1978), Davies (1983), Anyon (1983) y Abraham (1989).

²⁰ Como textos fundamentales que desde el feminismo han cuestionado en términos de género la obra de Foucault, contribuyendo a la relectura crítica de este autor, véase Butler (2001); Diamond y Quinby (1988); Fraser (1989); Heckman, (1996); de Lauretis (2000); Martin *et al.* (1988); McNay (1992); Ramazanoglu (1993); y, Sawicki (1991), entre otras.

Para abordar la producción de los discursos académicos de las postestructuralistas feministas en el campo de la investigación educativa, es preciso explicar la irrupción del postmodernismo y la dialéctica entre los discursos de las pedagogías críticas y las pedagogías feministas. En *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/in the Postmodern*, influida por las aportaciones de Michel Foucault sobre la productividad de las relaciones entre saber y poder, Patti Lather (1991) incorpora aspectos del feminismo, el neomarxismo y el postestructuralismo para investigar el periodo postmoderno que estamos viviendo, caracterizado por “una tecnología de regulación y vigilancia”, con la finalidad de “tomar ventaja de la cadena de puntos móviles transitorios de resistencia inherentes a las redes de trabajo de las relaciones de poder” (Lather citada en Pinar *et al.*, 1995: 504). El trabajo de la mayoría de postestructuralistas feministas en el campo de la educación, como es el caso de Lather, se desarrolla en un doble nivel, en el ámbito de la investigación y en el de la formación, con la intención de generar discursos de contestación. Con relación al primer ámbito, Lather, que participa de una particular visión de contar las historias que median en las investigaciones, incluso las que se presentan como emancipadoras y críticas, sostiene que es necesario analizar las formas del discurso que son producidas e inventadas por los investigadores.²¹ Desde una perspectiva postmodernista de la investigación, Lather sostiene que: (1) la investigación es fruto de interpretaciones múltiples, y por tanto, no busca generar una realidad fundacional; (2) cada historia nos permite problematizar la siguiente, es decir, los sujetos de las investigaciones, así como los investigadores, se encuentran dispersos en el texto y ninguna voz “lo resume todo”; (3) la variedad de discursos (los discursos feministas de los estudios de mujeres, los discursos neomarxistas y

²¹ En un artículo publicado en *Revista de Educación*, se pueden ver algunos de los argumentos de Patti Lather (1992). Allí aborda los dos temas principales que surgen de la intersección entre el feminismo, el neomarxismo y el postestructuralismo en los estudios culturales. Por un lado, problematiza las contradicciones existentes en el trabajo del intelectual comprometido con la justicia social, en un contexto de disolución de las grandes narrativas y de los límites del saber, en este sentido argumenta que “el postmodernismo debería explicarse como una concienciación académica en alza, puesto que puede encaminarse hacia una autocomprensión más perfilada de la ambigüedad de nuestra posición como ‘intelectuales comprometidos’ (Rajchman, 1985), preocupados por la utilización de nuestro saber y con fuertes compromisos” (Lather, 1992: 12). En segundo lugar, Lather constata en su artículo la ausencia de una “adecuada teoría postestructuralista del sujeto”, debido a que no somos los autores de las formas en que

feministas de la crítica, el discurso postestructuralista de la deconstrucción, los discursos autobiográficos de la reflexión, etc.) revelan sus particulares ambigüedades y se complican los unos a los otros; (4) es una propuesta para comprender más efectivamente cómo se crean los discursos contrahegemónicos; y, (5) en el reconocimiento de las múltiples formas en los que estamos constituidos como sociedad, se busca afirmar las diferencias sin oposición (Pinar *et al.*, 1995: 506-507).²² Como ya he dicho, la visión deconstructiva de Lather, que desde una lectura política y filosófica contribuye a la formación de los discursos postmodernos del currículum, cruza tanto su trabajo como investigadora como el que realiza como profesora. Como docente nos invita a desmontar las narrativas maestras y a invertir las relaciones de poder entre profesorado y alumnado, autorizando el saber que ambos construyen mediante la autocomprensión y promoviendo la negociación, la colaboración y la reciprocidad en la aulas (Slattery, 1995).

Por otro lado, Jennifer M. Gore, ha analizado la producción discursiva de la pedagogía radical crítica y feminista a través de la mirada que le proporciona la noción foucaultiana de “régimen de verdad”. Los temas principales que esta investigadora plantea en su estudio sobre las pedagogías radicales son: (a) la fragmentación de estos discursos; (b) las limitaciones pedagógicas que se derivan de su constitución histórica como discursos de regulación social y su posición institucional en el seno de los mismos; y, (c) la necesidad de reflexionar para contrastar los peligros de la “voluntad de verdad” (Gore, 1996). En su revisión de la pedagogía feminista estadounidense, Gore reconstruye esta historia a partir de los grupos de estudios de la mujer, más vinculados al nivel de enseñanza universitaria, y de los departamentos de educación, que han provocado un desplazamiento hacia un trabajo feminista postestructuralista en su vinculación con la teoría social. Como apunté en el primer capítulo, con relación a la producción discursiva de la pedagogía crítica, Gore distingue entre el grupo de Giroux y McLaren, por un lado, y el grupo del *Staten Island*

comprendemos nuestra vida ya que “estamos sometidos a regímenes de significado”, lo que nos implica en la autoproducción del discurso (dotándolo de continuidad y coherencia).

²² Pinar *et al.* (1995) nos aclaran que Lather no investiga directamente el panorama cultural de la postmodernidad, sino que éste aparece en sus temas de investigación (las tecnologías de la vigilancia, la construcción del sujeto en los medios electrónicos, las imágenes que promulgan los media, y los fenómenos como el postfeminismo y el consumismo).

College (City University of New York), compuesto por Shor e influenciado por Paolo Freire. Sin embargo, tal como argumenta Gore, a pesar de la abertura teórica hacia el postestructuralismo y los feminismos del enfoque de Giroux: (a) esta perspectiva se ha centrado más en la articulación de un “proyecto pedagógico” que de una “práctica pedagógica”, es decir, aporta una teoría crítica de la educación que reivindica el compromiso social y político para el trabajo de los maestros, en vez de líneas orientadoras para la práctica docente; y, (b) como pedagogía del argumento es directiva y tiene como objetivo la potenciación profesional, que sigue siendo universal en vez de parcial y contradictoria. En el caso de Freire y Shor, Gore afirma que ofrecen ejemplos concretos tomados de su propia práctica pedagógica que pueden ayudar a otros educadores. Gore también evidencia que no hay interrelaciones fuertes entre las pedagogías críticas y las pedagogías feministas, como tampoco las hay en el interior de estos discursos: “parece que el campo de la pedagogía radical consiste en líneas independientes de discurso radical, cada una de las cuales existe y se desarrolla de forma relativamente autónoma, tratando de crear sus propios espacios dentro de sus contextos intelectuales e institucionales inmediatos” (Gore, 1996: 66). De esta forma, al comparar los discursos de las pedagogías radicales entre sí, se aprecian semejanzas pero también diferencias:

La comparación de los discursos pedagógicos críticos y feministas revela la preocupación compartida por las escuelas y las sociedades democráticas. No obstante, en el discurso pedagógico feminista, esta preocupación está mediada por la suya fundamental de las mujeres como “clase social” (Scholes, 1989). Aun en los discursos que piden que el feminismo se ocupe de la opresión de “las mujeres y de las minorías” y en los postestructuralistas que nombran “formaciones opresoras múltiples que se intersectan”, el género constituye la categoría fundamental, y al destacar el feminismo, estos discursos académicos se conectan con determinadas formas de práctica y de política. Lo personal *es* político. Por tanto, vemos que la pedagogía feminista está impulsada por una política más característica y centrada que la pedagogía crítica, que tiende a reivindicar como objeto suyo una idea universalizada de humanidad. (...), el fuerte sentido de solidaridad e identidad feministas (a menudo, en oposición a los hombres, en cuanto patriarcas), integrado en la política feminista, puede explicar la falta de atención histórica al campo de la educación del grupo de estudios sobre la mujer (Gore, 1996: 68).

Si profundizamos en el análisis de la producción discursiva de las pedagogías feministas estadounidenses, desde el punto de vista de Gore (1992), los estudios de la mujer, que derivan del movimiento de liberación de la mujer y de las actividades de concienciación

más que del estudio académico de la educación, paradójicamente, se han preocupado más de la dimensión pedagógica al preguntarse “¿qué es la *pedagogía* feminista?”. Los estudios de la mujer que se centran en los nuevos métodos de instrucción, no formulan referencias históricas a la práctica docente y sus trabajos se publican fuera del campo de la educación. Además, la institucionalización de su discurso corre el riesgo de reproducir el modelo del patriarcado en la universidad, y a pesar de buscar la concienciación, esto no repercute en su práctica académica y omite las prácticas educativas de los profesores que no tienen una finalidad de concienciar. Por otro lado, el grupo de los departamentos de educación en las universidades, se preocupa más por el feminismo al plantearse “¿qué hace que la pedagogía sea *feminista*?”. Estas intelectuales centran sus esfuerzos en la crítica a los modelos patriarcales y masculinistas de la pedagogía crítica, abordando “cómo se construye el conocimiento y la experiencia de género”, pero no se muestran críticas respecto a las fuentes del feminismo de las que se nutren y que introducen en sus prácticas académicas. En este caso, su incidencia en el campo académico de la educación también es limitado. En síntesis, la práctica discursiva de los grupos de estudios de la mujer y de la educación comparte el compromiso de no reproducir las relaciones basadas en el patriarcado en las prácticas pedagógicas de aula, introduciendo cambios en las formas de aprendizaje y enfatizando los aspectos relacionados con la experiencia y la autorización.²³

Por otra parte, el giro que los discursos críticos y feministas dan hacia el discurso postestructuralista (que es más visible en el grupo de educación que en el de estudios de la mujer), según Gore, está relacionado con tres fenómenos: (1) en primer lugar, tiene que ver con que “la producción del discurso académico se encuentra cada vez más en condiciones semióticas y postindustriales (Wexler, 1987) y para poder mantener o conseguir posiciones de ‘poder’ en el marco académico, se exige prestar atención a los ‘nuevos’ discursos teóricos” (Gore, 1996: 70); (2) además, la oposición de los discursos radicales a los discursos dominantes de la pedagogía se ha realizado a través de relatos reales de

²³ Para una revisión completa de este mapa, véase Gore (1992 y 1996), ya que esta investigadora sitúa las prácticas discursivas de las pedagogías feministas como “regímenes de verdad”, a partir de cartografiar detenidamente la producción de los grupos de estudios de la mujer y de la educación mediante sus publicaciones, investigaciones, cursos, participaciones en congresos, etc.

situaciones, pero su aplicación ha sido selectiva. Por otro lado, los discursos feminista, marxista y crítico no han alcanzado sus objetivos políticos al caer en la trampa de una identidad fijada por categorías (como clase social, género, etnia) que les impide percibir las diferencias en y entre sus sujetos; y, (3) por último, desde el punto de vista de Gore, es importante destacar que el saber explicativo de las experiencias de aula de profesores y alumnos se mueve a un nivel personal e íntimo, algo que escapa a la política abarcante del estructuralismo. El postestructuralismo presta atención a lo local, parcial y múltiple, y puede contribuir a generar comprensiones de las dinámicas contradictorias de la vida de profesores y alumnos, que empiezan por la revisión misma de las vidas de los/as académicos/as postestructuralistas. En este punto, es importante recurrir a Luke y Gore (1999), que analizan las dificultades con las que los discursos pedagógicos feministas se encuentran en la academia (sexismo, patriarcado y falocentrismo) en los términos de una producción de conocimiento que tenga en cuenta en las experiencias de las mujeres. Estas investigadoras nos explican las mediaciones de las teorías del sujeto en las relaciones pedagógicas y la importancia que tienen para las postestructuralistas feministas:

...la práctica en el salón de clases se liga en última instancia a las teorías del sujeto, lo social, aprender y enseñar. La educación de los maestros o maestras tiene mucho que ver con vincular posiciones teóricas con la aplicación práctica. Las teorías feministas se preocupan fundamentalmente por la experiencia social y educativa de niñas y mujeres. Pero las diferencias, por ejemplo, entre una teoría esencialista y una construcciónista respecto de la subjetividad según los géneros tienen implicaciones significativas en las maneras de conceptualizar las relaciones pedagógicas.²⁴ Y lo que algunos llaman las preocupaciones más esotéricas de los feminismos postestructuralistas constituyen el trabajo mismo que ha abierto interrogantes acerca de la representación, la voz, la diferencia, el poder y la autoría-autoridad que son centrales para la política de la práctica en el salón de clases. La posición teórica que asuman los educadores y las educadoras respecto del sujeto, la voz o el poder, en última instancia, tiene consecuencias políticas y éticas significativas en cómo los maestros o maestras tratan a sus alumnas y alumnos y cómo la política educativa define al sujeto pedagógico. Por lo tanto, la teoría feminista es vital no sólo para efectuar el cambio político para niñas y mujeres en las escuelas en los niveles teórico y práctico, sino que también es importante para formular un programa para el cambio con relevancia para grupos que han sido reprimidos y subyugados en discursos que marcan sus diferencias como negativas (Luke y Gore, 1999: 370-371).

²⁴ En esta cita se ha cambiado el término de la traducción al castellano que se refiere a la visión constructivista del sujeto por “construcciónista”, por pensar que esto puede llevar a equívocos y que las autoras se refieren a los planteamientos del sujeto desde el construcciónismo social postmoderno y no a las teorías psicopedagógicas del constructivismo sobre el aprendizaje.

Como indican Luke y Gore (1999) las teorías del sujeto median el desarrollo de las prácticas pedagógicas entre profesorado y alumnado, que al fin y al cabo son prácticas políticas y éticas, y en este argumento se apoyan los trabajos de crítica que las feministas han propinado a la teoría crítica de la educación. La deconstrucción crítica del sujeto, al que se dirigen las pedagogías radicales, la inició Ellsworth en 1989 con la publicación de “Why Doesn’t This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy” (véase Ellsworth, 1999), que abrió el camino a otros textos que problematizan las visiones de la voz y la experiencia en las prácticas emancipadoras de la teoría crítica (Kraner-Dahl, 1999; Lather, 1998 y 1999; Orner, 1999, entre otras).²⁵ Por ejemplo, Orner (1999) confrontó la visión de la subjetividad en la pedagogía crítica con la de las postestructuralistas feministas, cuestionando la definición de una subjetividad emancipadora, liberal y racional en la teoría crítica de la educación, que se basa en el ideal de un individuo autónomo, centrado y unitario. Las perspectivas postestructuralistas feministas desafían los discursos de emancipación, a partir del descentramiento del sujeto que choca con los presupuestos de una identidad fija, unificada y homogénea que se encuentran en algunos escritos feministas, y en muchos escritos críticos y trabajos sobre la voz “auténtica” de los/as estudiantes (Orner, 1999: 120). Desde una perspectiva postestructuralista feminista,

²⁵ Por su parte, Giroux ha respondido duramente a las educadoras feministas radicales que han empleado “el lenguaje de oposiciones binarias para desarrollar posiciones, que, de hecho, pueden reproducir más que cuestionar los supuestos y prácticas del eurocentrismo” (1997: 39). Según él, contraponen los discursos feministas a los discursos críticos de la pedagogía radical, contribuyendo a crear una polarización. Giroux utiliza los argumentos de los discursos postcoloniales para denunciar “la marginalidad” a la que se ve sometido como experto, la negación de espacios de plurales y resistentes, y antepone las teorías postcolonialistas a los discursos feministas. Sin embargo, en otros lugares, este investigador no tiene ningún reparo en ubicar su trabajo desde una perspectiva que interrelaciona postmodernismo, postcolonialismo y feminismo, y explicitar su reconocimiento a algunas académicas feministas, que no desarrollan su trabajo en el campo de la educación (como Spivak, de Laetis o Haraway). En una extensa nota a pie de página, Giroux califica a Elizabeth Ellsworth (1999) y Patti Lather (1991) como ejemplos de la perspectiva feminista de la educación donde “la heterogeneidad se reprime con las figuras y estereotipos monolíticos de la representación colonialista” (1997:39). Además de reforzar su posición con las críticas que también ha formulado su colega Peter McLaren, Giroux contrasta el trabajo de estas educadoras feministas con el trabajo de las mujeres de color de quienes afirma que “se han negado a constantemente a construir oposiciones binarias entre las diversas pedagogías críticas y los discursos de raza y feminismo” (Giroux, 1997: 39), revalorando a Chandra T. Mohanty, bell hooks y Michele Wallace. Desde mi punto de vista, esta respuesta de Giroux a las educadoras feministas debe verse como un intento de contrarrestar “las críticas” que ha recibido su trabajo y de reforzar su papel como teórico crítico de la educación, en el marco de las relaciones de poder-saber en la academia.

Orner reivindicó que los conceptos de subjetividad, identidad, lenguaje, contexto y poder tienen mucho que ofrecer al campo de la enseñanza para confrontarlos con la noción de “voz”. De esta forma, las teorías feministas postestructuralistas ofrecen poderosas herramientas para el análisis local de los mecanismos del poder y la redefinición de la subjetividad (el sentido del sí mismo y la experiencia de ser) que se presenta como múltiple, precaria, cambiante, contradictoria, deseosa, inacabada y en construcción:

Para las postestructuralistas feministas, las identidades provienen de una amplia gama de factores y a menudo incluyen intentos por entender las contradicciones entre esos factores. Clase, género, sexualidad, historia, lenguaje, cultura, “experiencia individual”, etc. contribuyen a lo que entendemos por nuestras identidades, a lo que reconocemos como nuestras voces. Trabajar, con los múltiples, superpuestos y contradictorios aspectos de la identidad resulta una cuestión complicada. Martin y Mohanty señalan algunos de los temas importantes para la identidad y la política de identidades. Examinan las “tensiones irreconciliables entre la búsqueda de un lugar seguro desde el cual hablar y dentro del cual actuar y la toma de conciencia del precio que se paga por los lugares seguros, la toma de conciencia de las exclusiones, las negaciones, las cegueras de las que dependen estos lugares” (Martin y Mohanty, en de Lauretis, 1986: 206). ¿Cómo podemos presentar y explorar la identidad y la diferencia, no como instrumentos de división sino como fuerzas unificadoras, pero sin crear una ficción de unidad represiva? (Orner, 1999: 129).

En cierto modo, si recordamos lo que sostiene Gore (1992), estas educadoras que se sitúan desde una perspectiva de crítica postestructural feminista, se han dedicado más a deconstruir las prácticas pedagógicas de los discursos críticos y masculinistas dominantes que a generar propuestas. Pero la mayoría de estas académicas llevan a cabo una reflexión en clave postestructuralista (con Foucault como referencia, en muchos casos) en torno a su trayectoria como investigadoras y como profesoras en la universidad. Esta reflexión la desarrollan en torno a su implicación en la producción de conocimiento, relaciones de poder e identidad en el proceso de construcción de los discursos de las pedagogías feministas y en el marco de las relaciones de enseñanza-aprendizaje en los cursos que imparten, como se puede ver en los trabajos de Britzman (1989 y 1991); Ellsworth (2002); Lather (1991 y 1999); Luke (1996 y 1999); Luke y Gore (1992); Orner, Miller y Ellsworth (1996); y Orner (2000). De esta forma, aunque específicamente no desarrollan su investigación y su práctica en el marco de las relaciones pedagógicas en la Enseñanza Primaria o Secundaria, su trabajo ha abierto espacios para pensar la formación de las/os

estudiantes desde un discurso feminista de la enseñanza. En definitiva, llevando a cabo una tarea en la que:

El proyecto feminista de escribir y enseñar sobre las diferencias de oponerse a los universalismos y a la jerarquía, de deconstruir el legado del sometimiento colectivo de las mujeres, configurado de forma única en cada caso, se produce en las fronteras nuevas y en las establecidas, sobre las bases institucionales antiguas (como el aula universitaria) y en colectivos sociales o electrónicos de reciente formación, géneros híbridos de nueva formulación y narraciones de desacuerdo, afirmación y formación del sujeto (Luke, 1999: 40).

Para terminar este apartado, quiero situar diversos estudios de Jennifer M. Gore que he seleccionado de entre las investigaciones postestructuralistas feministas que interpretan las prácticas pedagógicas. Con esta académica comparto las estrategias que nos permiten repensar a Foucault para el análisis de las prácticas pedagógicas a partir de las relaciones de poder y la producción de la subjetividad. Gore ha continuado realizando su trabajo desde la perspectiva teórica que elaboró en su deconstrucción de los discursos académicos radicales críticos y feministas, tal como se puede ver en un artículo donde analiza el papel de la “ética foucaultiana” (entendida como “nuestra relación con nosotros mismos”) en los discursos de las pedagogías feministas de los departamentos universitarios de estudios de la mujer y de educación (Gore, 1992). En esa ocasión, además de analizar la producción y visibilización de las tecnologías del sí mismo en el desarrollo de las actividades académicas de estos dos grupos, Gore (1992) formuló un programa de investigación basado en las preguntas de la ontología del presente²⁶ para el análisis de las prácticas pedagógicas feministas desde la perspectiva de las relaciones de poder y la disciplinación del yo.

Posteriormente ha desarrollado una investigación, que ha descrito en “Foucault’s Poststructuralism and Observational Education Research: A Study of Power Relations” incluido en un libro editado por Smith y Wexler (1995) que lleva por título *After Postmodernism. Education, Politics and Identity*, y en “Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía”, incluido en Popkewitz y Brennan

(2000). Esta investigación tenía como objetivo “emplear las lentes teóricas que proporciona el informe del poder de Foucault para investigar el funcionamiento del poder en diversos lugares pedagógicos” (Gore, 1995: 100). Además de encontrar continuidades y diferencias entre los mecanismos y estrategias del poder en las prisiones y las prácticas pedagógicas, Gore ha llevado a cabo la tarea de definir, sistematizar y analizar las diversas tecnologías del poder que median en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Sin duda, ha sido con este estudio con el que he podido establecer más conexiones para fundamentar mi investigación sobre la matriz poder-saber-subjetividad en el currículum de *Educació Visual i Plàstica*. Pero el trabajo de Gore no se enmarca en el contexto de la Enseñanza Obligatoria, sino en cuatro entornos de formación institucionalizados y no institucionalizados, que se diferencian además por desarrollar prácticas pedagógicas tradicionales y críticas:²⁷ un grupo de Educación Física en la escuela superior, un grupo de alumnos de primer curso de formación del profesorado, un grupo feminista de lectura y un grupo de discusión de mujeres. Desde mi punto de vista, esta investigación es relevante porque analiza las tecnologías del poder disciplinar (los micropoderes) y las tecnologías del yo a partir de la codificación de situaciones de clases obtenidas mediante observaciones durante un periodo de seis meses y mediante entrevistas. En este proceso, Gore (1995) reconoce que Foucault no especifica las indicaciones para examinar detalladamente las relaciones de poder en las prácticas pedagógicas y que en cierta forma ha tenido que inventarse una metodología de estudio. De esta manera, partiendo de lo que Foucault desarrolló en *Vigilar y castigar*, Gore (1995 y 2000) acaba analizando el despliegue del poder y su productividad en las prácticas pedagógicas cotidianas a través de la transcripción de secuencias que relaciona con alguna de estas ocho técnicas del poder:²⁸

²⁶ Interrogantes que vimos en el capítulo anterior y sobre los cuales se levantan las cuestiones principales de mi estudio: cómo nos constituimos como sujetos de conocimiento, como sujetos que actúan sobre los demás y como sujetos morales.

²⁷ De hecho, lo que Gore (1995) se pregunta es si las relaciones de poder funcionan de forma diferente en las aulas tradicionales y críticas, y en lugares institucionalizados y no institucionalizados, pero siempre desde la perspectiva de que las relaciones de poder están presentes en todas las prácticas pedagógicas, sin excepción.

²⁸ Estos textos incorporan transcripciones de situaciones pedagógicas que forman parte de una investigación más amplia. La selección de los múltiples episodios transcritos se realizó al azar a partir de “abrir un archivo de segmentos de información para cada categoría, codificados con esa técnica de poder concreta” (Gore, 2000: 247). Este proceso y el hecho de que se trata de secuencias en las que cualquier profesor o alumno

Tecnologías del poder para el estudio de las prácticas pedagógicas

1. **Vigilancia.** Supervisión, observación estrecha, proceso de vigilancia, amenaza de vigilar o expectativa de ser vigilado, que incluye la vigilancia “del otro y del sí mismo”;
2. **Normalización.** Invocar, exigir, establecer o adaptarse a una norma estandarizada, proceso de definición de “lo normal”;
3. **Exclusión.** Trazar los límites que definen la diferencia, las fronteras y las zonas de otredad;
4. **Clasificación.** Diferenciar a los grupos o individuos unos de otros, clasificarlos y clasificarse “una misma”;
5. **Distribución.** Organizar los cuerpos en el espacio (disposición, aislamiento, separación, clasificación);
6. **Individualización.** Darse carácter individual “a sí misma o a otro”;
7. **Totalización.** Especificar las colectividades, referirse a lo que es característico de un grupo;
8. **Regulación** (explícita). Controlar mediante la norma, someter a restricciones, invocar una regla, incluir sanción, recompensa y castigo (Gore, 2000).

Para esta investigadora, estas ocho técnicas son las categorías primarias de codificación, a las que en el primer texto que publicó había añadido cuatro más: **tiempo, espacio, conocimiento y sí mismo**.²⁹ Como argumenta Gore (1995), su estudio ha conseguido mostrar una vía de utilización del análisis foucaultiano de las relaciones del poder para la investigación educativa facilitando herramientas metodológicas a los investigadores postestructuralistas. A diferencia de Gore, en mi trabajo no he aislado estas técnicas, ya que considero que los mecanismos del poder en los procesos de disciplinación del sí mismo actúan reforzándose unos a otros y no de manera autónoma (de hecho, Gore reconoce que todas las técnicas comparten un componente regulador). Respecto a esta tesis doctoral, **en**

puede verse reconocido, pone de relieve la inexistencia de prácticas pedagógicas que se sitúen al margen del poder.

²⁹ Las categorías secundarias de codificación que emergieron del análisis de los datos que esta investigadora empleó en su trabajo son: poder explícito, cuerpos explícitos, regímenes específicos, rituales específicos, técnicas del poder, cuerpos disciplinados, transgresiones, identidad/posicionamiento/ser, diferenciación profesora-estudiante, integración profesora-estudiante, investigadora y dinámicas de poder (Gore, 1995: 109).

los capítulos quinto y sexto, analizaré el despliegue del poder disciplinario a través del discurso y las prácticas pedagógicas en un instituto de Enseñanza Secundaria a partir de las categorías de vigilancia, clasificación-distribución y individualización-totalización, tal como los describe Gore, focalizando en las decisiones que afectan al tiempo, el espacio y el conocimiento en la escuela y en el aula. Asimismo, **en el capítulo séptimo prestaré atención a los procesos de autovigilancia, clasificación-normalización, exclusión y regulación en las relaciones pedagógicas de poder entre profesorado y alumnado en el aula**, viendo los procesos de formación de las representaciones del sí mismo y las tecnologías del género, el cuerpo, la raza y la clase social. El trabajo de Gore me ha servido de punto de partida para la interpretación del discurso de aula a partir de las observaciones y entrevistas a los profesores y estudiantes que se presentan en los capítulos sexto y séptimo. Sin embargo, en el capítulo quinto y sexto de esta tesis, he privilegiado la ordenación a partir las categorías bernsteinianas de análisis del discurso pedagógico-curricular (discurso, tiempo, espacio, texto pedagógico, evaluación y control), que están directamente relacionadas con las categorías que ha definido Gore a partir las tecnologías del poder de Foucault para la investigación educativa. **En cambio, he organizado el capítulo séptimo a partir de las categorías de Gore y de las contribuciones de Popkewitz, en relación a los procesos de disciplinación del yo y normalización**. En mi trabajo, lo que me interesa precisamente estudiar es aquello que Gore deja por explorar:

Los ejemplos [de la investigación] también demuestran que cada una de las técnicas de poder, tal como las he definido, se emplearon de una serie de formas: a veces funcionaron en la construcción de conocimiento; en otras ocasiones funcionaron en la construcción de las relaciones entre participantes en las diversas situaciones, y en otras funcionaron en la construcción y mantenimiento de subjetividades particulares (a menudo definiendo al sí mismo). Además, como ya se ha indicado, estas técnicas de poder también se utilizaron con frecuencia en combinación, lo que ilustra el funcionamiento rápidamente circulante de las relaciones de poder y destaca el punto de vista de Foucault, según el cual las relaciones de poder son simultáneamente locales, inestables y difusas y no emanan de un punto central, sino que se mueven en cada momento desde un punto a otro en un campo de fuerzas (Deleuze, 1988). Desde mi punto de vista, la complejidad que abarca este análisis no hace sino ilustrar las formas en las que un análisis foucaultiano del poder en la escuela puede complementar y extenderse más allá de análisis anteriores, contribuyendo así al estudio empírico del poder (Gore, 2000: 243-244).

De esta forma, a pesar de que las técnicas de poder son inherentes a los procesos de enseñanza, Gore distinguirá entre aquellas “formas específicas de vigilancia, normalización, etcétera, necesarias para la enseñanza y aquellas otras que puedan ser periféricas, como por ejemplo regular la vestimenta y los hábitos de comida de los alumnos en las clases” (2000: 243). Por último, es importante añadir que mediante esta investigación Gore descubrió que la individualización y la totalización eran las estrategias más frecuentemente empleadas y que fue en el grupo de formación del profesorado donde aparecía más intensamente el desarrollo de “una racionalidad caracterizada por la integración de los individuos en una comunidad o totalidad que resulta de una correlación constante entre el incremento de la individualización y el reforzamiento de la totalidad” (Gore, 2000: 244). Según esta investigadora, el uso de una regulación “explícita” y de la vigilancia fue sustancialmente menor que las otras técnicas del poder, lo que “es coherente con la elaboración de Foucault sobre la creciente invisibilidad de gubernamentalidad en la sociedad moderna” (Gore, 2000: 244). Finalmente, además de estudiar la invisibilidad de determinadas técnicas del poder, esta investigadora apunta que habría que tener en cuenta la circulación del poder en los procesos de enseñanza-aprendizaje (la capilaridad) y los efectos del poder en cada uno de los participantes de las situaciones analizadas.

Formas de autoridad etnográfica en la investigación educativa: la problematización del sujeto en la etnografía discursiva crítica y feminista

En este apartado, quiero reflexionar en torno a la representación del conocimiento, las relaciones de poder y la visión de la subjetividad que median en las diversas formas de autoridad etnográfica que contribuyen a producir las investigaciones educativas. Mi intención es exponer las estrategias y los procesos de una etnografía discursiva crítica

feminista en la producción de narrativas investigadoras. De este modo, principalmente abordaré dos cuestiones: en primer lugar, quiero compartir el proceso de formación de mi identidad como investigadora desde la localización de mis posiciones subjetivas como etnógrafa e “intelectual específica”; y, en segundo lugar, para comprender la construcción de mi papel como etnógrafa en esta investigación del currículum sobre las relaciones de poder-saber e identidad, explicaré las transformaciones que se han producido a lo largo de este trabajo de tesis doctoral. Los cambios en esta investigación que han generado una reconceptualización de mi trabajo como etnógrafa, se han dado a partir de dos desplazamientos: el primero se produjo desde mi representación como etnógrafa desde una perspectiva experiencial e interpretativa hacia mi relocalización como etnógrafa discursiva, que incorpora las versiones foucaultianas del poder-saber y la subjetividad; y, el segundo, fue debido al tránsito desde una perspectiva naturalista hacia un discurso postestructural crítico y feminista de la investigación educativa.

En todo este apartado, explicito la necesidad de adoptar formas de investigación etnográfica que reconozcan su inserción en la red de relaciones de poder-saber y que problematicen el sujeto. Desde una perspectiva foucaultiana, revisaré las prácticas de la etnografía que nos dicen cómo somos y cómo debemos ser como etnógrafos, es decir, esbozaré una historia de las problematizaciones éticas de “las prácticas de sí” en los discursos de la etnografía. En mi investigación, adoptaré las formas de autoridad etnográfica que problematizan el sujeto, con la finalidad de repensar y reflexionar en torno a las actitudes y conocimientos de los investigadores como productores de una visión ética de sí mismos y de los demás. Desde la ontología del presente, se trata de historizar las diferentes prácticas de subjetivación/objetivación de los discursos etnográficos que, a través de las relaciones de poder-saber, nos transforman en sujetos investigadores/sujetos investigados. En definitiva, siguiendo a Foucault, voy a tratar de definir las condiciones en las que el etnógrafo-como ser humano “problematiza lo que es, lo que hace y el mundo en el que vive” (Foucault, 1993: 13).

La formación de una identidad investigadora como “intelectual específica” desde la localización de múltiples posicionalidades subjetivas

En el apartado anterior, vimos que es posible sustituir las concepciones esencialistas de la identidad que han mediado en las investigaciones en torno a las prácticas educativas y en la formación docente por una visión de la subjetividad como algo que está siempre en proceso. Desde este punto de vista, como ya avanzamos, según Orner (1999) la utilización del término “sujeto” es preferible y se refiere a cosas distintas a la noción más extendida de “individuo”, que está ligada a una visión moderna del hombre autónomo, libre, racional y consciente. Frente a la noción de “individuo”, el término “sujeto” nos permite “pensar en nosotros y nosotras, y en nuestras realidades como construcciones: producto de actividades con significado o sentido culturalmente específicos y por lo general inconscientes” (Orner, 1999: 122). En este contexto, esta investigadora, que articula una crítica a las pedagogías radicales que claman en favor de recuperar la voz de los estudiantes, también sostiene que es necesario poner en entredicho la noción de un yo “totalmente consciente”. De esta forma, **el término “subjetividad”, desde una perspectiva postestructuralista crítica feminista, se referirá “a los pensamientos y emociones conscientes e inconscientes del individuo, su sentido de sí mismo y sus formas de entender su relación con el mundo (...); el postestructuralismo propone una subjetividad que es precaria, contradictoria y en proceso, y que se reconstituye constantemente en el discurso cada vez que pensamos o hablamos”** (Weedon citada por Orner, 1999: 32). Por este motivo, en la producción de la narrativa de esta investigación deseo hacer visible cómo me represento a mí misma como etnógrafa-investigadora-autora a lo largo de todo el proceso de trabajo que ha conducido a la escritura de esta tesis doctoral. Para ello, tendré en cuenta, además, otras dos cuestiones que las postestructuralistas críticas feministas han anotado en relación a la construcción de la subjetividad: que ésta se constituye a partir de la localización de nuestras posiciones subjetivas que se interrelacionan y que son removibles. Así, para Orner (1999), **la posicionalidad accidental (de origen) dentro de un grupo puede privilegiar y marginar, y por encima de todo puede ser alterada, ya que se trata de un juego de representación y autorrepresentación conformado por categorías (de clase social,**

raza, género, sexualidad, etnia, etc.). Estas categorías no son ni estables ni universales, sino que son renegociadas constantemente por los grupos que les otorgan significaciones en contextos sociales e históricos específicos. A partir del reconocimiento de esta situación, como afirma Orner (1999), las postestructuralistas feministas trabajan precisamente en pos del descentramiento del sujeto, al contrario que muchos educadores que rehuyen la reflexión en torno al sí mismo en sus prácticas de investigación y de formación. En lugar de verlo como algo problemático, estas educadoras contribuyen a problematizar el sujeto al considerar “que la imposibilidad de fijar nuestras identidades y de poder conocernos a través de ellas en forma definitiva es una herramienta poderosa mediante la cual podemos ‘desnaturalizarnos’ e involucrarnos en el cambio social” (Orner, 1999: 117-118).

Considero que mis múltiples localizaciones subjetivas como mujer, blanca, estudiante de doctorado, foucaultiana-bersteiniana, de clase media, barcelonesa, profesora universitaria, investigadora, postestructuralista feminista, contribuyen a formar mi representación como etnógrafa y mi identidad académica como “intelectual específica”. Estar múltiplemente localizada tiene que ver con la ocupación/producción de posicionalidades subjetivas específicas en nuestros tránsitos dentro de los contextos culturales específicos, donde interseccionan las relaciones de identidad y diferencia, por ejemplo, en la universidad y en la escuela. En mi papel como investigadora estoy inmersa en un entramado de relaciones de poder y soy el producto relacional de posiciones subjetivas situadas en términos históricos, sociales, raciales, de edad, de género, etc. que están mediadas por la relación que establezco con los/as otros/as. Los discursos (post)críticos de la investigación educativa y del currículum también representan formas de poder-saber que son invenciones sobre la subjetividad de investigadoras e investigadas, contribuyendo a localizarlas en un mapa de definiciones, categorizaciones y clasificaciones. De esta forma, los proyectos de investigación educativa y el lenguaje que empleamos en su desarrollo, constituyen lo que se dice y lo que está permitido decir en el marco de los discursos y las prácticas académicas en torno a la escuela. La única manera que tenemos de no esquivar la responsabilidad de nuestra participación en estos procesos, consiste en generar estrategias de escritura

autorreflexiva como una alternativa a las narrativas de la investigación científica-objetivista que niegan esta implicación:

No podemos evitar el estar inmersos en las categorías de nuestra época, pero la autorreflexión nos enseña que nuestro discurso constituye la significación de nuestro anhelo. La forma de hablar y de escribir dice más sobre nosotros mismos que el “objeto” de nuestras contemplaciones. El “quid” está en descubrir la voluntad de poder en nuestra obra con la misma claridad con la que vemos el deseo de verdad (Lather, 1992: 16).

De lo anterior se desprende que una de las cuestiones que surgió al inicio de este trabajo de investigación y que sigo planteándome en la actualidad es: ¿Qué tipo de investigadora soy y quiero/puedo ser? No se trata de una cuestión que vaya responder hurgando en mi interior, lo que sugiero con esta estrategia autointerrogativa, es que desde una perspectiva bernsteiniana, por ejemplo, no puedo desarrollar un trabajo de investigación sin analizar mi posición en relación a las reglas y campos estructuradores de los discursos de la investigación educativa, sin hacer visible mi localización en relación al campo de producción simbólica y a los campos de recontextualización y reproducción de los discursos (oficiales) de la investigación educativa, y por supuesto, de los discursos (oficiales) pedagógico-curriculares.³⁰ En definitiva, lo que quiero apuntar en este capítulo es que la figura del investigador/a está inmersa en el conjunto de relaciones de poder y que con nuestro trabajo contribuimos a producir relaciones sociales de poder históricamente localizadas. En este sentido, me sitúo como etnógrafa educativa a partir de asumir una responsabilidad como intelectual “específica”, en la versión foucaultiana, que se contrapone al papel del intelectual “universal”:

Un nuevo modo de “ligazón entre la teoría y la práctica” se ha constituido. Los intelectuales se han habituado a trabajar no lo “universal”, lo “ejemplar”, lo “justo-y-verdadero-para todos”, sino sectores específicos, puntos precisos en los que los situaban sus condiciones de trabajo, o sus condiciones de vida (la vivienda, el hospital, el manicomio, el laboratorio, la universidad, las relaciones familiares o sexuales). Han adquirido así una conciencia mucho

³⁰ Una forma de responder a esta cuestión sería viendo: por un lado, el valor de la clasificación en mi estudio, es decir, analizando los límites del discurso de la investigación en relación a la ordenación del saber, las relaciones sociales de poder y el estatus de los participantes; y, por otro, el valor del enmarcamiento, interpretando las relaciones sociales y el proceso de control en esta investigación sobre las prácticas pedagógico-curriculares de la ESO. Todo esto contextualizado en el marco más amplio de las líneas, grupos y medios de la investigación educativa y del currículum en los contextos de producción, recontextualización y transmisión de los discursos académicos en la universidad y su relación con la escuela.

más inmediata y concreta de las luchas. Y han encontrado problemas que eran determinados, “no universales”, diferentes con frecuencia de los del proletariado y de las masas. Y entre tanto se han acercado realmente, creo, por dos razones: porque se trata de luchas reales, materiales, cotidianas, y porque encontraban con frecuencia, pero bajo una forma distinta, al mismo adversario que el proletariado, el campesinado o las masas (las multinacionales, el aparato judicial y policial, la especulación inmobiliaria, etc.); es lo que llamaré intelectual “específico” por oposición al intelectual “universal” (Foucault, 1992c: 194).

Para Foucault, la definición del trabajo del **intelectual específico** tiene que ver con la “economía política” de la verdad y la producción de regímenes discursivos. Foucault resitúa la función del intelectual específico al detectar el espacio potencial de lucha que se encuentra entre las tareas locales o específicas del intelectual y el contexto social. En este intersticio, la posición del investigador es pensada de nuevo: “Funciona o lucha a nivel general de este régimen de verdad tan esencial a las estructuras y al funcionamiento de nuestra sociedad. Existe un combate ‘por la verdad’, o al menos ‘en torno a la verdad’ (...). Hay que pensar los problemas políticos de los intelectuales no en términos de ‘ciencia/ideología’ sino en términos de ‘verdad/poder’” (Foucault, 1992c: 199).³¹. Por tanto, desde la localización de mi papel como etnógrafa en la escuela que asume una identidad como intelectual específica me preguntaré: **¿Qué clase de conocimiento como verdad, relaciones de poder y modelo de subjetividad contribuyo a producir con esta investigación etnográfica?** En la segunda parte de este capítulo, quiero tener en cuenta los siguientes temas, que Blacker (2000) identifica en el contexto de generación de una ética foucaultiana para los intelectuales comprometidos con la “producción de la verdad”, para construir una reflexión sobre el proceso de mi investigación: (1) la sustancia ética del investigador entendida como toma de conciencia y revisión de los procesos de vigilancia que las investigaciones provocan en su dimensión social; (2) el autoexamen en la fabricación de conocimiento como verdad, empezando por el cuestionamiento de las relaciones de poder-saber más inmediatas que constituyen el sí mismo del investigador y sus intereses (lejos de la falacia que crea la voluntad de salvación de “otros oprimidos”); (3)

³¹ Foucault (1992c) nos recuerda que una vez más hay que entender bien que por verdad no quiere decir “el conjunto de cosas verdaderas que hay que descubrir o hacer aceptar”, sino “el conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso y se ligan a lo verdadero efectos políticos de poder”; se entiende asimismo que no se trata de un combate “en favor” de la verdad sino en torno al estatuto de verdad y al papel económico-político que juega.

la ética del trabajo del investigador como autopráctica en el desarrollo de una competencia específica, honestidad y atención; y, (4) por último, el *telos* entendido como autosuperación, ya que si bien con nuestras investigaciones no podemos trascender las relaciones de poder, podemos repensarnos en relación a nuestros propósitos y a las consecuencias de nuestras acciones.³²

La producción de narrativas investigadoras: de la autoridad etnográfica basada en la descripción como interpretación de las culturas a la etnografía discursiva crítica

La corporización textual de la autoridad es un problema recurrente para los experimentos contemporáneos en etnografía. El viejo modo realista -figurado en el frontispicio de *Los argonautas del Pacífico Occidental* y basado en la construcción de un *tableau vivant* cultural diseñado para ser visto desde una sola perspectiva, la del escritor y el lector- puede identificarse ahora sólo como un paradigma de autoridad posible. Los supuestos políticos y epistemológicos están incorporados en éste y otros estilos, y el escritor etnográfico ya no puede ignorarlos.

James Clifford (2000b: 73-74)

Quiero empezar este apartado situando cuatro momentos en mi relación con la etnografía, para abordar posteriormente la definición de la etnografía educativa en esta investigación desde una perspectiva discursiva crítica, a partir de relatar las diversas formas de autoridad etnográfica. Mi primer acercamiento a la etnografía se produjo como lectora del *Diario de campo en Melanesia* de Bronislaw Malinowski, cuando era alumna de Alberto Cardín durante la carrera de Bellas Artes. La publicación del diario de campo del autor de *Los argonautas en el Pacífico Occidental* impactó la antropología, modificándola como disciplina, que empezó a reconocer las mediaciones de la subjetividad del investigador en el

³² Quiero citar el trabajo de Knijnik (1997), que revisa los planteamientos de Gramsci, Foucault y Popkewitz sobre el investigador social como intelectual. Esta investigadora formula una extensa reflexión sobre las relaciones de poder entre ella como académica y los sujetos de su estudio en un curso de una escuela vinculada a los movimientos sociales en Brasil, abordando las interrelaciones entre saber académico y saber popular en una investigación empírica.

trabajo etnográfico. Fue a través de este diario y de la lectura de *El antropólogo como autor* de Geertz que me aproximé por primera vez a las dificultades de la etnografía como forma de investigación de la antropología, a los temas de la relación autorial y los márgenes del trabajo de campo.³³ Mi segunda incursión, ya como estudiante de doctorado, se produjo a través de los cursos, seminarios y lecturas que me prepararon para este trabajo, coincidiendo con la proliferación de publicaciones de informes de investigación y tesis doctorales que narraban etnografías en las escuelas y las aulas. A finales de los ochenta y principios de los noventa, en el contexto de la investigación educativa en las universidades españolas, la etnografía y la investigación-acción se presentaban como alternativas de la investigación cualitativa y colaborativa a los paradigmas positivistas. Los autores de referencia de mis cursos de doctorado en el campo de la investigación educativa cualitativa fueron Cohen y Manion (1990), Denzin y Lincoln (1994), Miles y Huberman (1994), y Wittrock (1989), y en relación a la etnografía educativa, Glaser y Strauss (1967), Goetz y Lecompte (1988), y Woods (1995), entre otros. Mi tercera incursión, esta vez como “aprendiz de etnógrafa”,³⁴ se produjo a partir de la realización del trabajo de campo para esta tesis doctoral. Mi estudio sobre las relaciones de poder-saber y subjetividad en el currículum, debía afrontar la necesidad de buscar referentes de la etnografía que pudieran conectar con las fuentes foucaultianas-bersteinianas y postestructuralistas de la investigación. En ese momento, sólo dilucidaba algunas estrategias para llevar a cabo una investigación etnográfica en la escuela que me impulsarían a construirme una posición como etnógrafa, entonces lo que no tenía tan claro era a qué tipo de etnografía me refería. Por último, desde hace un par de años he tenido la oportunidad de realizar de forma acompañada otros trabajos de investigación etnográfica en varios contextos (no sólo en la escuela, sino también en la ciudad, los museos...) y he descubierto las múltiples formas que adopta la etnografía en la antropología postmoderna: etnografía discursiva, visual, urbana,

³³ Estas lecturas formaban parte de un trabajo de la asignatura de Antropología Cultural durante la carrera de Bellas Artes, que entonces impartía Alberto Cardín (durante el curso 1989-90). Recuerdo que en este trabajo tuvimos que establecer relaciones entre diversos textos a partir del diario de Malinowski. De este diario, Clifford ha dicho que “es un texto inventivo, polifónico. Es un documento crucial para la historia de la antropología, no porque revele la realidad de la experiencia etnográfica sino porque nos fuerza a enfrentarnos con las complejidades de tales encuentros y tratar todas las reseñas textuales basadas en el trabajo de campo como construcciones parciales” (2001c: 124).

³⁴ Véase “Malinowski, aprendiz de etnógrafo” en Cardín (1990).

postcolonial, materialista-feminista, autoetnografía, etc.³⁵ Entre los muchos referentes que profundizan en los diversos discursos de la antropología “postmoderna”, algunos de los cuales mencionaré más adelante, quizá mi mayor reconocimiento es con James Clifford.

Estos cuatro tránsitos están presentes en esta tesis, en forma de consideraciones sobre el trabajo de campo; expectativas y miedos en las relaciones con los participantes de la investigación; interacciones disciplinares entre la Educación Artística, los estudios del currículum, el feminismo, la sociología y la antropología de la educación; tentativas en torno mi papel como investigadora en la escuela y la universidad; retos en la producción de un informe etnográfico como tesis doctoral; etc. A lo largo del proceso de esta investigación, me he percatado de que todas estas cuestiones, que han mediado en mi toma de decisiones como etnógrafa, se corresponden con diversas formas de autoridad etnográfica, que voy a exponer a continuación a partir de la clasificación que Clifford (2001b) ha realizado. La reflexión sobre las formas de autoridad etnográfica, que este autor detecta en la construcción de los textos antropológicos, me permitirá, a lo largo de este capítulo, evaluar las relaciones de poder-saber y la visión de la subjetividad en las diversas formas de la etnografía educativa. La autoridad etnográfica en antropología se desarrolla en relación a los textos escritos, los géneros de la etnografía y la escritura de viajes, siendo preciso revisar el uso particular de dispositivos estilísticos, metáforas y analogías, de patrones de sentido, persona, voz y dirección en la narración de las escenas recurrentes dispersadas a lo largo de un texto que contribuyen a la creación de “otros imaginarios” (Karp y Kratz, 2000). La escritura etnográfica es el producto de las relaciones de poder y de autoridad entre el investigador y los investigados, y se localiza en el contexto producción de legitimidad para la etnografía como método de investigación de la antropología. En esta dirección, Clifford sostiene que la etnografía está atrapada en una red de escritura que “incluye mínimamente, una traducción de la experiencia a una forma textual. Este proceso está complicado por la acción de múltiples subjetividades y de constricciones políticas que

³⁵ Uno de los ejercicios que realizamos con Laura Trafi en los diversos trabajos de etnografía que hemos llevado a cabo conjuntamente fue precisamente deconstruir nuestras posiciones como etnógrafas, que tenían que ver con nuestro papel como mujeres en la academia en relación a los contextos que estábamos estudiando. Véase Rifa y Trafi (2000 y 2000b).

se encuentran más allá del control del escritor. En respuesta a estas fuerzas, la escritura etnográfica pone en juego una estrategia de autoridad específica” (2001b: 43). Clifford distingue cuatro formas de autoridad etnográfica en los textos antropológicos, algunas de las cuales se han incorporado en los textos de investigación etnográfica en educación: las autoridades experiencial, interpretativa, dialógica y polifónica.

Estas cuatro vías de definición de la autoridad etnográfica se pueden agrupar a partir de la representación del conocimiento y de la subjetividad. Por un lado, la autoridad experiencial y la interpretativa, sostienen una visión del saber como algo estable y prefijado, donde un grupo social decide la cultura hegemónica e impone el modelo de subjetividad dominante (basada en la identidad del investigador). Por otro lado, la autoridad dialógica y la polifónica, consideran que el conocimiento construido y la diversidad cultural favorecen el intercambio entre diferentes modelos de subjetividad en el trabajo etnográfico. Desde el punto de vista de Clifford, **las formas de la investigación etnográfica construidas sobre la base de la experiencia y la interpretación desarrollaron las estrategias utilizadas por los antropólogos fundadores para reclamar y crear la autoridad etnográfica, dibujando un paradigma de investigación apoyado en la observación participante.** Tanto el paradigma interpretativo como el experiencial tratan la cultura como textos que únicamente los investigadores están autorizados a leer e interpretar. Principalmente, es a través de la figura del etnógrafo de la primera mitad de siglo, como se recrearon las formas de representación textual del otro mediante la observación participante intensiva. Según Clifford (2001b), el trabajador de campo bajo la autoridad experiencial, reconocido como figura pública y profesional, se somete a las siguientes “normas”: lleva a cabo una estancia prolongada en el terreno; se muestra hábil en el uso de la lengua de los nativos y en la investigación de temas autorizados; desarrolla su trabajo a partir de la observación científica participante; busca métodos que le permitan estudiar una institución particular, analizando una parte como analogía de la totalidad; construye su veracidad mediante la producción de narrativas realistas; y, por último, asume el sincronismo de estas representaciones que son el producto de la delimitación de una investigación de corto alcance. Según Clifford (2001b), en este contexto, la autoridad etnográfica se construye a

partir de la experiencia del investigador, que se basa en el sentimiento de “extrañamiento” hacia la sociedad que está estudiando (Malinowski, Mead y Griaule, por ejemplo). Esta visión que asume la centralidad de la subjetividad del etnógrafo, se construye a partir de argumentar que “yo estuve allí”; “yo hablo la lengua”; “yo tengo una visión panorámica o conceptual amplia” etc., y otorga una primacía al rol del investigador naturalista, un sujeto de conocimiento que estudia un objeto desconocido para él, un objeto/sujeto que no tiene reconocida una voz. Desde la perspectiva del trabajo de campo en el paradigma experiencial:

La experiencia evoca una presencia participatoria, un contacto sensitivo con el mundo a comprender, un rapport con su gente, una tangibilidad de percepción. También sugiere un conocimiento acumulativo, en profundización constante (...). Los sentidos trabajan en conjunto para autorizar una sensibilidad o una propensión real pero inefable del etnógrafo hacia su “pueblo”. Hay que subrayar, sin embargo que este “mundo”, cuando se lo concibe como una creación experiencial, es subjetivo, y no dialógico o intersubjetivo. El etnógrafo acumula conocimiento personal sobre el campo... (Clifford, 200b: 57).

Esta forma de autoridad etnográfica basada en la experiencia del antropólogo ha mediado en buena parte del desarrollo de investigaciones etnográficas en la escuela, así lo puedo reconocer en las estrategias de la etnografía educativa que yo he estudiado y que guiaron mi disposición inicial a la realización del trabajo de campo. Asumí las pautas que legitimaban esta forma de autoridad experiencial como algo dado, lo que me empujó al desarrollo de una actitud investigadora que combinaba esta visión experiencial con la formulación de una verdad mediante los datos obtenidos a través de la descripción densa. Durante el desarrollo de mi trabajo de campo, me fui construyendo un rol como etnógrafa de acuerdo con la visión de la autoridad etnográfica basada en la descripción como interpretación de las culturas. Desde esta forma de autoridad etnográfica, tal como Clifford lo expone, se contribuye a la visibilización de los procesos de representación de la otredad y de la textualización en el trabajo de campo, que se instaura como un proceso previo a la elaboración del informe etnográfico: “la textualización, genera sentido a través de un movimiento circular que primero aísla y luego contextualiza una cosa o un suceso en la realidad que lo engloba. Se genera un modo familiar de autoridad que afirma representar mundos discretos, significativos. La etnografía es la interpretación de las culturas” (2001b:

58). El proceso de construcción de la narrativa etnográfica empieza con la escritura de las notas en el campo que describen situaciones y encuentros que después se reelaboran en la academia, en un proceso que implica la “invención” de un autor “generalizado”, como por ejemplo, “los balineses” en las narraciones de Geertz o “los alumnos” y “los profesores” en muchas etnografías educativas. La deslocalización y relocalización de las escenas e interacciones de los participantes en la construcción de este tipo de texto etnográfico, tal como sostiene Clifford (2001), implica la creación de una ficción donde los participantes se representan como “sujetos totales” en el proceso de producción de un “retrato integrado” y holístico de la sociedad estudiada, que se fundamenta en las evidencias obtenidas durante el trabajo de campo. La descripción densa como método interpretativo para el análisis de las culturas se empeña en “desentrañar las estructuras de significación”, en este caso, la autoridad etnográfica se justifica a partir del “grado en que ese autor sea capaz de clarificar lo que ocurre en tales lugares, de reducir el enigma (...) al que naturalmente dan nacimiento hechos no familiares que surgen en escenarios desconocidos” (Geertz, 1990: 29). De forma resumida, la “norma” del étnografo en este proceso de investigación sobre el terreno se construye a partir de la aceptación de que la descripción etnográfica: (a) es interpretativa; (b) lo que interpreta es el flujo del discurso social; (c) trata de rescatar “lo dicho” en ese discurso de sus ocasiones precederas; y, (d) es microscópica (Geertz, 1990). La dificultad y laboriosidad de esta forma de análisis cultural asume la búsqueda de regularidades, a pesar de su incapacidad para generalizar, y defiende el detalle en las descripciones de lo particular y lo local que merece toda nuestra atención:

El análisis cultural es intrínsecamente incompleto. Y, lo que es peor, cuanto más profundamente se lo realiza menos completo es. Es ésta una extraña ciencia cuyas afirmaciones más convincentes son las que descansan sobre bases más trémulas, de suerte que estudiar la materia que se tiene entre manos es intensificar las sospechas (tanto de uno mismo como de los demás) de que uno está encarando bien las cosas. Pero esta circunstancia es lo que significa ser un etnógrafo, aparte de importunar a personas sutiles con preguntas obtusas. (...) Mi propia posición en el medio de todo esto fue siempre tratar de resistirme al subjetivismo, por un lado, y al cabalismo mágico, por otro; tratar de mantener el análisis de las formas simbólicas lo más estrechamente ligado a los hechos sociales concretos, al mundo público de la vida común y tratar de organizar el análisis de manera tal que las conexiones entre formulaciones teóricas e interpretaciones no quedaran oscurecidas con apelaciones a ciencias oscuras. Nunca me impresionó el argumento de que como la objetividad es

imposible en estas materias (como en efecto lo es) uno podría dar rienda suelta a sus sentimientos (Geertz, 1990: 39).

Las visiones de la investigación etnográfica que enfatizan los procesos de descripción, traducción, explicación e interpretación de los fenómenos educativos en la escuela (véase por ejemplo, Velasco y Díaz de Rada, 1997) se basan en esta definición de la autoridad etnográfica, que tiene a Geertz como exponente de la identidad del etnógrafo como investigador discreto. Sin embargo, como señala Clifford, las peculiaridades del trabajo etnográfico y las transformaciones en los contextos postcoloniales abocan a introducir cambios en los paradigmas experiencial e interpretativo, debido a que la etnografía es siempre “una negociación constructiva que involucra por lo menos a dos, y habitualmente a más sujetos conscientes y políticamente significantes” (2001b: 61). En este contexto, emergen las estrategias de producción de narrativas etnográficas en las formas de la autoridad discursiva, que se preocupan por las cuestiones de representación del conocimiento y que reconocen que los contextos de la investigación están atravesados subjetiva y políticamente. Teniendo en cuenta que en el capítulo anterior he explicitado que sostendré una visión del poder como relación, siguiendo la perspectiva foucaultiana de un poder capilar y circulante, **la etnografía desde el paradigma discursivo crítico reconoce la mediación de las relaciones de poder en la investigación, en la que los sujetos están autorizados de forma distinta a participar.** En el marco de este paradigma discursivo se desarrollan la etnografía dialógica y la etnografía como polifonía. Así, Clifford propone algunos ejemplos de etnografías dialógicas, donde los participantes de la investigación negocian de forma compartida la construcción de la narrativa etnográfica en torno a la realidad del estudio, en estos casos, los etnógrafos buscan “representar la experiencia de la investigación de manera que dejan al descubierto la textura textualizada del otro y también la del sujeto que interpreta” (2001: 63). Esto hace emerger la siguiente pregunta: **¿Cómo se produce el control sobre el diálogo en el proceso de la investigación y durante la redacción del informe etnográfico? La etnografía discursiva enfatiza las dimensiones intersubjetivas, comunicativas y reflexivas en el proceso de estudio y abre el debate sobre los temas de representación del conocimiento en la investigación.** La formulación de esta definición de la etnografía discursiva me llevó a plantear la siguiente inquietud en

relación a mi campo de estudio: ¿Por qué si la etnografía ha facilitado estrategias que han transformado la producción de narrativas clásicas en antropología, problematizando al sujeto, existe una inercia en los contextos de investigación educativa que conduce a realizar etnografías “de manual” basadas en la discreción del científico? No me cabe duda, de que si en algún contexto cobran relevancia las estrategias de la etnografía dialógica es en las investigaciones en la escuela y en el aula, donde precisamente la “experiencia” del investigador sobre los fenómenos educativos que estudia, aunque puede ser diferente a la de los investigados, no le es “extraña”. Además, por otra parte, el formato descriptivo-interpretativo a menudo no permite la realización de un análisis que narre la representación coral de los intercambios que se producen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Curiosamente, en la dirección de una etnografía dialógica, se sitúa este excepcional trabajo de investigación educativa que se realizó a finales de los sesenta:

Uno de los primeros informes etnográficos de la enseñanza jamás publicado fue el de Louis Smith y William Geoffrey (1968) *Complexities of an Urban Classroom*. Smith es psicólogo en la Universidad de Washington en St. Louis. Geoffrey, no obstante, no era ni un colega universitario ni un estudiante. William Geoffrey era el pseudónimo para el profesor de la clase que estaba siendo estudiada por Smith durante aquel año entero. Este profesor no sólo fue el foco de la investigación; fue coautor del informe. El acto de incluir al profesor/sujeto como un colaborador, mucho menos coautor, en un estudio continúa siendo revolucionario hoy en día, incluso entre los etnógrafos de las aulas. Mantener al profesor ocultado debajo de un manto de anonimato (o pseudónimo) también permanece como norma para la investigación en el aula (Shulman, 1990) (Shulman, 1991: 393).

Desde esta perspectiva, **la etnografía puede ser vista como un espacio textual que puede dar cabida a la complejidad discursiva y a la interacción dialógica de voces.** A pesar de que mi trabajo no es una etnografía dialógica o polifónica, a lo largo de la escritura de los capítulos de análisis de esta tesis he tenido en cuenta algunos de los aspectos que la forma de autoridad de la etnografía discursiva pone de manifiesto: el sentido de interlocución que asigna a la etnógrafa una posición específica en el tejido de relaciones intersubjetivas en el trabajo de campo; los cambios en los contextos postmodernos que alteran el rol de la etnógrafa educativa en el proceso de observación participante (por ejemplo, en relación al “viaje”); la escritura del diario de campo que no sólo se presenta como una herramienta que sirve para registrar los “hechos sociales” sino que permite reflexionar en torno a la

producción de relaciones de poder-saber en la investigación; la construcción de una narrativa que tenga en cuenta los procesos de representación de la identidad y diferencia, desde un punto de vista relacional y móvil, etc. Por último, quiero referirme a la etnografía polifónica que Clifford relaciona con Bajtín y la definición de la novela polifónica que “representa a sujetos hablantes en un campo de discursos múltiples. (...) inextricablemente comprometida con la heteroglosia, a la que ella misma pone en acción” (Clifford, 2001: 66). En el párrafo siguiente, Clifford expone algunos de los retos y las aportaciones de esta etnografía polifónica basada en la heteroglosia, que perturba las formas experienciales e interpretativas de la autoridad etnográfica:

Una manera cada vez más común de manifestar la producción colaborativa del conocimiento etnográfico es la de citar regular y extensamente a los informantes (...). Pero tal táctica sólo comienza a quebrar la autoridad monofónica. Las citas siempre son puestas en escena por el citante y tienden a servir meramente como ejemplos o testimonios confirmatorios. Mirando más allá de la cita, se puede identificar una polifonía más radical que “harían los nativos y el etnógrafo en diferentes voces”, pero esto también desplazaría solamente la autoridad etnográfica, confirmando todavía la virtuosa orquestración final por un solo autor de todos los discursos de su texto. En este sentido la polifonía de Bajtín, demasiado estrechamente identificada con la novela, es una heteroglosia domesticada. Los discursos etnográficos no son, de ninguna manera, los parlamentos de personajes inventados. Los informantes son individuos específicos con nombres propios reales, nombres que pueden ser citados, de forma alterada cuando la táctica lo requiera. Las intenciones de los informantes están sobredeterminadas, sus palabras son política y metafóricamente complejas. Si se les acuerda un espacio textual autónomo y se las transcribe en longitud suficiente, las afirmaciones indígenas tendrán sentido en términos diferentes a los del etnógrafo que las manipula. La etnografía estará invadida por la heteroglosia (Clifford, 2001b: 70-71).

Aunque no tuve en cuenta explícitamente las visiones dialógicas y polifónicas de la etnografía discursiva en el diseño y desarrollo de mi trabajo de campo, que recuerdo muy apegado a las formas experienciales y descriptivo-interpretativas de la autoridad etnográfica, me he basado en esta visión de la investigación discursiva durante la producción de la narrativa etnográfica. En este sentido, no he pretendido escribir un texto cerrado y unificado, donde se diluyan las identidades de los participantes y se nieguen las relaciones de poder-saber, sino que quiero hacer visibles las diferentes posicionalidades de los participantes como una estrategia para evidenciar la multiplicidad de encuentros y relaciones intersubjetivas que se produjeron a lo largo de esta investigación educativa. En el

texto de esta tesis, es posible rastrear estas diferentes formas de autoridad etnográfica y ver cómo han influido en la construcción de la narrativa. De este modo, la localización de mis posicionalidades subjetivas que influyen en la construcción de mi identidad como investigadora están escritas en primera persona; por otra parte, utilizo el estilo indirecto en las descripciones densas tomadas del diario de campo, que funcionan muchas veces para contextualizar la escena y que se narran en tercera persona; y, por último, cito extensamente a los informantes, incorporando la transcripción directa de las situaciones de clase y los testimonios de los investigados, otorgando un espacio autónomo a profesores y alumnos, a la vez que preservando la viveza de los relatos y los diálogos en el aula. **El texto de esta tesis puede ser visto como un etnografía que se autoimplica en la creación de discurso y como un intento desde el presente de “quebrar la autoridad monológica” de la investigación, de reconocer la fragmentación, la multiplicidad y las mediaciones políticas de los actos intersubjetivos de producción del conocimiento en una etnografía educativa.** Coincidiendo con Clifford, esta construcción dialógica “a posteriori” podría ser sólo un intento de emular la conversación dentro del texto sin que la experta pierda el control, intentando aparentemente reflejar las distintas representaciones de identidad y diferencia en relación a las prácticas pedagógicas de profesores y los alumnos. Sin embargo, por suerte, los textos etnográficos siguen estando abiertos y sujetos a múltiples interpretaciones por parte de los lectores, como indica Clifford “la escritura de la etnografía, una actividad ingobernable y multisubjetiva, alcanza coherencia en actos concretos de lectura (2001b: 73). La etnografía implica comprender y repensar los procesos de representación de las realidades contemporáneas, analizando y cuestionando las formas de poder-saber que están inmersas en la producción de las subjetividades en el marco de los diversos grupos y situaciones de la vida cotidiana en las escuelas y las aulas. En definitiva, siguiendo a Clifford, lo que he intentado sostener en esta sección es que **desde una perspectiva discursiva, los textos etnográficos se conceptualizan como “orquestraciones de intercambios multívocos que ocurren en situaciones políticamente cargadas. Las subjetividades producidas en estos intercambios son a menudo desiguales (ya sean de “nativos” o de observadores participantes de visita) son dominios de verdad contruidos, ficciones serias”** (2001b: 24-25).

La etnografía como un acto reflexivo, ético y político: de una posición como investigadora naturalista a una relocalización como etnógrafa crítica feminista de la educación

Deconstruir la autoridad no es salirse con la suya, sino aprender a rastrear sus efectos, a ver cómo la autoridad está construida y es constituyente.

Patti Lather (1999: 107)

En esta sección abordaré el tránsito que se ha producido durante el desarrollo de este estudio desde una posición como etnógrafa que me condujo a adoptar las estrategias de la investigación naturalista hasta mi posición actual como etnógrafa crítica feminista de la educación. Además de ver en qué consiste este desplazamiento, a lo largo de este subapartado plantearé las conexiones entre la etnografía de la antropología postmoderna y la investigación educativa feminista, cuyas estrategias de representación coinciden, por ejemplo, en la producción de una narrativa reflexiva en la escritura del informe etnográfico. Para Roman y Apple (1991), que contraponen la etnografía materialista-feminista a la etnografía naturalista, es preciso reivindicar la necesidad de interrogarnos en torno al papel de las subjetividades de los investigadores e investigados que convergen y se localizan en una red de relaciones de poder en el desarrollo de las etnografías educativas. Desde este punto de vista, conceptualizan “la investigación social como un acto ético y político estrechamente conectado con los conflictos relativos al conocimiento, a los recursos y el poder dentro y fuera de la educación, incluso cuando los enseñantes desearían que fuese de otra manera” (Roman y Apple, 1991: 63). En el desarrollo de sus argumentos de crítica a las investigaciones naturalistas como correlativas de los enfoques positivistas, estos académicos problematizan la práctica, la política y la ética de la investigación etnográfica.³⁶

³⁶ En su planteamiento, Roman y Apple (1991) reconocen las influencias que reciben de las tradiciones de los etnógrafos culturalistas, la etnografía crítica, la sociología feminista y los análisis materialistas-feministas de las metodologías, epistemologías y praxis de la investigación. A lo largo de su artículo, Roman y Apple (1991) proponen como investigaciones que incorporan la reflexividad y la construcción dialógica próximas a su estudio, el trabajo de Willis (1977) y el de McRobbie (1978) desde las teorías de la resistencia y el feminismo. De hecho, estos investigadores se muestran bastante críticos con las perspectivas neomarxistas de

Los ejemplos que les permiten a Apple y Roman (1991) reflexionar en torno a la consideración de las relaciones de poder y la producción de la subjetividad desde una perspectiva de etnografía materialista-feminista, proceden del trabajo de investigación realizado por Roman para su tesis doctoral. En esa investigación, la doctoranda analizaba la construcción de la identidad de las/os jóvenes punk de clase media y obrera, y sus relaciones de clase y género como subcultura en el contexto del “currículum de extramuros”, que mediaba en la relación que estos jóvenes mantenían con la familia y la escuela.³⁷ Tal como explica Roman, una estrategia coincidente en el trabajo de escritura etnográfica entre las perspectivas discursiva y feminista, que ella tuvo en cuenta en su tesis, es la explicitación en la narración de las posicionalidades subjetivas de la etnógrafa durante el proceso de investigación, usando la primera persona:

Mantengo (Roman) la primera persona para referirme a mí misma en tanto que etnógrafa, mujer, autora y sujeto en el texto para evitar mi distanciamiento de las relaciones sociales de la investigación que dirigí y mi incorporación de un indiferenciado “nosotros”. Tal y como mantiene Stacey (1987), el uso de la indiferenciada tercera persona en la redacción etnográfica, inconscientemente puede privilegiar la atribución masculina que normalmente acompaña el uso del nosotros “oficial” o “real”. Mi intento por diferenciar voces dentro del texto también pretende contribuir a los recientes esfuerzos realizados por otros etnógrafos que trabajan dentro de la antropología deconstructiva y postmoderna para suministrar una construcción más dialógica de voces narrativas que la que aparece en las voces convencionales de la observación neutral y distante (Roman y Apple, 1991: 64).

Relacionado con las estrategias de investigación que como etnógrafa desarrollé en el terreno, quiero profundizar en el caso de Roman, que al igual que en mi situación, se veía a sí misma durante el trabajo de campo como una etnógrafa que actuaba bajo la autoridad clásica y experiencial. Así, esta etnógrafa explica: “trabajé para conseguir adoptar el rol

la educación y en concreto con las teorías de la reproducción social, con autores como Bourdieu y Bernstein. Entre otras cuestiones, rehuyen las posiciones de imperialismo teórico de estas visiones de la investigación y se comprometen en la transformación y la democratización social. Desde mi punto de vista, la emancipación como consecuencia de la lectura crítica de la educación que una investigación puede perseguir, no tiene porque ser inminente y producirse en el nivel específico de los grupos de que estamos estudiando. Evidentemente, coincido en la construcción ética de las relaciones entre investigadora e investigados, pero creo que es preciso deconstruir las prácticas pedagógicas desde la visión de la subjetividad localizada en la estructura social (aunque no sobredeterminada por ésta), y por supuesto, en la red de relaciones de género, raza, edad, familia, trabajo, etc., tal como estos autores apuntan.

³⁷ Véase Roman (1993) para analizar en profundidad las transformaciones en la producción de una narrativa etnográfica y la relación con el trabajo de campo en el proceso de investigación de su tesis doctoral.

convencional y la posición subjetiva del etnógrafo naturalista. (...) accedería al interior de la subcultura de punks como un antropólogo extraño, los exploraría en el contexto de sus propios escenarios naturalistas y trataría de no alterar la ecología de su mundo social introduciendo mi propia subjetividad, creencias o intereses de investigadora universitaria de raza blanca” (Roman y Apple, 1991: 67). Desde la perspectiva de llevar a cabo una etnografía educativa de corte naturalista, Roman narra que, en su inmersión como etnógrafa en el grupo social que iba a estudiar, debía evitar las mediaciones de las posiciones subjetivas de clase de la investigadora, y partir del conocimiento obtenido mediante la descripción de las “diversas prácticas y significados subjetivos que constituyen la realidad social”, generando inductivamente la teoría en la investigación. En este punto del artículo, una vez ubicados los rasgos que definen el paradigma dominante de la investigación educativa cualitativa, Roman y Apple (1991) inician la articulación de su crítica a la etnografía naturalista y se desplazan hacia una etnografía materialista-feminista, orientando la construcción de una identidad investigadora de una forma diferente:

Parafraseando a Hammersley y Atkinson (1983: 9) quienes son críticos de la etnografía naturalista, de acuerdo con tal punto de vista las explicaciones etnográficas simplemente consisten en una imposición de mi “propia arbitrariedad y categorías simplistas sobre una realidad compleja”. Si hubiese seguido los principales postulados de la etnografía naturalista tal y como los han resumido Hammersley y Atkinson, hubiese reafirmado las pretensiones de muchos etnógrafos que representan una gran variedad de disciplinas y tradiciones políticas (incluyendo a los sociólogos de la educación neomarxistas) a los que la etnografía naturalista se opone al tiempo que suministra una alternativa metodológica al confesado positivismo intrínseco de las ciencias naturales, de la sociología cuantitativa y de la investigación experimental. En el proceso, sus criterios metodológicos “resolverían el problema” de la subjetividad (Roman y Apple, 1991: 69).

En esta cita, se advierten las contradicciones de algunas etnografías educativas, que en su búsqueda de un modelo alternativo a las investigaciones positivistas, han adoptado las estrategias de la etnografía naturalista, transformando la relación con el objeto/sujeto de estudio, pero sin cuestionar la visión de la subjetividad y las relaciones de poder de la investigación. A pesar de las diferencias entre el positivismo y el método de la etnografía naturalista -el primero se caracteriza por la verticalidad de las hipótesis, las generalizaciones y la cuantificación; y, el segundo por la inductividad, la contextualidad y la exploración mediante la obtención de datos cualitativos-, Roman y Apple (1991) ven

coincidencias en la visión de la subjetividad del investigador y los investigados que estos trabajos contribuyen a reproducir. Afirman que al igual que los positivistas pretenden la “neutralidad” del investigador, los naturalistas tienden a obsesionarse por “minimizar la reactividad de los sujetos de investigación hacia ellos”, adoptando diversas estrategias que les impidan falsear los datos obtenidos, y evitar el intrusismo u obstrusismo. Ante esta opción, que invisibiliza las acciones del sujeto investigador y fija la representación de la subjetividad de los investigados, Roman y Apple responden desde una perspectiva de etnografía materialista-feminista, con esta alternativa: **“el modo en que un grupo responde a la presencia del investigador es tan informativo como el modo en que dota de sentido a otros conjuntos de relaciones sociales”** (1991: 73). Los primeros en forzar una ruptura crítica con la etnografía naturalista, fueron Hammersley y Atkinson, que aún dejando abiertas varias cuestiones, nos permiten pensar en una nueva forma de autoridad etnográfica en la investigación educativa basada en la crítica y la reflexividad:³⁸

Al rechazar la vinculación que la etnografía naturalista establece entre descripción (contemplada como valorativamente neutra) y la teoría (contemplada como cargada de valores o como consecuencia de la imposición por parte del investigador de sus supuestos previos) implícitamente reservan un papel para el desarrollo de una teoría reflexiva del etnógrafo y su comprobación como una forma de “praxis crítica”, la cual es una manera de transformar las relaciones de poder diferenciales que existen entre los investigados y el investigador dentro del propio escenario de la investigación. Sin embargo, los límites y principios de ese papel no se aclaran, ya que su discusión parece oscilar entre proyectar al etnógrafo hacia una posición relativista u objetivista. Hacen poco más que reconocer que los etnógrafos forman parte de los mundos sociales que estudian. Además de equiparar este reconocimiento con la reflexividad, la crítica del naturalismo de Hammersley y Atkinson apenas aclara el modo en que los etnógrafos y la investigación etnográfica comprenden y transforman (aunque modestamente) las relaciones estructurales de poder que se dan en el campo de investigación (Roman y Apple, 1991: 75).

Finalmente, una vez que Roman y Apple (1991) han situado los elementos de la ruptura con el naturalismo, exponen los principios y prácticas que pueden guiar el desarrollo de una

³⁸ Desde el punto de vista de Roman y Apple (1991), que basan sus críticas a la etnografía naturalista en los argumentos Hammersley y Atkinson, las consecuencias de evitar el autoanálisis de la producción de relaciones de poder en este tipo de estudios, implica no reconocer los procesos de selección en una investigación; asumir un enfoque atomístico del conocimiento, y la objetualización y delimitación de los fenómenos de los que uno se puede distanciar; centrar el discurso de la investigación en la inferencia que conduce a la teoría (lo que significa esquivar la idea de que “toda descripción se sustenta en una teoría”); estar anclado en la percepción

etnografía materialista-feminista, que “reconozca cómo las posiciones subjetivas y objetivas de todos los participantes -investigador e investigado- entran en el proceso de investigación y se enfrentan, a la realidad del poder diferencial” (Roman y Apple, 1991: 75). En la tabla siguiente, he adaptado estas estrategias para una etnografía discursiva feminista de la educación:

Estrategias de la etnografía discursiva feminista de la educación	
(1)	Reconoce la localización de los/as participantes de la investigación en la red productiva de relaciones de poder-saber-subjetividad;
(2)	El conocimiento de la investigación (y de la escuela) depende de las posiciones subjetivas (de género, raza, clase social, edad, status, etc.) de los/as participantes y grupos que están autorizados en su producción;
(3)	Desafía los límites epistemológicos de la investigación (y de la escuela) y cuestiona el androcentrismo, patriarcalismo, racismo, clasismo, etc. que produce subordinación;
(4)	Las técnicas de investigación desde una perspectiva dialógica, buscan representar las autocomprensiones y autorrepresentaciones de los/as participantes, no verificar datos;
(5)	Asume su implicación en la construcción política de la identidad y la diferencia, atendiendo a la performatividad del lenguaje de la investigación;
(6)	Teoría, método y praxis son inseparables y están mediados por las relaciones de poder;
(7)	En el proceso de escritura es importante visibilizar (no ocultar) los dilemas y contradicciones que surgen en el trabajo de campo y en la redacción; ³⁹
(8)	Propone la reflexividad mediante la cual se problematizan las estrategias metodológicas y el sí mismo de la investigadora como “instrumentos de la generación de datos” (Ruby en Roman y Apple, 1991);
(9)	Analiza las diversas posicionalidades subjetivas de los/as investigados/as, que están inmersos en las relaciones sociales de poder, respetando las contradicciones que estas diferencias puedan generar en sus prácticas cotidianas; y,
(10)	La investigadora, desde esta perspectiva, debe permitir que “sus preconceptos teóricos y políticos previos sean <i>informados</i> y <i>transformados</i> por las experiencias vividas por el grupo que investiga” (Roman y Apple, 1991: 85). ⁴⁰

y aprehensión de la realidad social y obviar los “mecanismos estructurales y las condiciones materiales” que median en la construcción de las comprensiones de los sujetos participantes (incluido el investigador).

³⁹ Roman explica, por ejemplo, las mediaciones de su posición de clase social y de género ante la negociación con los/as punks que estudiaba.

En el apartado que abría este capítulo, vimos que la problematización del sujeto es uno de los temas que ocupan buena parte del trabajo académico de las educadoras postestructuralistas feministas, ahora, para concluir este segundo apartado quiero abordar cómo esta reflexión sobre la constitución del sí mismo de la investigadora conlleva la adopción de determinadas estrategias de escritura en la producción de narrativas etnográficas. En este punto, quiero regresar a la perspectiva de investigación de Lather, ya que esta feminista se caracteriza por ejercer sobre su propio trabajo un proceso de deconstrucción que le permite revisar las implicaciones del postmodernismo en el pensamiento y la educación, a la vez que participar en la producción de estas relaciones. Partiendo de la idea de Derrida (1978) de “escribir bajo borradura”, Lather explica que para ella “escribir en postmoderno” significa “usar y cuestionar, simultáneamente, un discurso para retar a inscribir a los sistemas de significado dominantes de manera que nuestras categorías y nuestros esquemas se configuren como contingentes, parciales y decantándose por una posición” (Lather, 1992: 9). Desde este punto de vista, **una de las finalidades que debe perseguir una etnografía discursiva feminista consiste en potenciar la reflexión en torno a la producción de narrativas investigadoras inmersas en la trama del poder-saber y la subjetividad, a través de nuestras actividades académicas, proyectos, publicaciones, etc.** En el terreno de la educación, en otro lugar, Lather (1999) nos ha presentado un texto metarreflexivo sobre los procesos de investigación académica, donde analiza la relación con los datos mantenida a lo largo de tres años en un trabajo de investigación. En este texto, Lather (1999) narra como un grupo de estudiantes de doctorado se enfrentó al análisis de los “datos” de esa investigación que tenía como

⁴⁰ En relación a los dos últimos puntos que constituyen esta lista de estrategias, aunque no comparto directamente la visión de la etnografía como “praxis socialmente transformadora” de Roman, ésta se acerca bastante a la visión de Cherryholmes de “praxis crítica” y al sentido que para mí tiene la crítica en el contexto de mi investigación educativa. Desde mi posición como etnógrafa, la pretensión de potenciar la reflexión orientada a la transformación a partir de la situación de los grupos que el investigador considera “subordinados” a un orden social, excede las expectativas que yo me había creado para este trabajo. Sin duda, en su investigación, Roman, logró establecer momentos de colaboración, de acuerdo con su planteamiento de praxis emancipadora. En mi caso, considero que es más sensato reconocer que como investigadora pude aprender de los sujetos participantes del estudio, es decir, que este proceso me transformó como investigadora, empujándome a cuestionar la visión de la autoridad etnográfica, pero que la investigación no transformó directamente la vida en la escuela. La democratización en la toma de decisiones y la interpretación que puedan compartir investigadora e investigados en el marco de esta tesis doctoral se han visto limitados por el planteamiento inicial del problema de investigación, la relación con las fuentes y los datos, etc.

finalidad estudiar la resistencia estudiantil a un currículum liberador en un curso introductorio sobre estudios de la mujer como crítica a las pedagogías “emancipadoras” (o “desautorizadoras”, como las considera esta autora).⁴¹ Desde una perspectiva postestructuralista feminista, la finalidad que perseguía Lather era visibilizar cómo actuamos frente a los datos y cómo el conocimiento que genera la investigación produce relaciones de poder y representaciones de identidad y diferencia:

Me ha ido intrigando cada vez más todo lo que se dice sobre “la crisis de la representación” y las “estrategias posmodernas de escritura”, como la “multisonoridad” y los textos que se interrumpen y ponen en primer plano su propia constructividad. Los datos están ahí, “irregulares, difusos, indefinidos y diversos” (Lofland, citado en van Maanen, 1998: 24), aparentemente estables, a la espera de que yo decida cómo usarlos, de que decida cuáles son mis intenciones en todo esto. (...) Quiero en cambio prestar atención a las operaciones textuales de mi propia producción y organización de significado, escribir de manera que se ponga en primer plano la performatividad de la lengua. Sobre todo, quiero prestar atención a la producción textual de cierta apariencia de transparencia en la que se asume un mundo fundamentado, comunicable con un estilo “claro” en el que no hay intrusión del lenguaje ni de un investigador/a personificado/a. (...) en vez de la borradura bajo la que el/la “investigador/a” opera típicamente, me asumo como un sujeto social en relación con otros (Lather, 1999: 90).

Los datos que los estudiantes de doctorado de Lather analizaron procedían de los diarios de clase de diversos alumnos del curso de estudios de la mujer y de algunas entrevistas. A partir de esta experiencia, Lather construye en su artículo cuatro narrativas distintas, basándose en van Maanen (1988): **un cuento realista**, que identifica con las historias que “dan por sentado un mundo fundamentado, un mundo empírico que se puede conocer a través del método y la teoría adecuados”; **un cuento crítico**, donde analiza cómo el poder estructura el mundo social a través de los datos y cómo hace visibles los sistemas de significado dominantes como desafío; **un cuento deconstructivista**, que pone en primer término “lo no dicho en nuestro decir”, y revela el carácter construido de la historia (una especie de metahistoria); y, **un cuento autorreflexivo**, que devuelve a “el/la contador/a del cuento a la narración, encarnado/a, deseante, investido/a en una variedad de privilegios y de luchas a menudo contradictorias” (1999: 94). Según esta investigadora, es posible desarrollar mecanismos que nos permitan huir de las formas de autoridad experiencial y

⁴¹ En la traducción al castellano se utiliza los términos pedagogías “empoderantes” y “desempoderantes”.

descriptiva, de la omniscencia interpretativa, del papel del investigador como testimonio y del método objetivo del naturalismo, mediante el despliegue de ejercicios de autorreflexión, autocrítica, respeto y contextualización de las citas directas e indirectas en los informes para construir narrativas investigadoras desde la forma de autoridad dialógica. En mi investigación, como indica el título de la tesis, he privilegiado la producción de una narrativa etnográfica crítica, que focaliza en el análisis de la circulación del poder en la construcción de nuestras identidades como investigadores e investigados, pero teniendo en cuenta que Lather se refiere en este caso al poder tal como lo conceptualiza la teoría crítica neomarxista, quiero terminar este apartado refiriéndome a las estrategias deconstructivas y reflexivas que incorporo a mi investigación desde una versión postestructural del poder. Desde una perspectiva deconstructiva, la relación que mantenemos con los datos en una investigación puede generar una multiplicidad de lecturas, nos invita a problematizar las conceptualizaciones que utilizamos y a analizar las posiciones que ocupamos y que están disponibles para nosotros/los otros en los textos que producimos.⁴² Por último, un cuento autorreflexivo implica la construcción de una narrativa, no de una racionalidad argumentativa (donde se proyectan juicios de valor o donde hay vencedores y vencidos), aquí no hay demostración, ya que la sucesión de representaciones alternativas, conflictivas, yuxtapuestas, diferentes, etc. da a entender que incluso en el proceso de análisis de datos median las relaciones de poder y que lo que está en juego es la producción de significado y de verdad mediante la investigación. Lather sugiere, que a diferencia de los cuentos realista y crítico -donde prevalecen las convenciones y las respuestas condicionadas-, es preciso subvertir estos códigos y explicitar la política en la que operan. Siguiendo a Hutcheon, afirma que **la “inscripción y subversión simultánea de los códigos mediante los que fabricamos sentido crea la narrativa de código doble que caracteriza la textualidad**

⁴² Desde esta perspectiva, un cuento deconstructivo nos permite pensar en las diversas posicionalidades subjetivas que ocupamos y que están disponibles en un texto, esto quiere decir que: “el planteamiento deconstructivo vincula nuestra ‘lectura’ con nosotras/os mismas/os como espectadores socialmente situados. Llama la atención sobre la variedad de lecturas, sobre la parcialidad de cualquier punto de vista y nuestras implicaciones en las relaciones sociales históricas. Esto funciona en contra de la naturalización y la esencialización y pone en primer plano las posiciones. La pedagogía deconstructiva alienta la multiplicidad de lecturas demostrando cómo no podemos agotar el significado del texto, cómo un texto puede participar en múltiples significados sin ser reducidos a cualquiera de ellos, y cómo nuestras diferentes posiciones afectan a nuestra lectura de él” (Lather, 1999: 107-108).

postestructural” (Lather, 1999: 111). Hacer visible el proceso de toma de decisiones en una investigación, como trataré de hacer en el apartado siguiente al explicitar el proceso del trabajo de campo y de escritura del informe etnográfico en relación a mis posiciones subjetivas accidentales, me permitirá reconocer la contingencia y parcialidad de los datos y de mis interpretaciones que están atravesadas por una red de relaciones de poder-saber.⁴³

En definitiva, **incorporar la reflexividad como estrategia en una etnografía crítica implica narrar el proceso de construcción social del conocimiento, las relaciones de poder y las posicionalidades subjetivas de los participantes:**

La reflexividad representa la tentativa de la etnografía para resolver los dualismos de la teoría social contemporánea, por ejemplo, objeto/sujeto, teoría/práctica, acción/estructura y otros. Busca superarlos afirmando que el acto de investigar y su producto son constitutivos de, y no están separados de, la vida cotidiana. La reflexividad, por lo tanto, opera sobre la base de la dialéctica, entre el investigador, el proceso de investigación y su producto (Jordan y Yeomans, 1995: 394).

Etnografiar críticamente la escuela: conocimiento, relaciones de poder y subjetividad en esta investigación

La construcción de un estudio de caso sobre el poder-saber y la subjetividad en el currículum

En este último apartado, describiré la toma de decisiones que me condujo a la construcción de un estudio de caso en torno al problema de esta investigación sobre las relaciones de

⁴³ Lather nos invita a perturbar y deconstruir en nuestras investigaciones lo que viene dado, haciendo visible el proceso de construcción de las narrativas investigadoras, revelando (y no ocultando) los dispositivos de representación en la escritura. Siguiendo a Van Manen, insta a desenmascarar “el trabajo de campo rompiendo silencios metodológicos e inventando formas de autoconciencia textual (...). Aunque nada que no sea la plena colaboración pueda evitar cierto grado de objetivización y de hablar por otras/os, podemos apuntar hacia un equilibrio introspección/objetivización. La autorreflexión metodológica engendrada por esas formas experimentales de construcción textual se basa en la realización de que los llamados hechos que uno ‘descubre’ son ya el producto de muchos niveles de interpretación. Como comenta Hutcheon, ‘los hechos son acontecimientos a los que hemos dado sentido’ (1989: 57)” (Lather, 1999: 111-112).

poder-saber y subjetividad en el currículum. En esta primera sección, abordaré la acotación del estudio de caso en relación al currículum de *Educació Visual i Plàstica* de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, también explicitaré los criterios que mediaron en la selección del centro escolar en el que se ha llevado a cabo la investigación y la negociación inicial. Al igual que en mi representación del trabajo etnográfico, en la conceptualización de esta investigación mediante estudios de caso también se ha producido una transformación desde un planteamiento naturalista a uno constructorista, tal como explicaré a continuación. Para iniciar este recorrido, quiero reconocer la influencia que he recibido de las investigaciones sobre la historia de la experimentación de la reforma educativa realizadas por Pérez Gómez (1997) y Sancho *et al.* (1998), que han llevado a cabo estudios múltiples de casos en Andalucía y Cataluña, respectivamente. Por este motivo, el punto de partida de mi investigación se localiza en la incorporación que estos autores efectúan de las tradiciones anglosajonas de la investigación educativa con estudio de casos. Desde este planteamiento, la conceptualización y el alcance de un estudio de casos queda sintetizado en la siguiente cita:

MacDonald y Walker (1977) definen el estudio de casos como “*el estudio de un ejemplo en acción*” advirtiendo que el uso de la palabra ejemplo tiene una doble significación. Por un lado, implica una intención de evitar la generalización y, por otro, el método de estudio de casos se sitúa fuera de la orientación ofrecida por el experimentalismo cuantitativo que ha dominado la investigación. Para Stake (1988) el estudio de casos podría definirse como “*el estudio de un sistema acotado*”.⁴⁴ La clave de esta definición es la idea de que se está estudiando una unidad o totalidad de un sistema en el que se ha establecido, para poder abordarlo en su complejidad, algún tipo de límites. La finalidad principal de los estudios de caso es “investigar en profundidad y analizar intensamente los múltiples fenómenos que constituyen el ciclo vital de una unidad” (Cohen y Manion, 1980) (Sancho *et al.*, 1998: 78).

En líneas generales, en la construcción de un estudio de caso, como indica Stake (1998), se enlaza la particularidad y la complejidad para generar comprensiones en torno a un sistema, que tiene vida propia. A diferencia de las investigaciones de Pérez Gómez (1997) y Sancho *et al.* (1998), en mi trabajo desarrollaré un estudio de caso “único” o lo que Stake ha

⁴⁴ Es importante aclarar aquí que Stake se refiere con esta definición del caso como un “sistema acotado” a Louis Smith, uno de los primeros etnógrafos educativos, al que me he referido anteriormente.

denominado un estudio “intrínseco” de casos.⁴⁵ Tal como sostienen Sancho *et al.*, el estudio de casos no es una técnica sino que es “una forma de organizar los datos sociales para preservar el carácter unitario del objeto social estudiado” (1998: 79), esto nos permite considerar que la realidad educativa está socialmente construida, y que por tanto, no es estática sino que depende de las diferentes significaciones que negocian los diversos actores que en ella participan.

Metodológicamente, una investigación con estudios de caso trata de generar descripciones abiertas mediante los datos sociales obtenidos de la experiencia del investigador (observaciones, entrevistas y análisis de documentos), lo que conlleva la producción de explicaciones en profundidad que iluminan la complejidad del caso, haciendo emerger regularidades. Por otro lado, al entender los discursos y prácticas educativos como fenómenos sociales, el estudio de casos posibilita la consideración de las diferentes representaciones que puede haber en torno a una misma situación o tema que dependen de la diversidad de actores, siendo la voz de la investigadora una más entre las otras, y preservando “las *realidades múltiples*, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede” (Stake, 1998: 23). Con el estudio de casos se construye una de las historias posibles sobre un sistema delimitado, tal como explican Sancho *et al.*, el/la investigador/a cuenta su versión dependiendo de la conceptualización del problema de investigación y de la representación de los límites del caso. De igual manera, en un estudio de caso “no se garantiza que el lector realizará la misma interpretación que el investigador, pero hay una responsabilidad, una intención común de compartir significados entre el investigador y el lector” (Sancho *et al.*, 1998: 80).

Pero la supuesta unidad de un estudio de caso, que es percibida como una totalidad por el/la investigador/a, no es más que una construcción, no hay nada “intrínseco” en los casos que

⁴⁵ Stake (1998) distingue entre el “estudio intrínseco de casos”, aquí el caso viene dado y tiene interés en sí mismo, y el “estudio instrumental de casos”, el caso tiene como finalidad resolver un problema que ha surgido en la práctica educativa.

estudiamos.⁴⁶ Desde el principio, opté por llevar a cabo un tipo de investigación donde no hay hipótesis que comprobar sino cuestiones abiertas a las que trato de dar respuesta, por este motivo, el diseño de un estudio de caso me facilitó la tarea de organización del trabajo de campo y de sistematización de los datos, y me dio pautas para localizar especificidades y diferencias en el terreno. Pero este proceso estaba mediado por la mirada que como investigadora me había formado a partir de las fuentes foucaultianas-bersteinianas y postestructuralistas para el estudio de las relaciones de poder-saber y subjetividad. Esto me llevó a perturbar la visión naturalista del estudio de caso mediante dos estrategias, enfatizando en mi investigación la reconstrucción y contextualización socio-histórica de los datos y reconociendo la producción de relaciones sociales de poder en la definición de los límites de mi estudio de caso y a lo largo de toda la investigación.

En primer lugar, tuve interés en realizar un estudio histórico-social de la *Educació Visual i Plàstica* como disciplina escolar en el currículum de la ESO, analizando el conocimiento, la producción de identidades escolares y las relaciones de poder.⁴⁷ En esta dirección, pretendía investigar mediante un estudio de caso cómo el currículum está atravesado por las relaciones sociales de poder que median en la producción de identidades en el ámbito de lo

⁴⁶ Ante un planteamiento optimista al que se suman la mayoría de investigadores que desarrollan estudios de caso, es importante recordar “las tres buenas razones para no llevar a cabo estudios de caso en la investigación del currículum” que Walker (1984) considera críticamente a partir de su experiencia: (a) la investigación mediante estudios de caso supone una intervención, a menudo incontrolada, en la vida de los demás; (b) proporciona una visión sesgada, un retrato distorsionado de la forma en que son las cosas; y, (c) es esencialmente conservadora. Sin duda, Walker nos advierte de las mediaciones de las relaciones de poder en las investigaciones con estudios de caso, problematizando nuestras formas de investigación, en especial, cuando afirma que: “El verdadero proceso de concebir, escribir y publicar un estudio de caso, solidifica y cristaliza una realidad en las mentes de los lectores y el escritor, que está, inicialmente tenue, fluida y disuelta en otro medio. El acto del estudio de caso (y quizás de cualquier investigación) es describir la realidad en el sentido de crearla. Lo implícito se hace explícito, lo intuitivo se hace autoevidente y lo abstracto se hace concreto. Una vez fijado, el estudio de caso cambia poco, pero las situaciones y la gente representados en él se han movido antes incluso de que la imagen esté disponible. El estudio de caso es por tanto “conservador”, de la misma forma que una fotografía es conservadora. Captura un instante en el tiempo y el espacio que luego puede ser retenido en contra de una realidad cambiante en movimiento” (Walker, 1983: 163).

⁴⁷ Es importante señalar aquí, que en mi caso se trataba de hacer historia del presente, aunque en el campo de los estudios históricos del currículum, Franklin aduce que un programa de investigación debería incluir “como mínimo, estudios históricos de casos de instancias de modificación curricular, la revitalización del estudio de nuestra historia de las ideas del currículum, investigaciones de la historia de las asignaturas y el estudio sobre las relaciones a lo largo del tiempo entre la historia de la enseñanza y el desarrollo del currículum” (1991: 57).

local, en la escuela y el aula. Desde esta perspectiva del currículum como un objeto de estudio inestable y contingente:

Los estudios de casos históricos de disciplinas escolares aportan el “detalle local” de cambio y conflicto del currículum. La identificación de individuos y subgrupos que actúan activamente dentro de los grupos de interés del currículum, permite un cierto examen y valoración de la intención y la motivación. En consecuencia, se pueden examinar por su potencial empírico las teorías sociológicas que atribuyen poder sobre el currículum a grupos de interés dominante (Goodson, 1995: 192).

En segundo lugar, desde un planteamiento de etnografía discursiva, los límites del caso no vienen dados por la realidad que queremos estudiar, sino que están producidos por diversas circunstancias, entre las cuales se incluyen nuestros intereses como investigadores, mediante los cuales contribuimos a producir un determinado conocimiento sobre la realidad. En este sentido, quiero referirme a la clasificación que ha efectuado Ragin y que ha sido recogida por Popkewitz (1994), con la finalidad de clarificar las diversas concepciones sobre los estudios de caso que tienen los investigadores sociales.⁴⁸ En esta sistematización, se identifica una versión que sostiene que **“los casos que se construyen”**, es decir, **los casos se conceptualizan como constructos teóricos específicos que se “fundan” o unen en el proceso mismo de la investigación** (Popkewitz, 1994). Esto implica el reconocimiento de que la acotación del caso es una decisión que toma el/la investigador/a en un contexto local, que no está en la “realidad”, sino que es algo constituido teóricamente. Esta visión se distingue de otras versiones más empíricas, donde el investigador toma los datos “existentes” a partir de aceptar que “los casos se encuentran”, y de las versiones más generalistas, donde “los casos son objetos o convenciones” (véase Popkewitz, 1994: 32). A lo largo de mi tesis doctoral, como concluyen Popkewitz y sus colaboradores en el planteamiento de su investigación comparativa considero: “los casos, tal como el sociólogo Andrew Abbott nos ha terminado de clarificar, como ‘narrativas’ de explicación, en contraposición a los enfoques analíticos convencionales del ‘positivismo instrumental’” (Popkewitz, 1994: 33). Llegado este

⁴⁸ Según estos autores “el término ‘caso’ es uno de esos constructos metodológicos básicos que han sido más distorsionados y corrompidos por la investigación científica a lo largo del tiempo (Ragin, 1992: 3)” (citado en Popkewitz, 1994: 32).

momento, es necesario explicitar los constructos que delimitan mi estudio de caso como “entidades teóricas” y que han guiado la toma de decisiones durante el trabajo de campo y la tarea de análisis e interpretación:⁴⁹

Constructos teóricos específicos que delimitan el estudio de caso

- 1. La producción de relaciones de poder-saber y subjetividad en el currículum desde la ontología del presente;**
- 2. La formación social del saber en el área de *Educació Visual i Plàstica* de la Enseñanza Secundaria Obligatoria;**
- 3. La imbricación de los diversos niveles de producción, recontextualización y reproducción de los discursos y prácticas pedagógico-curriculares (oficiales y no oficiales);**
- 4. La visibilización del poder disciplinario y la gubernamentalidad en los discursos y prácticas pedagógico-curriculares de la escuela y el aula.**

En la construcción de este estudio de caso, cobró relevancia mi intención de analizar cómo fue concebido el diseño curricular oficial del área de *Educació Visual i Plàstica* y la interpretación de esta propuesta y sus adaptaciones durante el desarrollo curricular, en la práctica de aula con profesores y alumnos. En torno a estas consideraciones, realicé una primera planificación general de los diversos estadios de mi investigación, que incluía el diseño del marco teórico y metodológico, la recogida de los datos, la organización y la interpretación de los mismos (véase el apartado 3.1. del anexo).⁵⁰ Durante la fase inicial de diseño de la investigación, establecí también como un constructo teórico el estudio de las diferentes relaciones que los profesores mantienen con el currículum oficial del área de

⁴⁹ Desde esta visión metodológica del estudio de caso, no me ha servido la distinción que Stake (1998) hace entre suposiciones e hipótesis de trabajo, los temas “etic” - “emic” y los temas como “asertos”, para evitar el condicionamiento del investigador naturalista. Como veremos más adelante, lo que he priorizado como investigadora es la explicitación las relaciones de poder-ética en el proceso de producción del conocimiento de la investigación, por ejemplo, a partir de analizar la confrontación entre el saber de las teorías académicas y el que procede del trabajo de campo. En definitiva, he intentado producir una narrativa investigadora basada en la reflexividad.

⁵⁰ Es importante decir que el formato de organización de la recogida de datos que utilicé desde el principio del trabajo de campo es muy similar al esquema que Stake nos proporciona y que distingue varias fases:

Educació Visual i Plàstica, basándome en Apple (1996), que sostiene que la gente puede reaccionar potencialmente ante un texto de manera “dócil, negociadora u oposicional”. Esto me empujó a establecer criterios para la selección de diferentes centros escolares que pudieran participar en un estudio colectivo de casos, un deseo que abandoné después de comprobar la exhaustividad con la que me enfrenté a la recogida de datos y la implicación que se desató en mi estancia en el primer instituto. Esta decisión, de la que fui conciente después de que hubieran transcurrido los primeros tres meses del trabajo de campo, me llevó a modificar mi intención inicial de comparar diversos casos y asumir el protagonismo del centro en el que realicé mi primera inmersión en la construcción de un estudio de caso único, de acuerdo con los constructos teóricos arriba citados.

El perfil que me había trazado para la selección del primer instituto era el de un centro público que fuese pionero en la aplicación de la reforma educativa en la etapa de ESO y que esto se tradujera en la práctica curricular del profesor/a de *EViP*. Desde la perspectiva de la productividad del poder, este centro me permitiría cuestionar la distinción clara entre dominadores/dominados en el currículum, a partir del argumento de que todas las prácticas curriculares son complejas, y que más allá de las regulaciones oficiales, dependen de una multiplicidad de factores: situaciones y circunstancias de los profesores y alumnos; contextos históricos, políticos, sociales, económicos etc. de los centros educativos y de las reformas; modelos de identidad profesional de los docentes; visiones de la materia y del currículum; organización de los contenidos, actividades y evaluación; oportunidades de aprendizaje que van a tener los estudiantes; procesos y relaciones intersubjetivas que vinculan a los alumnos/as con el profesor; mediaciones del tiempo y el espacio escolares; etc. Desde esta perspectiva, al vincular el estudio del currículum preactivo y el currículum activo, el trabajo de campo en un instituto de estas características me conduciría a estudiar la recontextualización del discurso curricular del área de *EViP* y comprender qué influye en la toma de decisiones de un docente, que no solo acepta sino que además promueve el

anticipación, primera visita, otros preparativos para la observación, otras actividades y conceptualizaciones, recoger datos y validarlos, análisis de los datos y facilitación de la comprensión del público (1998: 53-55).

discurso oficial del área de *EViP*, cuando selecciona, legitima, interpreta, contradice, vive y encuentra soluciones en el contexto de su práctica cotidiana.

Este primer perfil de centro de reforma me llevó a contactar con diversos profesores del área de *EViP* y a iniciar las negociaciones con el profesor del *IES Les Moreres*, un docente que se mostró abierto a que pudiera observar sus clases y que quería ser estudiado, lo que facilitaría mi acogida. La investigación se llevaría a cabo en un instituto de creación reciente, que los propios alumnos y padres y madres definían como “un centro ejemplar”, reconociendo la implicación del profesorado en la construcción de un proyecto de escuela.⁵¹ Por otro lado, el núcleo de profesores que impulsaba este proyecto había participado con anterioridad en la creación de otro centro pionero de la reforma educativa (que denominaré centro piloto A.). Durante su trabajo en el centro piloto A., este grupo de profesores había colaborado en la investigación sobre las innovaciones en los centros de reforma de Sancho *et. al.*, constituyendo uno de los casos, que había sido elegido porque constituía “un centro emblemático” del proceso de experimentación en Cataluña y “un ejemplo diferenciador en el tipo de innovación” que estaban estudiando (Sancho *et al*, 1998: 89-90). En definitiva, **llevar a cabo el trabajo de campo en el IES Les Moreres, me daba la oportunidad de investigar cómo la propuesta curricular para el área de *Educació Visual i Plàstica*, diseñada por los agentes del campo del control simbólico, era desarrollada en la práctica por un profesor que “cree” en la reforma.**

El proceso de negociación, que iba a posibilitar el trabajo de campo, comenzó con un malentendido, que me llevó a posponer la cita con el profesor de *EViP* del *IES Les Moreres*, Ramón, para hablar de mi proyecto de investigación. Para este profesor que se había mostrado entusiasmado ante mi propuesta, la investigación no suponía introducir grandes cambios en su trabajo (aunque veremos más adelante que sí se produjeron algunas modificaciones e interferencias), por eso no fue extraño que el docente no se encontrara en

⁵¹ A lo largo de las entrevistas con los estudiantes, la mayoría explicó que había escogido este instituto porque tiene “buena fama” como centro de reforma. Así, por ejemplo, David en su entrevista me decía lo siguiente, buscando una confirmación: “¿Es verdad que este centro es el mejor de la ciudad? ¿Y que la *Plàstica* tiene que ver con esto? Un amigo mío no se cree que mi profesor de *Plàstica* haya escrito un libro...”

el instituto el día que habíamos quedado para iniciar la negociación. Este incidente inicial, me llevó a concretar y pautar la negociación, ya que si había ocurrido una vez, esto podría repetirse una vez iniciada la investigación. Finalmente, en la sesión que dedicamos explícitamente a la negociación se abordaron las siguientes cuestiones que recogí en mi diario de campo:

NE

La negociación con el profesor de *Educació Visual i Plàstica*

Le he explicado a Ramón las finalidades de la investigación, mi intención de estudiar las relaciones de poder-saber en el currículum de EViP y algunos aspectos del diseño teórico y metodológico de la investigación. También le he comentado que además de analizar el discurso pedagógico-curricular oficial, para mí como investigadora es importante tener la oportunidad de construir un estudio de caso en torno al desarrollo curricular de la EViP como materia escolar en la práctica de aula.

Ante mi propuesta a Ramón, de hacer un seguimiento de sus clases con un grupo de estudiantes, él me ha respondido que piensa que es muy importante que alguien haga un trabajo de memoria de la historia del área de EViP y que se estudie cómo esto se ha llevado a la práctica. Considera que es relevante ver la implementación de la reforma en un centro donde los profesores son “militantes” de la reforma, en un instituto de nueva creación, ya que para algunos supone retomar un proyecto pedagógico que debe suplir las carencias que se detectaron en el centro piloto A., durante la fase de experimentación. Ramón parece incluso animarme a llevar a cabo la investigación, al proponer que mi experiencia no puede reducirse a la observación en el aula de EViP sino que debería ampliarse a todo el centro e incluso sostiene que debería participar activamente como docente en sus clases. Al preguntarle si le pueden interesar las anotaciones del cuaderno o las grabaciones del trabajo de campo, él enfatiza que lo que interesa son las conclusiones de mi estudio, el espejo que le pueda retornar mi punto de vista que le puede ayudar a mejorar su práctica en el aula.

En este sentido, expliqué a Ramón que mi tarea consistiría en ir tomando anotaciones en un diario de campo a partir de las observaciones que realizaría en el aula, y solicité su mediación en mi acercamiento a otros profesores del centro, a partir de su sugerencia de ampliar mi mirada a todo lo que sucede en el centro. El compromiso de explicar la investigación lo asumí con Ramón, aunque luego se extendiera la observación y la realización de las entrevistas a todo el instituto. Durante esta sesión de negociación, el docente me propuso hacer el seguimiento de los alumnos de 3°C que es el grupo que él tutoriza junto con Ester. Este grupo empezaría el tercer crédito de *EViP* en el segundo trimestre, y luego continuaría cursando el cuarto crédito en el tercer trimestre. Esto facilitó

mi entrada en el centro, ya que durante el primer trimestre pude observar otros grupos de 3º y 4º de ESO, y también de Bachillerato, y me dio tiempo para familiarizarme con el centro, a la vez que me permitió establecer las pautas para la observación. Por otro lado, a priori se trataba de un grupo, el 3ºC, sobre el que probablemente el docente tenía proyectadas bastantes expectativas, debido a su papel como tutor y al hecho de que cursarían los dos créditos de *EViP* de forma consecutiva. En definitiva, se trataba de una situación bastante excepcional e idónea para estudiar el desarrollo del currículum de *EViP* en el segundo ciclo de la ESO, aunque por otro lado, también implicaba que el docente podría ejercer un mayor control sobre este grupo que sobre otros con los que tenía un contacto más esporádico.

Mi estancia inicial que debía prepararme para una observación intensiva que yo había calculado que sería de un trimestre de duración, se prolongó a todo un curso, con el énfasis puesto en el análisis de los dos créditos comunes del área de *Educació Visual i Plàstica* en el tercer curso de la ESO, que se desarrollaron en el segundo y tercer trimestre.⁵² Después del primer trimestre en el *IES Les Moreres*, que he denominado de toma de contacto con el instituto, este profesor renovó su invitación a que ampliara el foco de mis observaciones y que pudiera relacionar la tarea de reconstrucción del discurso pedagógico-curricular del aula con la interpretación del discurso pedagógico-curricular del *IES Les Moreres*, para comprender más a fondo lo que pasaba en el proceso de formación de estos estudiantes a su paso por un centro de reforma. De esta forma, acabé realizando observaciones de las reuniones de profesores e hice entrevistas a los demás profesores del *IES Les Moreres*. El siguiente cuadro sintetiza el conjunto de instrumentos y fuentes de la investigación en relación a los sujetos participantes, e informa del alcance que acabó teniendo el trabajo de campo (véase la relación cuantificada de fuentes/agentes en el apartado 3.2. del anexo):

⁵² A estas alturas, no es necesario especular sobre qué hubiera ocurrido con ese estudio comparativo que incorporaría además las visiones de un profesor “escéptico” y de otro “no creyente” con respecto al área de *EViP* en la ESO, pero quiero constatar que ésta era mi intención inicial. Sin duda, llegué esta situación debido a mi falta de experiencia como investigadora que me impidió ver lo que era previsible. Esto provocó que la casualidad, en la aceptación de mi proyecto en el primer instituto con el que negocié, y el caos en el que me sumergí durante los meses recogida de datos y análisis (producto del exceso de observaciones, entrevistas, documentos, etc.) mediaran en el proceso del estudio.

Cuadro 2.2. Niveles y herramientas de aproximación al problema de la investigación

Nivel I. Producción y recontextualización del discurso pedagógico-curricular oficial: los agentes del campo de producción simbólico
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de documentos: legislación, Diseño Curricular Base y documentos de trabajo de las administraciones educativas, primer nivel de concreción del área de <i>Educació Visual i Plàstica</i> y documentos previos a su publicación, segundo nivel de concreción, textos que han contribuido a la difusión del modelo; ▪ Entrevistas a dos de los profesores-expertos que han participado en la elaboración del diseño curricular del área de <i>Educació Visual i Plàstica</i> de la ESO, del primer nivel y segundo niveles de concreción (<i>Departament d'Ensenyament</i>); ▪ Encuentros y sesiones de formación en los que han participado los dos profesores-expertos del diseño curricular del área de <i>EViP</i> y de la reforma en su faceta de divulgadores.
Nivel II. Recontextualización y reproducción del discurso pedagógico-curricular del centro: las formas organizativas de los profesores
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de documentos: texto de constitución del <i>IES Les Moreres</i> y antecedentes, Proyecto Educativo y Proyecto Curricular de Centro, documentos internos de las reuniones trabajo, plan de acción tutorial y sobre la evaluación, materiales para la discusión y la formación, información a los padres; ▪ Entrevistas a los agentes educativos del centro implicados en los distintos ámbitos de: dirección y jefatura de estudios, coordinador del nivel de 3º de ESO, docentes y tutores del curso de 3º de ESO, dos profesores del área de <i>Educació Plàstica i Visual</i> del Departamento Expresión; ▪ Observaciones en las reuniones de coordinación de los profesores del nivel de 3º de ESO.
Nivel III. Transmisión y transformación del discurso pedagógico-curricular en el aula: las prácticas de instrucción y reguladoras del profesor con los alumnos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de documentos: materiales curriculares que utiliza el docente en el aula de <i>EViP</i>, libros de texto (elaborados y compartidos por los dos profesores del área), documentos de los alumnos en relación a la acción tutorial, trabajos del crédito que realizan los alumnos (actividades y dossiers); ▪ Entrevistas al docente de <i>EViP</i> (dos entrevistas en profundidad y diversas conversaciones en distintos momentos del trabajo de campo), y a 20 alumnos de la clase de 3ºC (dos grupales y cinco por parejas); ▪ Observaciones como toma de contacto con el profesor de <i>Educació Visual i Plàstica</i> en diversos grupos de 3º y 4º de ESO y en el Bachillerato (primer trimestre), 47 horas de observación pautada (con grabación) y seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula al grupo de 3ºC (segundo y tercer trimestre del curso), 20 horas de observación de las sesiones de tutoría (compartidas e individuales) y sesiones de evaluación.

La textualización del trabajo de campo y el informe etnográfico como productores de una verdad en torno al currículum

La negociación en el periodo del trabajo de campo no es un periodo puntual que está localizado al comienzo de la investigación y que luego se supera, la negociación es un proceso continuo que avanza en la medida que adquiere significado en la relación que van estableciendo los diversos participantes (Arnaus y Contreras, 1995). La negociación no terminó con ese primer contacto con el profesor de *EViP* del *IES Les Moreres*, sino que las mediaciones de las relaciones de poder en la práctica curricular y en la investigación se sucedieron a lo largo de todo el trabajo de campo. En este subapartado, aplicaré el análisis de las relaciones de poder al proceso de mi investigación etnográfica para hacer visible la construcción de una narrativa investigadora que tiene que ver con mi posicionamiento como productora de un conocimiento sobre el currículum, la *Educació Visual i Plàstica* como materia escolar, los profesores y los alumnos de Secundaria, y también sobre mí misma. Mi intención aquí es generar un texto metarreflexivo sobre la toma de decisiones en esta tesis que me sitúa como etnógrafa sobre el terreno y como escritora de un informe de investigación, para hacer públicas las implicaciones políticas, epistemológicas y éticas. Asumiendo la visión del investigador como intelectual específico de Foucault, reflexionaré en torno a los aspectos que constituyen la triple especificidad del intelectual: (1) la especificidad de una posición de clase social, a lo que añadiré las especificidades del género, la etnia y la edad, etc.; (2) la especificidad de unas condiciones de vida y trabajo, ligadas a la condición de intelectual (el campo de estudio, la relación entre escuela y universidad, etc.); y, (3) la especificidad de la política de la verdad en nuestras sociedades con la que dialoga esta investigación. En esta última sección, narraré el proceso de la investigación desde la lectura del poder como productor de subjetividades y de conocimientos, reflexionando en torno a las relaciones entre la investigadora y los investigados. Según Arnaus y Contreras (1995), que revisan el compromiso ético en la investigación etnográfica como práctica social, los problemas de la “doble localización” de la etnógrafa, del tránsito entre el adentro y el afuera, son: (a) el problema epistemológico que conlleva comprender las vivencias de los que están “allí” en la escuela para presentarlo

a los que están “aquí” en el contexto académico de la universidad, es decir: **¿Qué me autoriza a describir y analizar en mi investigación las situaciones, interacciones y posiciones que se producen en el Instituto de Enseñanza Secundaria Les Moreres?**; y, (b) los intereses, finalidades y motivaciones que guían la investigación. Relacionado con este punto, estos investigadores afirman que: “De la misma forma que la etnografía y la antropología han estado muy relacionadas con el colonialismo, así la etnografía educativa podría suponer un tipo de información más profunda y detallada que sería empleada por quien pretende ejercer controles sociales más sutiles sobre las prácticas educativas” (Arnaus y Contreras, 1995: 41). En definitiva, siguiendo a estos investigadores es preciso que me plantee: **¿A quién beneficia esta investigación sobre el área de Educació Visual i Plàstica de la ESO, en términos personales, sociales, académicos, etc.?**

Aunque centré el proceso de negociación con el profesor de *EViP*, en él estuvieron implicados todos los participantes de la investigación. A continuación prestaré atención a las relaciones de poder entre la investigadora y los profesores y los alumnos, pero es preciso tener en cuenta las relaciones de poder que mediaron también entre la investigadora y los expertos en diseño curricular que fueron entrevistados.⁵³ Utilizando una conceptualización clave del trabajo etnográfico, **“el viaje” desde mis posicionalidades subjetivas de clase social y estudios hasta las posiciones de los expertos curriculares y los profesores del IES Les Moreres fue más corto que el recorrido que tuve que realizar para aproximarme a los alumnos.** Las fronteras del trabajo de campo en esta investigación etnográfica están definidas por la comunidad educativa del *IES Les Moreres* y los espacios de enseñanza-aprendizaje en el aula de *EViP*. Se trata de una comunidad que tiene un espacio fijo (aunque provisionalmente), por tanto, como investigadora acudía a este espacio, aunque no vivía con sus “habitantes” todo lo que allí se producía, sino que participaba con el grupo de 3^oC de una parte de los acontecimientos, los que ocurrían en las

⁵³ Como se ha podido ver en el cuadro 2.2., el nivel de análisis del campo de producción simbólico me condujo a realizar entrevistas con dos profesores que han trabajado como expertos en la administración educativa en Cataluña, con la finalidad de reconstruir el proceso de toma de decisiones en torno al discurso oficial del área de *EViP*. En ambos casos, se dio una completa colaboración con respecto a la investigación, debido, cómo se verá en el capítulo siguiente, a que compartíamos la inquietud por reconstruir esta historia, aunque tuviéramos puntos de vista diferentes en torno a la Educación Artística.

clases de *EViP*. Para mí, el *IES Les Moreres* era un lugar conocido, ya que había visitado otras escuelas de Secundaria y estaba familiarizada con los temas, debates y situaciones que preocupan a los profesores (y expertos) del área de *Educació Visual i Plàstica*.⁵⁴ Así, debido a mi formación como universitaria de clase media baja, tenía bastante en común con Ramón y otros profesores, con los que compartía saberes, referentes y proyectos de formación de los alumnos con relación a la reforma educativa, aunque como se verá a lo largo de la tesis, había cosas que me distanciaban de ellos (el modelo de Educación Artística, de relaciones afectivas, etc.). Alumnos y profesores también viajaban al espacio donde se producía el encuentro. Para todos, tenía lugar un desplazamiento en términos de clase social, ya que el *IES Les Moreres* situado en los márgenes de la ciudad, es una institución que se autorrepresenta como un lugar de aprendizaje y socialización de chicos/as jóvenes procedentes de familias de clase obrera, la mayoría de los/as cuales son inmigrantes de segunda y tercera generación (sus padres o abuelos vinieron a trabajar a Cataluña desde diversos lugares de España). Así, me dirigía a un instituto completamente distinto a la escuela en la que yo había estudiado, ser alumno/a en el *IES Les Moreres* no tenía nada que ver con mi experiencia como tal. Yo había cursado los estudios de EGB y el BUP en una escuela subvencionada de pueblo para chicas de clase media en la que aparentemente “nunca pasaba nada” y me desplazaba para realizar mi trabajo de campo a una clase de 3º de ESO en un instituto público del área metropolitana de Barcelona. Con respecto al viaje desde la localización de mis posicionalidades subjetivas de edad, género y etnia, de forma resumida diré que la diferencia de edad, que me situaba entre alumnos y profesores, me otorgaba una posición privilegiada para acceder a las diversas versiones que estos se construían de los procesos de enseñanza-aprendizaje que compartían. En cuanto a mi condición de mujer joven, esto medió en mi relación con el docente, y en la imagen que le proporcionaba ante sus colegas el hecho de ser observado y estar acompañado por una mujer en el instituto. En el capítulo séptimo de la tesis, analizaré la percepción de la formación de la identidad de las/os chicas/os y las relaciones sociales de género en el aula

⁵⁴ Físicamente, para mí se trataba de un viaje de ida y vuelta, que implicaba tomar un tren y un autobús para subir, y el coche del profesor y otro tren para regresar, es decir, me desplazaba a un lugar “diferente”. A menudo, regresar en coche con el docente, incluso en otra ocasión con varios profesores entre los que no estaba Ramón, implicaba poder compartir las dificultades y valorar la jornada escolar.

desde la perspectiva de la diferencia de género entre el docente y la investigadora. Por último, también en el último capítulo analizaré el encuentro entre diferentes posicionalidades subjetivas ligadas a la raza en el curso de 3ºC, en relación al “caso” de Miguel, un chaval de etnia gitana, que no había estado escolarizado previamente, con el que todos, profesores, alumnos e investigadora, debimos aprender a relacionarnos desde nuestra identidad “paya”.

Arnaus (1995) explica que en el desarrollo de una investigación en la escuela, no podemos escapar de las relaciones sociales de poder que median entre la persona que viene de la universidad y las que están en la escuela, de hecho, esta etnógrafa apunta que con nuestro trabajo estamos contribuyendo a la reproducción (del campo de control simbólico): “Unas personas son las encargadas de elaborar el conocimiento público -Universidad- y otras son las que realizan la acción pedagógica aisladamente y privadamente -escuela. Por eso unas personas tenemos la iniciativa, las condiciones, los recursos, y otras no” (1995: 87). Desde su punto de vista, con nuestro trabajo estamos contribuyendo a “legitimar la dependencia intelectual y la división social del trabajo entre universitarios y maestros”, y me atrevo a añadir que entre profesores y alumnos. A lo largo del trabajo de campo, en varias ocasiones percibí que para los docentes del *IES Les Moreres* y para Ramón era importante tener a alguien de la Universidad allí que se interesara por su trabajo, suponía un reconocimiento a su proyecto de escuela.⁵⁵ Por este motivo, los intercambios eran fluidos y frecuentes sin estar pactados previamente, bastante a menudo los profesores del centro de forma individual se acercaban a mí para comentarme alguna historia o situación, en busca de mi aprobación o comprensión. Como investigadora buscaba formar parte de esta comunidad educativa, a partir de escuchar sus historias, quería que me autorizaran a comprender su discurso. Sin duda, lo más complicado de encontrar mi lugar en el centro se producía cuando me situaba en el espacio del aula, donde me era difícil mantener con cierta garantía mi rol como investigadora, ya que los alumnos se fueron construyendo una imagen de mí

⁵⁵ En este centro es habitual que haya gente “de a fuera” que venga a observar y a colaborar. Esto pasa con los alumnos de formación inicial que vienen a hacer sus prácticas o con profesores que vienen en busca de recursos y experiencias que trasladar después a sus clases. Esta disponibilidad del centro a ser estudiado facilitó mi tarea y el acceso a la documentación y a las personas que quise entrevistar.

como profesora asistente. Sin embargo, esto no fue así desde el principio, sino que las relaciones de poder con los estudiantes fueron cambiando a lo largo de los dos trimestres de observación participante intensiva. Para empezar, quiero poner un ejemplo del “viaje” que realicé como sujeto/cuerpo de relaciones sociales, y de los procesos de disciplinación que como etnógrafa contribuí a generar en torno a la construcción de la norma y los límites en la observación participante, trazándome líneas imaginarias en las relaciones de poder. **Al comienzo de mi tarea como observadora en el grupo de 3°C, tuve la sensación de que mi presencia en el aula obligaba al docente a ser más exigente con los estudiantes.** Además, mi aspecto influyó en la visión que los alumnos se formaron de mí y de la investigación, ya que debido al frío que hacía dentro de la escuela, usaba una gabardina negra que me otorgaba un aire “administrativo y oficial”, algo a lo que también contribuyó el hecho de que tomara notas constantemente en mi cuaderno de campo. Así, al principio los alumnos aceptaron mi presencia con cierta resignación, después supe que en parte esto era debido a que algunos pensaban que yo venía de la *Generalitat de Catalunya* para controlar a los estudiantes que se portaban mal e informar de ello, encarnaba una especie de inspector en el aula. A lo largo del trabajo de campo, las fronteras de mi participación como investigadora en las actividades cotidianas del centro se fueron diluyendo, antes de acabar el tercer crédito (segundo trimestre), los alumnos me habían incorporado como una más del grupo-clase, como alguien que hacía una tarea paralela a la suya, la que afectaba a mi investigación. Ahora eran conscientes de que yo no informaba a nadie de lo que acontecía en la clase, por supuesto tampoco al docente, y por tanto, no tenían que preocuparse por cómo se utilizaría lo que me decían, al menos de modo inmediato. Esto implicaba que tenía acceso a sus charlas entre colegas y a las opiniones que se formaban de los profesores. A estas alturas, los propios alumnos explicaban espontáneamente a otros profesores del centro en qué consistía mi tarea en el centro. **Las relaciones de poder entre la investigadora y el profesor y los alumnos, que mereció un capítulo aparte en el diario de campo, se fueron transformando a lo largo del trabajo de campo,** como se puede ver en los dos fragmentos que presento a continuación, que corresponden a la segunda clase y a la decimoséptima clase del tercer crédito, respectivamente. Al principio, cuando los alumnos reclamaban que les diera indicaciones sobre los ejercicios, respondía desde la honestidad y

les decía “como ya sabéis, yo no puedo ayudaros en esto”, e intentaba redireccionar su demanda hacia el docente o sus propios compañeros. A medida que fue pasando el curso, empecé a mostrarme más colaborativa aunque no de forma activa. En unas ocasiones, esto suponía facilitar el material y nada más, en otras, esto implicaba ayudar a los alumnos en la resolución de un ejercicio de Dibujo técnico, siguiendo las instrucciones que había dado previamente el docente, sin entrar a valorar o contradecir lo que se había pedido. Desde mi punto de vista, el límite de la participación lo marcaba el respeto hacia la planificación curricular y el desarrollo de las clases que el docente había previsto, sin escapar de las responsabilidades que adquiriré como adulta al incorporarme a las clases de 3ºC, en calidad de “acompañante” del profesor y que influyó en los acontecimientos:

Mi localización como etnógrafa en las clases de EViP de 3ºC

S2 G

Hoy me he sentado a un extremo de la clase, casi al final de la hilera de mesas, de nuevo estoy sentada junto a Desirée y su compañera. No tenía una buena perspectiva del grupo, pero era la mejor posición para no interrumpir ni distorsionar lo que estaba pasando. En la realización del ejercicio, cuando Ramón se ha ausentado un momento de clase, he aprovechado para circular por las mesas y ver qué estaban haciendo, lo que me ha dado algunas pistas sobre cómo trabajan, empiezo a pensar que será importante diferenciar cómo los chicos y las chicas se relacionan con las tareas. En esta segunda sesión al terminarse la clase, uno de los alumnos que salía por la puerta me ha dicho: “¡Adéu profe!” Este alumno me preguntó dónde debía dejar la lista de alumnos y yo le indiqué que encima de la mesa de Ramón. En esta segunda clase, los alumnos han continuado como si yo no estuviera, mi situación en el aula lo ha favorecido.

S17 G

De nuevo la clase de hoy ha empezado tarde y he tenido que ir a buscar la llave que abre el aula-taller para que los alumnos pudieran entrar. No han podido empezar ninguna tarea porque el docente se la tiene que explicar. Pero al menos no se han quedado en el pasillo, ya que hoy el docente de Música al que le toca guardia me ha preguntado si faltaba alguien y por qué motivo los alumnos estaban merodeando por allí. Últimamente debido a que Ramón siempre es el último en subir, tengo que asumir la tarea de que entren en el aula, ya que los demás docentes del centro me identifican como una profesora más que tiene responsabilidades. En este caso, mi posición como observadora participante implica una colaboración, aunque no una intervención directa. En especial, esta colaboración se pone en marcha a partir de las tareas que el docente propone, cuando empiezan a surgir múltiples dudas y preguntas entre los alumnos que reclaman una atención individualizada. Intento no mostrar una actitud evasiva. Ante cualquier situación actúo siguiendo las directrices de los profesores del centro, sin perturbar la práctica cotidiana, aunque en mi papel de portadora del discurso, contribuya a reproducir la norma.

En la parte final de esta sección explicitaré los aspectos que tienen que ver con la escritura del diario de campo y del informe de investigación. En primer lugar, quiero reconocer que la obsesión por registrarlo todo, y después por analizarlo todo, ha sido algo que no ha facilitado el desarrollo de la investigación. Hice el registro de las observaciones siguiendo las recomendaciones de Lofland (incluidas en Cohen y Manion, 1990: 171), traté de tomar rápidamente las notas sobre el terreno, a partir de focalizar mi mirada como observadora y de fijar unos criterios de referencia, aunque las anotaciones eran abiertas.

**Pauta para la realización de las observaciones del discurso
y la práctica pedagógico-curriculares de aula**

Curso/grupo
Sesión
Unidad didáctica

Fecha/hora
Aula

- A. Selección del saber del área de *EViP* que se trabaja en la sesión y vida cotidiana en el curso de 3º de ESO**
- B. Formas de organización del currículum de *EViP* por parte del docente y definición de las oportunidades de aprendizaje que se crean**
- C. Estrategias de enseñanza y relaciones de poder en los procesos de interacción entre el docente y los/as alumnos/as**
- D. Procesos de identificación y construcción de la subjetividad en las secuencias de enseñanza-aprendizaje en el curso**
- E. Uso de los materiales curriculares, recursos e instrumentos en el desarrollo curricular**
- F. Otros criterios importantes que puedan surgir a lo largo de la clase**
(relación de la *EViP* con otras materias, rasgos diferenciales de esta sesión a tener en cuenta, relación con la acción tutorial, con la evaluación...)
- G. Relaciones de poder entre la investigadora y el docente (I) y la investigadora y el grupo de alumnos (II)**

Al iniciar el segundo cuaderno de campo, coincidiendo con el comienzo del cuarto crédito, a pesar de que todo me continuaba pareciendo igualmente importante, comencé a detectar las escenas y situaciones que me permitían observar directamente las relaciones de poder-saber y la producción de la subjetividad en el discurso y la práctica curriculares de aula en los créditos comunes de 3°C. Durante el registro de las observaciones de las reuniones de profesores de 3° focalicé en la toma de decisiones y la recontextualización del discurso pedagógico-curricular del centro y las relaciones de poder entre los profesores. Del mismo modo, decidí incrementar mis observaciones en las sesiones de tutorías como espacios que me permitían ver la transmisión del discurso del centro y el gobierno del sí mismo.

Transcribía inmediatamente las notas de cada clase de *EViP* en el ordenador, organizadas a partir de los criterios de observación que constan en la pauta de la página anterior.

Paralelamente, revisaba la grabación de audio de cada sesión y transcribía literalmente las explicaciones del profesor y las interacciones que se producían en el aula, a partir de la selección de los fragmentos que había realizado previamente en mis notas de campo.⁵⁶ La transcripción de cada sesión en el diario de campo ocupa entre tres y cinco páginas. Mis estrategias para la recogida de datos se iban perfilando a medida que avanzaba la investigación, así por ejemplo, cuando no podía acudir al centro, si bien podía reconstruir la sesión a partir de grabación, prefería pedirles a los estudiantes que me explicaran lo que habían hecho o que me enseñaran los trabajos de ese día, lo que me permitía observar cómo los alumnos valoran sus propias producciones y cómo narran las dificultades que han tenido para realizar un ejercicio. Decidí que las entrevistas a los profesores y a los alumnos las haría hacia el final de curso, lo que me permitió elaborar guiones para entrevistas semi-estructuradas, y disponer de bastante información que me ayudaría a guiar las conversaciones en torno a temas (el modelo de cuestionario que se pasó a los estudiantes, previamente a la realización de las entrevistas, se puede consultar en el apartado 3.3. del

⁵⁶ Introduje la grabadora en el aula por primera vez en la novena sesión del tercer crédito. Aunque, siempre he dado prioridad a mis anotaciones en el cuaderno de campo, la grabadora tomaba especial relevancia cuando se formaban grupos de trabajo, a riesgo de que podía acentuar la “vigilancia”, y de que los alumnos estuvieran más pendientes de ella, también les permitía dejar sus propios mensajes grabados. Los alumnos me avisaban para cambiar de cara la cinta o me la devolvían cuando terminaba la clase, en algunos momentos era más un instrumento suyo que de la propia investigación, contribuyendo a ello el hecho de que la mayoría llevara *walkmans* en clase.

anexo y los guiones de las diversas entrevistas a profesores y alumnos en el apartado 3.4.).⁵⁷ En la transcripción de las entrevistas respeté la lengua de uso habitual de profesores y alumnos. En cambio, escribí el diario de campo en catalán, lo que ha precisado de una traducción al castellano, que hice después del vaciado de los datos, durante la escritura de los capítulos de análisis. Los datos más ricos para la investigación proceden de las observaciones de clase y de las entrevistas con los profesores. En el caso de las entrevistas con los estudiantes, sus respuestas breves me sirvieron para confrontar las anotaciones que había hecho en mi diario de campo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje con su punto de vista.⁵⁸

Durante la escritura del diario de campo se hicieron visibles varias controversias que mediaron en el vaciado de los datos, como por ejemplo, la transcripción selectiva de las sesiones, unas veces más explicativa otras veces más literal, y la ordenación no secuencial de las descripciones siguiendo los criterios de observación. Ambas cuestiones han sido una ventaja para el análisis de los datos, pero en ocasiones he necesitado volver a las cintas para recordar la secuencia de las situaciones, ya que al ir clasificando los datos que iba obteniendo perdía el hilo dentro de una misma sesión (en cambio, la secuencia que guiaba el desarrollo temporal de varias sesiones se percibía claramente). Esto ha dificultado el análisis de las rutinas del profesor en su discurso en relación a las estrategias que utiliza, y la tarea de hacer emerger los patrones ha implicado una revisión a fondo de las pautas de

⁵⁷ El proceso de realización de las entrevistas comenzó en junio de 1996, con la entrevista a uno de los profesores-expertos en diseño curricular del área de *EViP*. Y el recorrido por los informantes finalizó en junio de 1998, a partir de ir cerrando la recogida la investigación y con aquellas entrevistas para las que había sido preciso establecer un segundo encuentro. El proceso de observación en el centro se inició en Octubre de 1996, a partir de una incorporación a aquellos ámbitos y espacios en los que desarrollaría la investigación. La negociación iniciada en junio y continuada en septiembre permitió esta entrada a inicios del curso. Las observaciones se incrementaron en el segundo y tercer trimestre del curso 1996-97, alcanzando en este período todos los espacios y relaciones trazados en el foco del estudio. Las entrevistas al colectivo de docentes y alumnos del instituto se concentraron en el tercer trimestre (exceptuando con el docente del curso que ha sido entrevistado en diversas ocasiones de forma escalonada).

⁵⁸ Es interesante explicitar que en un par de ocasiones negocié aspectos de la investigación con los estudiantes en el marco de la clase de *Plàstica*. Así, además explicar mi tarea en los primeros momentos en que entré a formar parte del grupo, también se dedicó un tiempo breve al inicio de una sesión en el tercer trimestre a negociar la realización de las entrevistas con los estudiantes. Aunque yo tenía una propuesta para entrevistar a seis de ellos, que había seleccionado para representar las diferencias en el grupo-clase, al final entrevisté a todos, debido a que mostraron mucho interés en participar y dar su opinión, emitiendo muchos juicios de valor.

cada sesión. Por otra parte, la utilidad de los datos obtenidos mediante los diversos criterios que recoge la pauta de observación ha sido desigual, ya que en general obtuve mucha más información de los tres primeros criterios (A,B y C) que del resto. Con relación a las entrevistas que hice a los expertos curriculares y a los profesores del *IES Les Moreres*, he de decir que me proporcionaron mucha información, que he intentado no fragmentar en la escritura de los diferentes capítulos, para mantener sus testimonios como reflexiones sobre el currículum. He efectuado varias lecturas de las observaciones y de las entrevistas hasta iniciar el vaciado por apartados, creando archivos en los que relocalizaba los datos mediante las categorías foucaultianas y bernsteinianas del análisis. Cada uno de los cuatro capítulos de análisis que siguen, está organizado a partir de categorías específicas que se explican al comienzo del capítulo, en torno a las cuales se articula una narrativa interpretativa crítica. Aunque contaba con la ayuda de estos archivos que me proporcionaban una primera ordenación, la codificación de los datos, es decir, la búsqueda de regularidades en las lecciones y episodios de clase, y la correlación de temas en los testimonios de los profesores, se ha completado durante la escritura de cada capítulo.⁵⁹ Clifford explica que en el pasado “dejar físicamente el ‘campo’ para ‘escribir’ los resultados de la investigación en el ámbito presumiblemente más crítico, objetivo o por lo menos comparativo de la universidad se consideraba una garantía importante de independencia académica” (Clifford, 1999: 117), pero con los cambios en la conceptualización del trabajo de campo, de lo próximo y lo ajeno, del viaje, etc. esto ya no puede verse de la misma forma. En esta investigación, “el viaje” académico para recorrer la distancia entre los datos y las fuentes del estudio que posteriormente me han conducido al

⁵⁹ Gil, García y Rodríguez (1995), sostienen algunas dificultades para el análisis en las investigaciones cualitativas: la naturaleza de los datos, su riqueza, polisemia, los matices múltiples, las extensas descripciones de personas, escenarios, situaciones, etc. que están muy próximos a las realidades a las que hace referencia (dicen que presentan un grado bajo de elaboración); la gran cantidad de datos obtenidos en una etnografía en los que se sumerge la investigadora en su mesa una vez que ha terminado el trabajo de campo; y, también, que a menudo no se explicitan las decisiones que se toman durante el proceso de análisis de los datos, que no se da de forma independiente al trabajo de campo. Por ejemplo, establecer criterios de observación implica partir de unas categorías pre-analíticas (estos autores dicen que la recogida de datos es una “forma primitiva de análisis”), que se van transformando a medida que se van obteniendo los datos. Aún cuando se produce una retroalimentación entre el marco teórico y la colección de datos, escribir la etnografía ya “implica un proceso de pensamiento y análisis”. Gil *et al.* (1995) establecen las siguientes fases en el proceso de análisis: lectura inicial de los datos, codificación, disposición de los mismos, obtención de las conclusiones y verificación.

análisis ha sido incesante, y las relaciones que he mantenido como investigadora con el campo, la universidad y el hogar a través de este viaje, con las que quiero concluir este capítulo, han sido complejas.

En una investigación etnográfica de la educación como la que aquí se presenta la teoría foucaultiana-bersteiniana puede suponer un lastre y sin duda esto me ha obligado a interrogarme sobre quién está autorizado para teorizar en una investigación educativa. A diferencia de los trabajos de campo que se desarrollan en lugares exóticos, a lo largo de esta investigación, el profesor de *EViP* y yo hablamos en innumerables ocasiones sobre nuestros puntos de vista sobre la reforma educativa, la ESO, el currículum, la materia, los alumnos, etc. sin embargo compartir aspectos de la interpretación crítica de los datos en la investigación ha sido más difícil. Durante mi estancia en el *IES Les Moreres*, le entregué un texto a Ramón, que era una especie de informe de progreso que incorporaba aspectos del marco teórico y metodológico. El docente mostró mucho interés en hacer la lectura de este informe y sintió cierta satisfacción al comprobar que la investigación iba mas allá de lo que yo observaba en el discurso de aula y que se extendía al análisis del discurso pedagógico-curricular del *IES Les Moreres*. En la devolución que me hizo de este escrito, Ramón afirmó: “me ha costado leerlo, aunque al final lo he entendido”. Con esta situación se hacían visibles de nuevo las relaciones de poder, entre la investigadora-profesora universitaria y el profesor de Secundaria, que no habían desaparecido pero que no eran tan evidentes en el seguimiento que yo hacía de su práctica curricular. El lenguaje que empleo en esta investigación, a Ramón le era extraño, pero también inquieta a muchos académicos. Por este motivo, a lo largo de mi investigación he percibido como un reto que en la construcción del texto se simultanearan dos discursos paralelos -el de la práctica curricular y el de la investigación-, que habría que vincular de algún modo en la escritura del informe final. Desde mi punto de vista, siguiendo a Popkewitz, considero que “toda investigación implica consideraciones teóricas, puesto que no hay datos sin teoría. Al observar el aula, participamos en un proceso de selección de las cosas que vemos e interpretamos. Nuestro

Aunque añaden que estas tareas no siguen una secuencia lineal, sino que se solapan unas con otras e incluso se mantienen a lo largo de todo el proceso.

mundo nunca hace *tábula rasa*, sino que está organizado a base de los principios de clasificación de qué disponemos para ver y hablar sobre él” (1998: 11). Como ya argumenté, una de las estrategias de la etnografía discursiva crítica feminista es el reconocimiento de la imbricación entre teoría, método y práctica en los procesos de investigación, que están mediados por las consideraciones políticas, epistemológicas y éticas. Sin lugar a dudas, el uso inventivo de los escritos de Foucault en esta tesis radica en la organización de una etnografía crítica del poder para analizar la (re)producción y recontextualización de los discursos pedagógico-curriculares oficial, de la escuela y del aula. En esta tarea me he servido, principalmente, de otras investigaciones como ejemplos para desarrollar el trabajo teórico y metodológico, como los trabajos de Popkewitz (1998); Popkewitz y Brennan (2000) y Gore (1995 y 2000). **En este trabajo de tesis doctoral, considero la producción del conocimiento como verdad en la investigación educativa como una tarea primordialmente teórica, como una vía para comprender críticamente cómo el discurso y el poder en la reforma educativa nos constituyen como sujetos.** En síntesis, me identifico plenamente con las finalidades que Popkewitz persigue en uno de sus estudios:

Reconozco que mi estrategia de escribir una etnografía no es convencional, en cierto sentido resulta contraintuitiva y no deja de provocar debate. Pero, al final, el valor de la investigación no está en sus argumentos epistemológicos, sino en la historia que se cuenta para perturbar cómo “decimos la verdad” sobre nosotros mismos, como docentes y niños, abriendo así un espacio potencial para actos e intenciones alternativas que no están articulados por medio del sentido común disponible (1998: 168).

Arqueogenealogía del discurso curricular oficial: la historia de la *Educació Visual i Plàstica* como “invento cultural”

La tarea de reconstrucción histórica de las materias curriculares como epistemología social

Genealogía, el tipo de historia usado por Foucault, sigue la pista de cómo surgen los temas discursivos y forman un nuevo tema. Temas discursivos son, por ejemplo, las ideas y prácticas educativas, como los exámenes centralizados y la división en asignaturas de lo que se enseña en las escuelas. El investigador genealógico estudia las coyunturas de los discursos, busca las rupturas e interrupciones en las prácticas sociales e identifica la formación de nuevas coyunturas históricas.

Ingólfur Assgeir Jóhannesson (2003: 306)

En este capítulo abordaré la reconstrucción histórica del proceso de toma de decisiones que condujo al diseño del currículum oficial, lo que nos proporcionará una comprensión sobre la construcción social del saber del área de *Educació Visual i Plàstica* y nos permitirá poner en duda la aceptación del currículum como algo dado e incuestionable. Para ello, en primer lugar, voy a enmarcar la historia de la *Educació Visual i Plàstica* como saber escolar en la

ESO, en relación al contexto más amplio de la historia de la reforma del sistema educativo español, en el terreno de la producción del discurso pedagógico-curricular oficial. En segundo lugar, relataré la génesis, el desarrollo y las múltiples causalidades que conducen a la legitimación de la *Educació Visual i Plàstica* como materia curricular en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Cataluña, y aportaré evidencias de las decisiones que tomaron los expertos que han participado en los distintos momentos de su construcción. Por último, relacionaré la producción discursiva del área de *EViP* del currículum oficial con el papel que han desarrollado los diversos grupos de interés, como los expertos contratados por la administración educativa, las comunidades universitarias de las facultades y escuelas de formación, las editoriales, etc. Para realizar esta reconstrucción, es preciso retomar la definición de arqueogenealogía que avancé en el capítulo segundo, como una estrategia para detectar la producción de regímenes de verdad en las reformas educativas y las materias escolares, desde la perspectiva de un trabajo de epistemología social.

A lo largo de este capítulo, trazaré un recorrido a partir del marco de análisis arqueogenealógico del saber para llevar a cabo una interpretación histórico-crítica de la ordenación y fijación del saber de *Educació Visual i Plàstica* en el currículum oficial. En *La arqueología del saber*, Foucault se planteó definir un método de análisis histórico liberado del tema antropológico, confrontando el análisis arqueológico a la historia de las ideas construyó un método a partir de la descripción de los procesos que había empleado en sus libros anteriores, el análisis del discurso (Morey, 1983).¹ Como expliqué en el segundo capítulo, poner en cuestión el método de la historia de las ideas supone romper con la linealidad de la historia (provocada por las nociones de evolución y progreso) y la idea de un sujeto fundador (centrada en la búsqueda de un origen). Desde la lectura que Morey efectúa de Foucault: “La única garantía que nos asegura que evitaremos dichos temas es intentar pensar la historia en términos discontinuos: *pensar la historia bajo la clave de la diferencia*

¹ Morey asigna cuatro principios que diferencian la arqueología y la historia de las ideas: el problema de la asignación de la novedad; el análisis de las contradicciones; el análisis de los hechos comparativos; y la localización de las transformaciones. Morey recoge estas diferencias a partir de la elaboración de unos cuadros sinópticos muy útiles para comprender la comparación entre la arqueología y la historia de las ideas (1983: 217-220).

y el acontecimiento,² prestando, por el contrario, atención preferente a los *umbrales*, *rupturas*, *límites* y *transformaciones*, tal y como la moderna historiografía está llevando a cabo” (Morey, 1983: 187-188). Desde esta perspectiva, cobra importancia la arqueogenealogía de las reformas educativas y las materias escolares, como una tarea de reconstrucción histórica que abarque el análisis del complejo de relaciones intradiscursivas, interdiscursivas y extradiscursivas. La investigación arqueológica del saber como epistemología social, en los términos planteados por Popkewitz y Brennan, es una propuesta para estudiar el lenguaje de la escolarización como “efectos del poder”, como el producto de prácticas histórica y socialmente constituidas:

Utilizamos el término “epistemología social” antes que el de “giro lingüístico” como una estrategia para situar los objetos constituidos como conocimiento de la escolarización en modelos y relaciones de poder históricamente formados (véase Popkewitz, 1991, 1992). La epistemología nos ofrece un contexto en el que considerar las reglas y estándares que organizan las percepciones, formas de responder al mundo y concepciones del “sí mismo”. Al mismo tiempo, la epistemología social sitúa los objetos constituidos como conocimiento de la escolarización como prácticas históricas a través de las cuales se pueden comprender las relaciones de poder. Argumentamos que las afirmaciones y palabras de la escolarización no son signos o significadores que se refieran a las cosas y las fijen, sino prácticas sociales a través de principios generadores que ordenan la acción y la participación. El concepto de epistemología no es, pues, un metadiscurso para encontrar las reglas últimas de verdad, como en la filosofía estadounidense, sino un esfuerzo por comprender las condiciones en las que se produce el conocimiento (Popkewitz y Brennan, 2000: 23).

De esta forma, los elementos del análisis histórico-crítico que se van a introducir en este capítulo, se articulan con referencia a las conceptualizaciones foucaultianas, relacionadas con una indagación arqueológica del saber, que nos permitirá un acercamiento al currículum oficial desde un proceso de historia social o de epistemología social. Metodológicamente, **la arqueología del saber foucaultiana crea una pauta para entender cómo se forman los saberes, cómo emergen y cómo se transforman, para detectar su episteme o “conjunto básico de reglas que gobiernan la producción de discursos de una determinada época”** (Sheridan en Veiga-Neto, 1997b: 24). Desde el punto de vista de Veiga-Neto (1997b), los regímenes de los discursos de las reformas educativas y los saberes escolares son las manifestaciones “visibles” de la episteme de una determinada época. Por tanto, trataré de

² Morey añade que estos conceptos están siendo reclamados por los postestructuralistas.

analizar lo que delimita un campo de saberes, lo que es posible decir y lo que está prohibido en el interior de esos saberes (por ser extraños a la episteme). En definitiva, una investigación sobre la episteme posibilita ver qué está permitido y qué se considera verdadero. De forma resumida, la historia arqueológica busca “homogeneidades básicas que están en el fondo de una determinada episteme, las regularidades específicas y particulares, que forman una ‘red única de necesidades’ *en la, por la y sobre la* cual se engendran las percepciones de los conocimientos y los saberes” (Machado citado en Veiga-Neto, 1997b: 25). Entre otras funciones, buscar la episteme no consiste en buscar una teoría subyacente, no se trata de detectar un estadio general de la razón, no es una categoría cerrada ni universal, no se trata de buscar un origen ni se puede identificar con la noción de ideología como visión del mundo, **la episteme es el escrutinio de separaciones, distancias, reproducciones, suposiciones, diferencias, relaciones y multiplicidad en los saberes como prácticas discursivas de una época, la episteme “es una espacio de dispersión, es un campo abierto y sin duda indefinidamente descriptible de relaciones”** (Foucault citado en Gabilondo, 1990: 73).³

En toda educación escolar, hay una selección de determinados estilos de racionalidad que orientan, organizan y avalan los procesos de aprendizaje, que voy a intentar desvelar, a partir de deconstruir aquello que los textos curriculares legales dicen y a partir de contextualizar también lo que no dicen. Desde una perspectiva de análisis del discurso, el lenguaje que utilizamos en los debates sobre la enseñanza y la escuela a partir de la reforma educativa (tales como comprensividad, alumnos conflictivos, diversidad, lenguaje visual y plástico, diseño curricular, aprendizaje significativo, etc.) no son meros instrumentos cognitivos o instruccionales, “sino también modos de pensar, de ‘ver’, de sentir y de actuar en el mundo” (Popkewitz citado en Veiga-Neto, 1997: 224). En esta dirección, quiero

³ Foucault entiende por episteme “el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época determinada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados. (...) La episteme no es (por tanto) una forma de conocimiento o un tipo de racionalidad (...). Es el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir para una época dada, entre las ciencias, cuando se las analiza al nivel de las regularidades discursivas” (reproducido en Gabilondo, 1990: 85). Para explorar con detalle lo que supone el estudio de la episteme, que Foucault desarrolla en *Las palabras y las cosas* y que conceptualiza en *La arqueología del saber*, véase Gabilondo (1990: 73-86).

explorar cómo los currícula oficiales producen “lo que se constituye como verdadero” en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que están disponibles en el área de *Educació Visual i Plàstica*, lo que se presenta como “razonable”, en un proceso que funciona incluyendo unas posibilidades, a la vez que excluyendo otras. En definitiva, a lo largo de esta tesis me planteo, siguiendo a Popkewitz y Dussel, que: aprender una disciplina, o en este caso *Educació visual i Plàstica*, “es también aprender disposiciones, conciencia y sensibilidad para con el mundo que está siendo descrito” (citados en Marzola, 1997: 224).

El “mito de la prescripción de la enseñanza” y la “invención de la tradición”

... no siempre resulta fácil discernir en qué sentido tiene lugar el movimiento, ni ver con claridad en la maraña de especificaciones y de generalización, de diferenciación distintiva y de asimilación aniquiladora, de contaminación y delimitación, de condensación, de transposición y determinación existentes entre la dinámica de la cultura escolar y las demás dinámicas culturales. De aquí que consideremos preciso examinar, ante todo, el “modo de existencia” (epistemológico, institucional, cultural) de los saberes impartidos en las escuelas, así como los retos sociales de la selección, organización, legitimación y distribución de esos saberes.

Jean-Claude Forquín (1987: 6)

En un texto que revisa el sentido de la Educación Artística y su aprendizaje como materia escolar,⁴ Ivor Goodson (1993) afirmaba que las dos fuentes para una aproximación al estudio del conocimiento escolar que emergen en el contexto británico a finales de los sesenta son: la Nueva Sociología de la Educación y la filosofía de la educación. Curiosamente, los planteamientos de los filósofos y su contribución a la historia de las disciplinas escolares, representados por Hirst y Peters, a los cuales se opuso la NSE, permitieron vincular la construcción social del currículum con el análisis de grupos de interés implicados. Pero este enfoque, que se resume en la conceptualización de las “formas de

⁴ Este documento fue presentado en el 3rd *Annual Western Lecture in Art Education*, con el título “Status versus Significance in School Subject Knowledge: The Janus Face of Education”.

conocimiento”, sugiere con frecuencia una teoría del poder, que se refiere de forma restringida a la relación de dominación vertical y jerárquica entre los agentes educativos:

Hirst y Peters argumentan que “los objetivos centrales de la educación son desarrollos de la mente” y que tales objetivos son mejor perseguidos por el desarrollo de “formas de conocimiento” (...). Partiendo de estas formas y campos de conocimiento tan definidos, las materias escolares podían ser derivadas y organizadas. Por tanto, lo que está implicado es que una disciplina intelectual está creada y definida sistemáticamente por una comunidad de estudiosos, que normalmente trabaja en un departamento universitario, y que luego “traduce” para el uso como materia escolar (Goodson, 1993: 19).

Si bien como ilustra Goodson, Hirst y Peters habían dibujado un mapa para la comprensión de las materias escolares, otros filósofos como Phenix han sido mucho más explícitos, al declarar que: “La prueba general para una disciplina es que debería ser la actividad característica de una tradición organizada identificable que sea capaz de justificarse por un conjunto de estándares inteligibles” (1993: 19). Al hilo de estas aportaciones, Goodson (1993) sostiene que las materias escolares son percibidas como el producto que deriva del mejor trabajo de los especialistas, los cuales actúan como iniciadores en las tradiciones escolares, que son generalmente (y tácitamente) aceptadas por educadores y legisladores y que se apoyan en un mecanismo complejo, donde ejercen un papel clave: los portavoces de las agencias gubernamentales y educativas, las asociaciones o colegios profesionales de cada disciplina, las editoriales y los demás canales de difusión. Por este motivo, Goodson defiende la idea de llevar a cabo investigaciones sobre los grupos profesionales implicados en la construcción de las materias escolares (Esland, 1971), para estudiar sus redes de comunicación (Musgrove, 1968) y ver así qué grupos actúan como mediadores de las “fuerzas sociales” (Watson, 1909). Este objetivo de estudiar los grupos sociales que median en la definición de las materias escolares conlleva la reconstrucción de los momentos o etapas que conducen a su establecimiento, ya que como afirma Goodson: “Para comprender la progresión a lo largo del recorrido hacia el estatus académico es necesario examinar las historias sociales de las materias escolares y analizar las estrategias empleadas en su construcción y promoción” (Goodson, 1993: 20). Según este investigador, los estudios sobre las materias escolares reflejan, a veces, algunas paradojas que ponen en duda el proceso automático de constatación vertical de una disciplina. Por ejemplo, es necesario

señalar que: (a) el contexto escolar es en muchas formas muy diferente del contexto universitario (aspectos como la motivación de los alumnos, la habilidad o el control requieren una consideración específica). Además, la traducción de una disciplina como materia escolar exige una considerable adaptación, y como resultado de este proceso: “muchas materias escolares son apenas disciplinas permaneciendo sólo como formas de pensamiento. Muchas no son claras sobre sus conceptos más provechosos, sus formas de explicación y su metodología característica” (Jenkins y Shipman citados por Goodson, 1993: 20); y, (b) por otro lado, algunas materias escolares están a menudo divorciadas de su disciplina base o no tienen una disciplina base, y muchas representan comunidades autónomas de conocimiento. Como algunos autores de la NSE han explicado:

Los profesores como portavoces de las comunidades de las materias están implicados en una elaborada organización de conocimiento. La comunidad tiene una historia, y a través de ésta, un cuerpo de conocimiento respetado. Cuenta con reglas para reconocer la materia “molesta” o “espúrea”, así como formas de evitar la contaminación cognitiva. Tendrá una filosofía y un conjunto de autoridades, todas las cuales aportan una fuerte legitimación a las actividades que son aceptables para la comunidad. A algunos de sus miembros se les concede el poder para efectuar “declaraciones oficiales”, como por ejemplo a los editores de publicaciones, presidentes, jefes de tribunales examinadores e inspectores. Todos ellos son importantes en su papel de “otros significantes”, que proporcionan modelos de conducta y concepciones apropiadas para los miembros nuevos o vacilantes (Esland y Dale citados en Goodson, 1993: 20).

De esta manera, Goodson afirma que la observación del grado de aislamiento o autonomía de las disciplinas escolares permite analizar las etapas de formación de las materias,⁵ las cuales a menudo lejos de estar derivadas de las disciplinas universitarias, cronológicamente las preceden: “en estas circunstancias realmente el desarrollo de las materias escolares aporta la creación de una base universitaria para la ‘disciplina’ en la que los profesores de la

⁵ En un ejemplo que Goodson (1993) toma de Layton (1972) donde se analiza el desarrollo de las Ciencias en Inglaterra desde el siglo XIX, se sugiere un modelo para ver la emergencia de las materias escolares, definido en tres etapas: (1) en un primer momento, se justifica su dedicación temporal en el plan de estudios a partir de su utilidad con respecto a los intereses y necesidades de los estudiantes, donde los docentes no son especialistas y predomina el entusiasmo; (2) los estudiantes se sienten más atraídos por el estatus académico y la reputación de la disciplina que por sus propios problemas, la lógica interna de la disciplina se convierte en eje vertebrador y seleccionador del conocimiento y aparecen los cuerpos de formadores; y, (3) los profesores ya constituyen un cuerpo profesional establecido con normas y valores, la selección del conocimiento viene dada por los juicios, prácticas e investigaciones de los estudiosos, y se inicia a los alumnos en la tradición. Las actitudes de resignación y pasividad son el preludio del desencanto.

materia pueden ser formados” (1993: 20) . No obstante, no deberíamos olvidar que las disciplinas universitarias tampoco son espacios neutros sino que funcionan como espacios de control y lucha por los recursos y el estatus académico. En definitiva, para trazar la historia de la *Educació Visual i Plàstica* como materia escolar en la reforma educativa, debe prestarse atención a las complejas relaciones de poder en la construcción social de un discurso curricular, relaciones que a menudo no pueden ser explicadas sólo a través de simples relaciones de causa-efecto.

La propuesta de historiar socialmente el currículum, choca con la mitificación y la reproducción de la forma “tradicional” del currículum, que funciona legitimando el currículum como documento escrito y como regulador de la enseñanza. Desde esta visión, el contenido de la enseñanza es visto como algo estable y acotado, y el currículum se centra en una organización disciplinar que tiene una justificación histórica irrefutable, a la vez que es inescrutable (Goodson, 2000). En este capítulo voy a abordar **el mito de la prescripción de la enseñanza**, lo que Goodson (1995) ha denominado la mística del control central y/o burocrático y que en los últimos años ha arraigado en España, constituyendo la visión dominante del currículum que sostienen una gran mayoría de los gobernantes, expertos y enseñantes. Esta mística se pone en funcionamiento al considerar que el nuevo marco curricular de la reforma educativa, y en su caso, las definiciones oficiales de las disciplinas o las especialidades, son los únicos posibles, y por tanto, actúan como marcadores de las directrices y prácticas escolares “posibles”. Goodson explica que “cuando los grupos nacionales y los gobiernos se sienten amenazados, esa mística se convierte en un baluarte importante contra una inminente sensación de desorden, confusión y declive” (1995: 188). Por otro lado, asumir tácitamente que es la administración educativa la que promueve esta mística, ejerciendo el control sobre la enseñanza y que la escuela y el profesorado actúan como meros transmisores, implicaría aceptar la verticalidad de las relaciones de poder y la correspondiente imposibilidad de emancipación o trasgresión del orden social y curricular dominante. Por este motivo, trataré de situar atentamente cómo las prescripciones de la reforma educativa interactúan de manera que dibujan un nuevo panorama para la enseñanza y el aprendizaje en España y Cataluña, bajo una forma de normalización de los sujetos que

favorece un dominio de racionalidad específico. **Mi intención es hacer visibles los mecanismos por los cuales los discursos públicos de la escolarización crean pautas de comunicación, manteniendo ocultas las relaciones sociales y los poderes que detentan esta reestructuración** (Popkewitz, 1994), **identificar el trabajo de los agentes del campo de control simbólico e interpretar las formas de recontextualización y reproducción del discurso oficial en las prácticas escolares**. Siguiendo a Shutkin (2000), consideraré que con la emergencia de un dispositivo del currículum se crea una necesidad o se “racionaliza una urgencia”, en consecuencia, pienso que es preciso reconstruir los procesos de condicionamiento mutuo de los discursos, mecanismos e instituciones que intervienen en la constitución del área de *Educació Visual i Plàstica* en la reforma educativa.

La segunda conceptualización que voy a considerar en este capítulo, utilizada por Goodson para explicar la construcción y legitimación de las materias escolares en el currículum, se basa en la noción de **tradición inventada** de Hobsbawm que: “incluye tanto las tradiciones realmente inventadas, como las construidas y formalmente instituidas” (Goodson, 1995). De esta manera, la historia del currículum oficial podría leerse en los términos de una tradición inventada, un concepto paradójico que se refiere a la interpretación de los hechos en la historia como “innovación disfrazada de continuidad, novedad disfrazada de antigüedad” (Hobsbawm, 1988). A lo largo de este capítulo, reconstruiré la historia del currículum oficial de *Educació Visual i Plàstica*, pendiente del análisis de las evidencias que ilustran su formación como una tradición inventada:

Se entiende por “tradición inventada” una serie de prácticas, normalmente gobernadas por unas reglas aceptadas explícita o tácitamente, y un ritual de naturaleza simbólica que intentan inculcar ciertos valores y normas de comportamiento por repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho cuando es posible intentan establecer continuidad con un pasado histórico adecuado. (...) No obstante, con referencia a un pasado histórico, la peculiaridad de las tradiciones “inventadas” es que la continuidad con el pasado es en cierta manera ficticia. Son respuestas a situaciones nuevas que toman la forma de referencia a situaciones viejas, o que establecen un pasado propio mediante una repetición casi obligatoria. Es el contraste entre el cambio y la innovación constantes del mundo moderno y el intento de estructurar al menos algunas partes de la vida social de este mundo, de manera que parezcan invariables e inalterables, lo que hace que la “invención de la tradición” sea tan interesante para los historiadores de los dos últimos siglos (Hobsbawm, 1988: 13-14).

Goodson se refiere a la enseñanza como un invento relativamente reciente que está vinculada a la historia de la formación de los Estados nacionales. La emergencia de la escolarización de masas, como vimos en el primer capítulo, se apoya en la visión del “currículum como disciplina”, en el proceso de clasificación y diferenciación de los estudiantes y en la organización del conocimiento en cápsulas que se articulan como saberes escolares. En este capítulo, presento **un estudio arqueogenealógico de las disciplinas escolares en el campo oficial del currículum, basado en la problematización del conocimiento y la formación de subjetividades, con la finalidad de detectar históricamente las reglas de construcción y distribución del saber escolar, así como las formas de regulación social y control en la Enseñanza Secundaria Obligatoria**. En este sentido, las materias escolares como la *Educació Visual i Plàstica*, al igual que el currículum oficial y aquello que es susceptible de ser aprendido, pueden representarse como un “invento cultural”. Al abordar la historia de las prescripciones de la reforma educativa y del área de *Educació Plàstica i Visual*, reconstruiré el proceso de invención de un área de conocimiento, para trazar una definición de los grupos sociales e intereses que mediaron en el proceso de lucha por la legitimación de un saber y de una identidad. Es preciso recomponer la historia social de la *EViP* como materia curricular para estudiar su formación como una tradición inventada, viendo lo que le proporciona el entorno de legitimación en el currículum oficial, y analizar paralelamente los mecanismos que refuerzan el mito de la prescripción de la enseñanza:

En este sentido, la formación del currículum puede verse como un proceso de invento de la tradición. De hecho, este lenguaje se emplea a menudo cuando las “disciplinas tradicionales” o las “asignaturas tradicionales” se yuxtaponen a alguna innovación de tópicos integrados o centrados alrededor del niño y la niña. La cuestión, sin embargo, es que el currículum escrito, ya sea en forma de cursos de estudio, de programas, de guías o de libros de texto, es un ejemplo supremo de invención de la tradición; pero, como sucede con toda tradición, no se trata de un elemento dado que aparece de repente y para siempre, sino de algo que tiene que ser defendido y en donde las mistificaciones se tienen que construir y reconstruir en el transcurso del tiempo. Dicho en otras palabras más sencillas, cuando los teóricos del currículum ignoran sustancialmente la historia y la construcción social del currículum, facilitan la mistificación y reproducción de la forma y el contenido del currículum “tradicional” (Goodson, 1995: 194).

Las fases de la reforma educativa en Cataluña y España: la creación de la necesidad de un currículum nacional

En este apartado, voy a trazar algunas pinceladas, que recuerdan cómo transcurrieron los primeros años de definición de la reforma educativa en España y Cataluña, para luego constatar los elementos de cambio en el discurso pedagógico-curricular oficial que condujeron a la LOGSE. Es importante señalar que esta historia se ha reconstruido a partir de la revisión y análisis de documentos oficiales que nos permiten situar el contexto y los momentos iniciales de gestación del currículum oficial para poder ver el lugar que ocupará el área de *Educació Visual i Plàstica*.⁶

En la historia de las decisiones que conducen a la reforma educativa en España se distinguen dos periodos: (1) 1981-1986, el acceso del partido socialista al gobierno español abrió un primer periodo de diagnóstico del sistema educativo y de experimentación e innovación en los centros educativos. En esta etapa predominó un estilo dinámico en la toma de decisiones en materia de política educativa que condujo a la publicación de la LODE (1985); y, (2) 1986-1992, un segundo periodo de consolidación del partido socialista en el gobierno, que desarrolló estrategias de burocratización y de control de la reforma de la enseñanza. Este segundo periodo que culminó con la LOGSE (1990) y la publicación del diseño curricular, dio comienzo a la aplicación generalizada de la reforma. Este apartado que dibuja la historia social de la reforma educativa es la antesala de los dos siguientes apartados, en los que huyendo de una reconstrucción lineal, profundizaré en la historia del área de *Educació Visual i Plàstica* en Cataluña a través de dos testimonios que participaron activamente en la toma de decisiones sobre el currículum oficial en la segunda etapa de la reforma educativa.

El discurso socialdemócrata de la educación basado en la igualdad de oportunidades y el contexto de experimentación de la reforma en los centros

Todos los cambios de gobierno en un país implican una transformación de los elementos que funcionan como reguladores de este proceso que garantiza la permanencia del grupo que gobierna durante un determinado período de años, siendo el aparato legislativo uno de los lugares donde se marca la diferencia con respecto a etapas anteriores y que además sirve de afianzamiento. Desde este punto de vista, las instituciones se ven como cristalizaciones de unas relaciones de poder ya existentes (Larrauri, 1989) y las sucesivas reformas en el sistema educativo escolar actúan como la “necesaria reconstrucción del campo social de los reglamentos” que concretará unas formas de poder (Popkewitz, 1994). Son varios los historiadores de la educación que sitúan la promulgación de la LGE en 1970 como la aparición de la primera ley predemocrática que reguló la escolarización de masas en este país, llenando un vacío que se remonta hasta el siglo XIX con la Ley Moyano. Sin embargo no hay que olvidar que la LGE se publicó en el marco de decadencia de una dictadura, a propuesta de la derecha política, económica y religiosa que gobernaba en ese momento, y aunque posteriormente se publicaron los programas renovados que revisaban los contenidos de las asignaturas en las distintas etapas del sistema educativo, deberían transcurrir casi quince años más antes de ver aprobada la primera ley democrática del siglo XX reguladora de la escolarización en España.

El primer periodo señalado en la historia de la reforma educativa en España, se abrió en 1981 con la elaboración de un documento en el Ministerio de Educación y Ciencia que proponía una mejora de las Enseñanzas Medias y algunas soluciones a las lagunas de nuestro sistema educativo, seguido de un debate en la comunidad educativa que coincidió con las elecciones de octubre de 1982. En 1983, el gobierno socialista elaboró el primer documento ministerial titulado “Hacia la reforma”, en el que se concebía la reforma como un proceso gradual y participativo, de abajo hacia arriba. Simultáneamente, se suspendió la aplicación de

⁶ Esto significa que en este apartado hay una abundancia de fechas y citas oficiales, que no se presentan para crear una narrativa de la historia del currículum centrada en la cronología, sino que sientan las bases que

los nuevos programas para el ciclo superior de la EGB, la revisión de esta etapa dio origen en 1984 al proyecto de reforma, marcando el inicio del proceso de experimentación en los centros. De esta forma, tal como explican Marchesi y Martín: “La reforma del ciclo superior de la EGB se planteó a partir de un conjunto de ideas y propuestas de trabajo que ayudarán a los profesores a elaborar su propio currículo” (1998: 437). El proceso de experimentación educativa se inauguró en el curso 1983-1984 en 25 institutos, duplicándose al curso siguiente y alcanzando a 77 centros en el curso 1985-1986. Es importante recordar que uno de los dilemas que planeó durante esos primeros años, y que se resolvió en la segunda fase de la reforma, fue cuál debía ser la delimitación de la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

La publicación en 1984 del libro ***La reforma de la enseñanza del ministro José María Maravall, desde una perspectiva socialdemócrata impulsó un discurso centrado en la igualdad de oportunidades*** que reclamaba un incremento de los alumnos que accedían a la educación y una atención específica a las necesidades de los alumnos en las etapas obligatoria y postobligatoria del sistema escolar. Entre otras cuestiones, esta apuesta por la igualdad de oportunidades, **significaba la superación del modelo de educación meritocrático anterior y se traduciría en un mayor acceso de los alumnos de las clases obreras a la escolarización y un aumento de los alumnos de las clases medias al Bachillerato**. Es importante recordar la influencia en la propuesta de Maravall de la renovación del sistema educativo británico, que a través de las *comprehensive schools* logró romper, desde una visión socialdemócrata, con la selección elitista de los alumnos que se producía en un mapa fragmentado y jerarquizado de la escolarización y promover el acceso de las clases obreras a la escolarización. Entre otras medidas que sentaron las bases de la LODE que se aprobaría en 1985, Maravall formuló un sistema de educación compensatoria que desde 1983 buscó reducir las desigualdades en los centros educativos (entre las distintas comunidades autónomas, entre centros públicos y privados, entre educación ordinaria y Educación Especial, etc.):

después permitirán reconstruir la historia del área de *Educació Visual i Plàstica* en Cataluña.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación es un instrumento fundamental para una política que aspira a equilibrar los resultados en los niveles básicos de la enseñanza, y por ende, a combatir la desigualdad ante la oferta educativa. La LODE acomete la constitución de una red integrada de centros públicos y concertados, en los que la Enseñanza Obligatoria es gratuita gracias a la financiación con fondos públicos. La Ley tiene como eje la satisfacción del derecho a la educación; más aún, lo hace desde una perspectiva no neutral ante las desigualdades educativas. La preferencia en la admisión a los centros de los alumnos de menos renta familiar es una clara muestra de esta inspiración. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación suministra además un marco normativo capaz de ordenar la asignación de fondos públicos dirigidos a satisfacer la demanda social de educación. Ahora bien, con ser crucial, no es el único instrumento de esta política. La acción legislativa se complementa con un programa educativo que asigna recursos a las zonas geográficas y a los sectores sociales hasta ahora postergados (Maravall, 1984: 53).

Este texto revulsivo de la educación en España, incorporó un denso balance del estado de la misma desde una dimensión histórica-social y económica, y actuó como propuesta de base en esta primera etapa, concretando para la reforma de las Enseñanzas Medias las siguientes finalidades: (1) la superación del sistema binario que diferenciaba entre enseñanza académica y enseñanza profesional, “inadecuado desde un punto de vista educativo y discriminatorio desde un punto de vista social”; (2) la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, que acababa con un modelo que se consideraba insuficiente con respecto a otros países europeos, ya que potenciaba la inactividad en los jóvenes, que debían esperar dos años desde que dejaban la escuela hasta que alcanzaban la edad legal para acceder al mundo laboral; (3) la revalorización y dignificación de la enseñanza técnica y profesional, a través de la integración de estudios teórico-prácticos, que debía afrontar una alta tasa de fracaso escolar en esta etapa y el aprendizaje de unos contenidos que eran una repetición de lo estudiado en la EGB; (4) la mejora de la calidad científico-técnica de la escolarización y una correlación de sus objetivos con respecto a sus logros; (5) un acercamiento de alumnos y profesores de la Enseñanza Secundaria al campo de la investigación; (6) el desarrollo de un nuevo modelo de aprendizaje que se centrara en la relación entre saber y participación, donde una concepción de “aprender a aprender” debería sustituir la acumulación de saber; y, (7) una adecuada orientación escolar y profesional del alumnado (Maravall, 1984: 93).

Paralelamente, a principios de los años ochenta, la creación del Estado de las autonomías anunciaba un proceso de descentralización de las decisiones gubernamentales y el traspaso

de competencias administrativas a las diversas comunidades, entre ellas las referidas a la educación. En Cataluña, la recién recuperada *Generalitat de Catalunya*, con un gobierno liderado por *Convergència i Unió*, se enfrentaba a un proceso de constitución de los distintos organismos que integrarían la administración catalana. A raíz de la preocupación por la situación de la enseñanza y con la intención de articular un modelo educativo que dotara de coherencia y continuidad a su estructura, la *Generalitat de Catalunya* encargó a César Coll la elaboración de un marco curricular para la Enseñanza Obligatoria en Cataluña. Los antecedentes de este marco curricular en Cataluña, que sientan también los precedentes del *Diseño Curricular Base* de la reforma educativa en España, se encuentran: (a) por un lado, en las propuestas de *Orientacions i Programes* para el parvulario, ciclo inicial y ciclo medio de la EGB, y en las orientaciones para niños entre cero y seis años; y, (b) de forma más evidente, en la confluencia del proceso de mejora y complemento del diseño curricular para la elaboración de *Programes de Desenvolupament Individual*, con el proceso de experimentación del Ciclo Superior de la EGB, y de reforma y experimentación curricular del Primer Ciclo de Enseñanza Secundaria (Coll, 1986). El trabajo desarrollado en Cataluña, desde estos distintos frentes, condujo a la toma de conciencia de la necesidad de un marco curricular compartido por todos los niveles educativos implicados y también a la detección de elementos comunes que configurarían las líneas maestras de este marco curricular.⁷ Según Coll (1986), durante el periodo comprendido entre 1979 y 1981, en el marco del Plan Nacional de Educación Especial,⁸ un grupo de profesionales de diversos centros del Estado, debatieron un diseño curricular para la elaboración de Programas de Desarrollo Individual. Cuando esto se publicó en 1983, y debido al traspaso de servicios y funciones del Estado a la *Generalitat de Catalunya*,⁹ se procedió a la aprobación inmediata por parte del *Conseller d'Ensenyament* del *Pla de presentació i complementació del Disseny Curricular per a l'elaboració de Programes de Desenvolupament Individual*.¹⁰ Este plan subrayaba el carácter experimental del diseño curricular y aunque enfatizaba los cambios legales y

⁷ En este proceso están implicados el *Servei d'Educació Especial* y el *Gabinet d'Ordenació Educativa de la Direcció General d'Ensenyament Primari*, a los que se sumaron las aportaciones realizadas desde *Gabinets d'Ordenació Educativa de les Direccions Generals d'Ensenyaments Professionals i Artístics i de Batxillerat*.

⁸ Promovido por el Instituto Nacional de Educación Especial.

⁹ Decreto 2802/1980 del 5 de octubre.

conceptuales con incidencia en la Educación Especial, abrió un periodo de aportaciones y búsqueda de mejoras del diseño curricular.

A principios de 1984, se llevaron a cabo en Cataluña, unas jornadas de estudio para el debate, la revisión y la mejora de los *Programes de Desenvolupament Individual*, donde se valoraron algunos aspectos del diseño curricular (Coll, 1986). Esta validación también estaba presente en el dictamen de la *Direcció General d'Ensenyament Primari*, que había solicitado el apoyo de tres asesores externos: Coll, Serramona y Vilarrubias. Las demandas que surgieron de este proceso de revisión, que recabarían una mayor atención en el futuro y que debían orientar las modificaciones en el diseño curricular elaborado, fueron: (a) la necesidad de una organización por áreas curriculares, la determinación de su número y naturaleza, estableciendo niveles y una estructuración interna de las áreas; (b) el grado de precisión de los objetivos educativos (generales, terminales, intermedios, específicos, operativos); y, (c) la adecuación estructural y su conexión con los otros programas elaborados o en fase de elaboración de las distintas etapas del sistema educativo. En definitiva, este dictamen debía generar la propuesta de un modelo global de diseño curricular, estableciendo criterios para la puesta en marcha de orientaciones y proyectos de investigación, y de su seguimiento, a partir de: “definir inequívocamente el marco formal en qué habría de realizarse el proceso de modificación, mejora y complementación del *Diseño Curricular*, siguiendo los resultados de las investigaciones y de otras orientaciones previstas en el plan” (Coll, 1986: 6). Finalmente, con la publicación del dictamen sobre *Modificacions, millores i complementacions del Disseny Curricular*¹¹ surgió la propuesta firme de “elaborar un *Diseño Curricular Base* que sería idéntico a las *Orientacions i Programes de l'Ensenyament Ordinari* y que adoptaría una estructura formal relativamente uniforme en los diferentes niveles educativos”, donde se destacaba que los alumnos con necesidades educativas especiales se beneficiarían de algunas adaptaciones. La función de este diseño curricular tuvo su justificación en la voluntad de solventar una situación:

¹⁰ DOGC del 15 de febrero de 1984.

¹¹ Acabado en noviembre de 1984 y asumido por la *Direcció General d'Ensenyament Primari* a principios de 1985.

...con diversas estructuras formales, no sólo en la programación de diferentes niveles educativos, sino también, en ocasiones, en las diferentes áreas curriculares de un mismo nivel educativo, [que] dificulta enormemente el diálogo y la reflexión pedagógica entre los profesores, y obstaculiza la elaboración de proyectos pedagógicos de centro y la elaboración de programaciones que integren las diferentes áreas curriculares en una aproximación globalizadora (Dictamen citado en Coll, 1986: 6).

Paralelamente a este proceso, durante las fases de reforma de la EGB para todo el Estado, que había comenzado en el año 1981 con el Ciclo Inicial y que había continuado con el Ciclo Medio, se frenó la fecha prevista de incorporación del Ciclo Superior, iniciándose en su lugar un periodo de experimentación. A finales de 1983, se constituyeron diferentes grupos de trabajo para la reforma del Ciclo Superior, los cuales debían establecer continuidades entre los diferentes ciclos y unas bases compartidas en este último ciclo. Con esta finalidad se formaron equipos de especialistas de las diversas áreas curriculares¹² y un grupo de psico-socio-pedagogía. Según la versión de César Coll:

Tan pronto como los grupos de especialistas de área empiezan su trabajo, se hace manifiesta la necesidad de homogeneizar, en la medida en que esto es posible, la metodología de trabajo y el procedimiento que se ha utilizado para elaborar y presentar las programaciones en las diferentes áreas. Esto obliga al grupo de psico-pedagogía a centrar sus esfuerzos, en un primer momento, en el diseño de un modelo de currículum compatible con las exigencias que se planteen desde las distintas áreas curriculares (Coll, 1986: 7).¹³

A partir del trabajo que generó este núcleo, según Coll, también se llegó a explicitar la necesidad de una propuesta de un modelo global, que sería expuesta en el Dictamen. En 1984, hubo varias intervenciones que dieron un impulso a la experimentación del Ciclo Superior y a la reforma. En el mes de julio de este año, se aprobó el *Pla d'experimentació de la reforma de Cicle Superior d'EGB i del Primer Cicle de l'Ensenyament Secundari*, que constituyó el marco para acciones futuras.¹⁴ Además, en el mes de noviembre de 1984, se celebraron unas *Jornades d'informació i estudi del Disseny Curricular del Cicle Superior d'EGB*, donde se discutió el modelo propuesto, se valoró su adecuación con relación a las áreas curriculares y se presentaron las “bases psico-socio-pedagógicas” de la

¹² Los grupos de especialistas de las diferentes áreas que intervienen pertenecen a: Ciencias, Lengua, Matemáticas, Sociales, Lenguas Extranjeras, Expresión Plástica, Musical y Dinámica, y Pretecnología.

¹³ Para una explicación de las actuaciones oficiales, documentos, circunstancias y tareas en este proceso, véase Coll (1986: 7).

reforma del ciclo superior, además del plan de seguimiento de la experimentación previsto para este ciclo. Según informa Coll, en ese periodo “se inicia la experimentación, limitada durante el curso 1984-85 al 6º curso de EGB, a las áreas de Lenguaje y Ciencias Sociales¹⁵ y a un mínimo reducido de centros” (1986: 7). Esto confluyó con el comienzo de la experimentación de la reforma del Primer Ciclo de Enseñanza Secundaria,¹⁶ actuando coordinadamente, de forma contrastada y utilizando el mismo modelo de diseño curricular. Según los datos del *Departament d’Ensenyament* (1991), **los planes de experimentación de la reforma educativa en Cataluña para 12-18/19 años, se llevaron a cabo en 44 centros. Se contó con experiencias diversas que comenzaron en 1984, en 6º curso y en la franja de 14-16 años, que se desarrollaron hasta 1989.**¹⁷ Volviendo al inicio de la experimentación, fue a partir de la extensión de este proceso y del contexto de revisión del dictamen que se impulsó la reforma a otros niveles, a raíz del análisis de su viabilidad y de clarificar sus ambigüedades, Coll recibió el encargo de la *Direcció General d’Ensenyament Primari* de retomar el modelo de currículum propuesto en el dictamen y perfilarlo.¹⁸

En el mes junio de 1985, apareció publicado el *Document d’Experimentació del Primer Cicle de l’Ensenyament Secundari*, un texto que establecía la organización del diseño curricular por áreas, materias y créditos. En ese documento se evidenciaba ya una conceptualización del currículum entendido como planificación racional de la enseñanza, basada en la especificación de objetivos, la selección de los contenidos en las materias escolares, el establecimiento de criterios de evaluación, etc. Cabe destacar que en este primer documento donde ya aparecen organizadas las áreas de conocimiento, no se incluía

¹⁴ Orden del *Conseller d’Ensenyament* del 23 de julio de 1984, publicada en el DOGC de 8 de agosto.

¹⁵ César Coll señala que en los grupos de trabajo de estas áreas se había avanzado más en la programación.

¹⁶ Orden del *Conseller d’Ensenyament* de 23 de Julio de 1984.

¹⁷ Aunque mayoritariamente las experiencias se desarrollaban en la franja que posteriormente se ha correspondido con la ESO, a lo largo de estos 5 años (1984-1989) también se fueron sumando experiencias en cursos de Bachillerato y Formación Profesional.

¹⁸ Este encargo mantiene como finalidades: “-explicitar y argumentar sus supósitos fundamentales; -eliminar, en la medida en que esto sea posible, las ambigüedades detectadas; -precisar al máximo los puntos que carecen de una concreción suficiente: introducir las modificaciones que aconsejan las dificultades halladas durante el primer año de experimentación de la reforma del Ciclo Superior y del Primer Ciclo de la Enseñanza Secundaria: -formular sugerencias sobre el procedimiento que hay que seguir en el desarrollo de la propuesta; -proponer actuaciones a corto y medio plazo en el marco del modelo de currículum adoptado” (Coll, 1986: 8).

ninguna referencia a la Educación Artística o a la *Educació Visual i Plàstica*, aunque sí constaba el área de Música. En este proceso de ordenación disciplinar se observan diferentes niveles de elaboración: así, se presentaron áreas más estructuradas en los términos del diseño curricular oficial tales como Lengua Catalana y Castellana, Idioma Extranjero y Ciencias Sociales; áreas con una primera ordenación articulada con relación a la idea de créditos y enfocadas a la experimentación, entre las que destacaban Entorno Físico y Matemáticas; y, áreas que apuntaban un índice de trabajo, como Religión y Educación Física.¹⁹ Por último, además de notificar la ausencia de la *EViP* en este primer planteamiento, es importante destacar que el diseño curricular del área de Música ya definía un estado del campo, un listado de intenciones y contenidos, y aportaba ejemplificaciones del trabajo en el aula y aspectos metodológicos para su desarrollo didáctico.

Desacuerdos y rupturas durante el debate sobre el proyecto de reforma. De las huelgas de estudiantes y profesores a la burocratización y el control sobre la enseñanza

Para Eraut (1984: 54) un currículum oficial es “un documento o declaración formal que se les da a los que preguntan en general qué es el currículum”.

Juana M. Sancho (1990: 65)

Después de cuatro años de gobierno por parte del partido socialista que había arrancado con una propuesta de mejora de las Enseñanzas Medias en España, el diagnóstico de la situación que realizan Marchesi y Martín indica que: “En 1986, coexistían, por tanto, diversos procesos de experimentación que tenían como objetivo último una profunda transformación del sistema educativo. Era necesaria una propuesta más global que armonizara los distintos procesos y que diera coherencia a toda la reforma” (1998: 438). Ese mismo año, se publicaron las bases para elaboración del estatuto del profesorado por parte de una

¹⁹ Las áreas de conocimiento incluidas en este documento, por este orden, son: 1. Lengua Catalana y Castellana; 2. Idioma Extranjero (Inglés/Francés); 3. Entorno Social; 4. Entorno Físico; 5. Matemáticas; 6. Entorno Tecnológicos; 7. Música; 8. Religión; 9. Educación Física; 10. Ejemplos de Créditos variables.

comisión,²⁰ donde según Marchesi y Martín, se dio una propuesta de cursos y de Bachillerato que no coincidía con la experimentación. En el curso 1986-1987, Maravall procedió a una reorganización de la estructura de su departamento.²¹ Además durante ese curso hubo movilizaciones de estudiantes que se lanzaron masivamente a la calle para manifestar sus reivindicaciones. La versión de las razones de la huelga de estudiantes, que dan aquellos que después tomarían las riendas de la reforma educativa, son las siguientes:

El trabajo del nuevo equipo se vio desbordado por la huelga que los estudiantes de Enseñanzas Medias protagonizaron durante los primeros meses de 1987. El malestar de profesores y alumnos por la ausencia de recursos suficientes en un período de amplia expansión de la escolarización, la influencia de estudiantes de otros países europeos que habían iniciado meses atrás protestas semejantes, y la propuesta, posteriormente desmentida, del Ministerio de Educación de suprimir los exámenes de septiembre, condujeron a masivas y, en ocasiones violentas, movilizaciones de los estudiantes frente al Ministerio de Educación.

Después de largas negociaciones, dirigidas por el propio Ministro de Educación, se llegó a un acuerdo con las asociaciones estudiantiles que permitió la vuelta a la normalidad académica. Sin embargo, la convulsión fue enorme y obligó a reflexionar al equipo ministerial sobre las razones del malestar existente y sobre la conveniencia de profundizar en la reforma educativa. Finalmente, se adoptó la decisión de ofrecer a debate de la comunidad educativa un documento titulado “Proyecto para la reforma del sistema educativo”. Su presentación pública se realizó en un seminario internacional en junio de 1987 (Marchesi y Martín, 1998: 438).

De esta forma, se abrió un periodo que debía consolidar el proyecto de reforma y obtener el respaldo de toda la comunidad educativa mediante la invitación al debate sobre las finalidades y la estructura del nuevo sistema, cuyas opiniones se recogieron en *Papeles para el debate*. Las principales novedades se plasmaron en la contemplación de una etapa de Educación Infantil (hasta los 6 años) y la promoción de los especialistas en la etapa Educación Primaria, en áreas como Educación Musical y Educación Física. Con relación a la estructuración de la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria coexistían dos propuestas distintas: (1) una etapa de 6 años, que consistiría en 3 cursos obligatorios y 3 cursos postobligatorios; y, (2) una única etapa de 4 cursos obligatorios. Según Marchesi y Martín

²⁰ Esta comisión estaba presidida por Joaquín Arango, secretario general de educación, y formada por Antonio del Toro, Manuel Huertas, José Gimeno Sacristán, Ángel Pérez, José Antonio López, José María Mohedano y Manuel Rodríguez.

²¹ Nombro como Secretario General de Educación a Alfredo Pérez Rubalcaba, y una nueva Dirección General, de Renovación Pedagógica, a la que encargó la coordinación de todas las reformas emprendidas y la elaboración de una propuesta integrada de cambio del sistema educativo.

(1998), la segunda opción “fue mayoritariamente defendida por las asociaciones de padres, los sindicatos de profesores, los maestros y los profesores de formación profesional”, en cambio, la primera de estas dos alternativas “obtuvo un mayor respaldo de los profesores de Bachillerato”. Con relación a la Formación Profesional, estos autores califican de insuficiente la propuesta que reflejaba ese documento. Marchesi y Martín afirman que, a pesar de las aportaciones del proyecto para la reforma del sistema educativo: “un buen número de opiniones consideraron que el texto sometido a debate presentaba tres limitaciones fundamentales: no se incluía el coste de la reforma, ni la planificación de su implantación, ni el currículo de cada una de las etapas de enseñanza” (1998: 439).

Durante el curso 1987-1988, que debía ser un año de debate sobre el proceso de reforma y preceder la elaboración de la LOGSE, según Marchesi y Martín, se dio una protesta masiva de profesores debida a su situación laboral y económica, que desembocó en “una situación de desmoralización de los docentes y de conflicto con la administración educativa” (1998: 440). Todo apunta que en la historia de la reforma educativa y de los centros experimentadores hubo un antes y un después de 1987. Desde un punto de vista distinto al anterior, Gimeno Sacristán (1995) explica que la desmoralización del profesorado estaba provocada no tanto por el conjunto de reivindicaciones salariales, sino por la ausencia de apoyo por parte de la administración y debido al cambio de estrategia política que redujo la capacidad de decisión de los docentes y acotó el proceso de recontextualización del discurso curricular oficial a un círculo de expertos y gestores:

Las recientes reformas que hemos experimentado borrarono pronto la “tensión democrática” que introdujo la LODE con un amplio programa político para la transformación de los centros, para quedarnos empantanados en un lenguaje que hace referencia a problemas técnicos bastante desmoralizadores, aceptando el hecho positivo de la extensión de la obligatoriedad en un modelo de escuela comprensiva. Si en 1985 se aprobaba la LODE, en 1987 empezaba a discutirse el proyecto de reforma que llevaría a la LOGSE. Una vez comprobado el fracaso de los objetivos de transformación cualitativa de la reforma, en cuanto a su capacidad para cambiar la calidad del sistema público, dados los temas en los que nos han entretenido, volcada desde arriba sobre los profesores y sobre la comunidad, presentada con lenguajes incomprensibles y al margen de las tensiones sentidas en el sistema educativo por las minorías transformadoras, el sentido de desolación se ha extendido ampliamente entre los que aprecian la importancia de un proceso de modernización cultural y educativa que, en

nuestro país, no termina de cuajar (Gimeno Sacristán citado por Marchesi y Martín, 1998: 440).

Por otro lado, Pérez Gómez en su reconstrucción de la historia de la reforma educativa en Andalucía, que puede servir de contraste con la historia de la reforma en Cataluña, explica detalladamente los factores externos que motivaron la sensación de abandono por parte del profesorado y la crisis de la reforma a partir de 1988. Desde su perspectiva, el desánimo sobrevino a los colectivos de docentes que hasta entonces se habían implicado en la elaboración de documentos en diversos encuentros, un proceso que se había caracterizado por una toma de decisiones compartida impulsada por una preocupación común por mejorar la práctica.²² En este contexto, debido a la imposición del diseño curricular que adquirió la entidad de currículum nacional, el desarrollo curricular dejó de ser una herramienta para el docente y la reforma ya no se veía como un espacio para el debate, basado en la toma de decisiones y necesitado de una evaluación del proceso. Este autor constata en su exposición que, además de las incertidumbres y conflictos que rodeaban al profesorado, provocados por el proceso interno de cambio en los centros, uno de los motivos del desencanto de los docentes fue que los materiales que se habían publicado en Andalucía tenían un talante más abierto que los documentos que ahora procedían del Ministerio de Educación y Ciencia.

En esta línea de argumentaciones, Pérez Gómez localiza varias causas que condujeron a esta situación, algunas de ellas ya mencionadas. La primera causa la encontramos en **el fracaso de la huelga general de profesores, uno de los acontecimientos que alimentó un sentimiento generalizado de decepción y desengaño entre los profesores debido a que no veían reconocida su dedicación al proyecto de reforma**. Según la versión de Pérez Gómez:

El Ministerio de educación no cede ante las reivindicaciones del profesorado, no por considerarlas injustas, sino por inasumibles en un momento de dificultades económicas importantes. Sorprende, no obstante, que las dificultades insuperables, que suponen la destitución del Ministro [Maravall], sean en parte sorteadas por el nuevo titular, quien ofrece

²² Pérez Gómez se refiere aquí al documento de Carboneras que había servido de motor al profesorado experimentador de la reforma en Andalucía.

la satisfacción de buena parte de las reivindicaciones que motivaron la huelga (1997: 192-193).

La segunda causa que explica **la fase de abandono y crisis de la reforma**, según Pérez Gómez, **está relacionada con la elaboración del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo***. Si bien parecía que era preciso “reconducir” el proceso de reforma, la evolución de la política educativa indica que se empezó “a difundir un nuevo modelo sin dar explícitamente por concluido el anterior, ni explicar públicamente las razones del agotamiento del precedente o los argumentos que justifican la bondad pedagógica del ahora propuesto” (1997: 96). Un modelo que desde el punto de vista de Pérez Gómez sólo presentaba cambios básicamente estructurales en el sistema educativo. En ese periodo, se invirtió el proceso de toma de decisiones que había asumido el colectivo de docentes, entonces las decisiones se empezaron a tomar desde arriba, creando entre el colectivo de profesores una fractura que caracterizó el contexto de la publicación de la LOGSE y la definición de la etapa de la ESO (de 12 a 16 años).²³ Los documentos curriculares que aparecieron publicados a partir de 1988, borraron del proceso de reforma las propuestas lideradas por el profesorado en Andalucía, como por ejemplo, la orientación interdisciplinar del currículum articulada en torno a los centros de interés. Los nuevos documentos curriculares que se publicaron tenían como finalidad principal orientar, clarificar y ordenar los contenidos de las distintas áreas de conocimiento, lo que quedaba lejos del tipo de apoyo que reclamaba el profesorado para mejorar su práctica cotidiana. Pérez Gómez (1997) aporta un último argumento que explica el desencanto del profesorado y es que el debate sobre cómo reconducir la reforma afectó a los miembros de la administración andaluza, produciéndose una ruptura. **Los nuevos promotores de la reforma serían los expertos externos de la administración central, distantes de aquella representación inicial que animó al profesorado y que partía de personas próximas a los MRPs en Andalucía**. Este diagnóstico sobre la situación en la que se vio atrapado el profesorado a partir del giro que dio la reforma educativa entre 1987 y 1989, enfatiza que los profesores se sintieron en parte engañados, desamparados y desautorizados por la administración educativa, pero lo más

²³ Pérez Gómez cuenta que al profesorado que seguía creyendo en la reforma se le consideró como colaboracionista con el gobierno.

relevante es que el modelo de reforma que se avecinaba implicaría una vuelta atrás en los cambios que este colectivo había propuesto para renovar la escuela y el currículum.

La adopción de una propuesta de diseño curricular para todo el Estado español en la segunda etapa de la historia de esta reforma, implicó la incorporación de un discurso basado en la psicología de la instrucción como estructuradora y homogeneizadora del nuevo modelo educativo, una perspectiva más cientifista, que se desmarcaba del discurso socialdemócrata sostenido por Maravall. Para comprender la generalización del modelo curricular, tenemos que regresar a la historia de la reforma educativa en el contexto de Cataluña. En 1986, el *Departament d'Ensenyament* había publicado el *Marc curricular per a l'Ensenyament Obligatori*, elaborado por César Coll con la colaboración de los técnicos del *Gabinet d'Ordenació Educativa i del Servei d'Educació Especial de la Direcció General d'Ensenyament Primari*.²⁴ Ese mismo año, Coll en un artículo publicado en *Cuadernos de Pedagogía* titulado “Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular”, explicaba el proceso de elaboración del marco curricular que le había encargado el *Departament d'Ensenyament* y clarificaba los requerimientos de este nuevo modelo curricular que debía dotar de coherencia y continuidad a los distintos niveles del sistema educativo en Cataluña.²⁵ En otro artículo que tituló “Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares”, que fue publicado en 1989 en un monográfico dedicado a “Reforma y Currículum” de esa misma revista, Coll abordaba el sentido que debía orientar un currículum básico para todos los escolares y las funciones y cuestiones que se podían plantear en este proceso. En una larga comparación entre el modelo educativo de Inglaterra y España, que marcaba las distancias entre el nuevo discurso psicologista y aquel discurso socialdemócrata, Coll (1989) apuntó

²⁴ En su presentación se indica que: “Este trabajo se inscribe en el conjunto de actuaciones, que en materia de Ordenación Educativa y Curricular, ha emprendido el *Departament d'Ensenyament* de la *Generalitat de Catalunya* a partir de 1980. La búsqueda de un marco curricular común que tenga en cuenta las características de la Enseñanza Obligatoria y que responda a las necesidades planteadas en sus diferentes niveles, es una consecuencia directa de la dinámica provocada por estas actuaciones y, al mismo tiempo, un intento de canalizarlas en la dirección de una mayor coherencia al servicio de la mejora global del sistema educativo” (Coll, 1986: 5).

²⁵ Cito textualmente: “Con el doble fin de asegurar la coherencia y la continuidad entre los sucesivos ciclos de la educación escolar (sean cuales sean éstos) y favorecer la coordinación y el diálogo pedagógico entre todos los profesores implicados, se intenta que todos los currícula, desde el Parvulario hasta la Enseñanza

los argumentos en contra y a favor de la necesidad de un currículum nacional. Además, como experto aprovechó esta disertación para justificar la conveniencia del establecimiento de un currículum oficial en España, y cuál debía ser su naturaleza, a partir de la siguiente condición:

Si aceptamos que la escolarización responde a la necesidad que tienen los grupos sociales de ayudar a sus nuevos miembros a asimilar la experiencia colectiva históricamente acumulada y culturalmente organizada; si aceptamos que la educación es lo que permite articular en un todo integrado el acervo y el proyecto cultural de un grupo social con el desarrollo individual de sus miembros (Coll, 1987); si aceptamos estos principios, es difícil negar el derecho de la comunidad a establecer los principios básicos del currículum escolar y los objetivos que debe perseguir la escolarización mediante un proceso que garantice la participación de todos sus miembros (Coll, 1989: 11).

De alguna forma, se había introducido otra dimensión en el proceso de la reforma educativa: el Estado desde una nueva concepción de sus obligaciones, no tan solo debía garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos mediante la promulgación de leyes, sino que era el encargado de definir el contenido de la escolarización a través de un currículum nacional. César Coll argumentó los criterios que apoyaban la necesidad de planificar un currículum prescriptivo y su función, a partir de las diferencias entre la tradición educativa en España y el contexto británico:²⁶

Así, por ejemplo, mientras en el contexto inglés no es frecuente que se aluda a las dificultades que pueden encontrar los profesores para programar las actividades y las tareas de aprendizaje en ausencia de unas prescripciones curriculares precisas, entre nosotros éste es un argumento habitualmente utilizado por los sectores que ven en el proyecto de Reforma un planteamiento curricular excesivamente abierto (Coll, 1989: 11).

Este texto autointerrogativo, que por otro lado es bastante minucioso y tecnicista en el uso del lenguaje “oficial” que se irá legitimando a lo largo de la segunda fase de la reforma, perseguía como principal finalidad establecer las pautas de regulación del discurso curricular oficial y preparar el contexto de su recontextualización y reproducción. De esta forma, se

Secundaria, tanto en lo que concierne a la educación ordinaria como a la educación especial, respondan a unos mismos principios básicos y adopten una misma estructura curricular” (Coll, 1986: 8).

²⁶ El balance de este proceso de centralización-descentralización del poder del Estado en materia de educación que afecta de forma distinta a España e Inglaterra, le sirvió a Coll para justificar la “utilidad” de

presentó un modelo curricular “flexible” y razonado, que entonces se estructuraba en torno a dos niveles de concreción: el *Diseño Curricular Base* prescriptivo que debería definir la administración; y, los Proyectos Curriculares, orientadores y ejemplificadores, que deberían fomentar el trabajo de los equipos docentes en los centros. En definitiva, con este artículo, Coll sorteaba las posibles acusaciones de autoritarismo académico que podría recibir al defender la adopción un currículum nacional “para todos” y sostenía que “debe evitarse un excesivo detalle en la formulación, que se limitará a enunciar la estructura del conjunto del currículum escolar y las líneas directrices de los objetivos y contenidos de aprendizaje” (1989: 11). Según Coll, la nueva estructura que incorporará distintos niveles de “responsabilidad” en la toma de decisiones, deberá garantizar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, apostando por un proceso de elaboración democrático que contemple todos los sectores sociales y especialmente el trabajo de los docentes en los centros.

La cadena de documentos públicos que el Estado publicó durante el proceso de reforma educativa y que matizaron la responsabilidad de los centros educativos, coincidió con el contexto de desencanto y abandono del proceso experimentador, explicado anteriormente. En una coyuntura de desprestigio del trabajo del Ministerio de Educación provocado por las huelgas, Javier Solana fue nombrado nuevo Ministro en el mes de junio de 1988, en ese contexto, el que fuera relevo de Maravall logró un acuerdo con sindicatos y profesores para valorar la necesidad o conveniencia de una reforma. Según Marchesi y Martín (1998), en enero de 1989, también se llegó a un pacto importante sobre el desarrollo de la reforma y sus líneas básicas entre el Ministerio y todas las comunidades autónomas con competencias en materia de educación. En abril de ese mismo año, se publicó el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, del cual Marchesi y Martín (1998) afirman que ofrecía una mayor concreción que el documento que le había precedido, ya que incluía cuestiones referidas a los objetivos de la reforma, el coste económico, la planificación de la red de centros, el plan nacional de formación del profesorado y el currículum básico para cada una de las áreas de conocimiento. El *Libro Blanco* sometido a debate para su aprobación

un currículum nacional fuerte, funcionó como réplica a la propuesta del discurso socialdemócrata que

definitiva, antecedió la rápida aprobación de la LOGSE en 1990, a propuesta de un gobierno socialista que contó con el apoyo de los partidos nacionalistas. Brevemente, es importante señalar las finalidades de la reforma educativa expuestas en el *Libro Blanco* y recogidas en la LOGSE, entre las que destacan: (1) la extensión de la escolarización obligatoria hasta los 16 años; (2) la reestructuración de las etapas educativas; (3) la transformación de la Formación Profesional; (4) la mejora la calidad de la enseñanza a través de la formación del profesorado y la creación del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad (INEC); (5) la adaptación del currículum a las nuevas necesidades de conocimiento; y, (6) el logro una mayor equidad. Por otro lado, además de las decisiones que afectaban a la reordenación del sistema educativo en España, la LOGSE (1990) avanzó la visión del currículum que justificaba la publicación masiva de decretos sobre la enseñanza que se avecinaba, haciendo oficial la responsabilidad del Estado en la construcción de un currículum nacional:

1. A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículum el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.
2. El Gobierno fijará, en relación con los objetivos expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículum, los aspectos básicos que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes (...) (Artículo cuarto de la LOGSE, MEC, 1990).

Consideraciones sobre los sujetos y la cultura en el *DCB*: la paradoja de enseñar la materia y de aprender según el constructivismo

El objetivo de la educación es ofrecer al alumno una cultura común a la que debe tener acceso cualquier ciudadano.

Libro Blanco. MEC (1989: 11)

Tal como señalan Marchesi y Martín (1998), la LOGSE propuso la mejora de la calidad de la enseñanza mediante un currículum nacional que perseguía varias finalidades, entre ellas, la ya mencionada descentralización de las decisiones que se favorecería a partir de una estructura por niveles de concreción. A partir de ese momento, se repartieron las

sostuvo Maravall para el caso español mirando hacia Inglaterra y el modelo de las escuelas comprensivas.

responsabilidades, fijando así el grado de participación de los diversos agentes en el nuevo sistema educativo: el MEC publicaría el *Libro Blanco*, el *Diseño Curricular Base* y los decretos de enseñanza mínimas; cada comunidad autónoma establecería un diseño curricular adaptado a las especificidades del territorio y la identidad; los centros educativos diseñarían los Proyectos Curriculares; y, los profesores prepararían las programaciones de aula. Otros dos objetivos eran prioritarios en el nuevo modelo curricular: la revisión de los objetivos y contenidos de la enseñanza a partir de las nuevas demandas sociales; y, la organización de las intenciones educativas de acuerdo con una determinada manera de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje (Marchesi y Martín, 1998).

De esta forma, se produjo una reorganización de los saberes en el currículum y se planteó dar un mayor peso a nuevas áreas de conocimiento, como por ejemplo, a la Educación Plástica y Visual. También era preciso realizar una nueva selección de los contenidos que tuviera en cuenta las nuevas dimensiones de los saberes contemporáneos vinculados a las Nuevas Tecnologías o al contexto de una democracia participativa y de una sociedad solidaria y tolerante. Marchesi y Martín apuntan que se llegó a sostener la posibilidad de organizar el currículum con relación a los temas transversales,²⁷ superando la organización por asignaturas, pero según explican estos autores: “esta idea se abandonó debido al cambio tan drástico que suponía con respecto a la tradición española y a los enormes problemas que suponía desde el punto de vista de las especialidades del profesorado” (1998: 448). Finalmente, la adopción de las áreas de conocimiento y las materias apareció como una solución intermedia. Así resumen estos autores los rasgos de la nueva concepción de enseñanza y aprendizaje que se plasma en la LOGSE:

1. El qué enseñar se definió conjuntamente a través de objetivos y contenidos.
2. Los objetivos se establecieron en términos de capacidades y no de comportamientos observables, y las capacidades se refieren al conjunto de los ámbitos del desarrollo y no sólo al área cognitiva.
3. Se distinguieron entre diferentes tipos de contenido -conceptos, procedimientos, y valores y actitudes- para favorecer el distinto tratamiento didáctico que requiere cada variedad de conocimiento.
4. No se determinó la metodología ya que (...) la mejor manera de atender la

²⁷ Así, según Marchesi y Martín (1998) el Ministerio pensó en un primer momento en organizar el currículum en base a la educación para la paz, la educación medioambiental, la igualdad de oportunidades, la salud, el consumo o la educación moral.

diversidad es a través de una enseñanza adaptativa en la que se adecuen los métodos a las características específicas del alumnado (Marchesi y Martín, 1998: 449).

El *Diseño Curricular Base* como una propuesta vinculada al *Libro Blanco*, se hizo público bajo la justificación de que “en todos los países modernos, la política educativa exige el establecimiento de intenciones educativas, sea mediante la determinación más o menos detallada de un currículo, sea mediante la fijación del oportuno sistema de pruebas de evaluación” (MEC, 1989: 2). De esta forma, se logró instaurar un *Diseño Curricular Base*, que se presenta con una estructura abierta y flexible, y que tendrá para el profesorado una función orientadora y prescriptiva a la vez. En este documento que contiene los diversos elementos, fuentes y niveles de concreción del currículum, destaca la propuesta de principios de intervención educativa que sugiere la adopción de unas determinadas fuentes psicopedagógicas que “se enmarcan en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica, entendida en un sentido amplio, sin que pueda identificarse con ninguna teoría en concreto” (MEC, 1989: 7).

Sin entrar a debatir a fondo los principios básicos de esta visión del aprendizaje articulada en la propuesta de la reforma educativa o las referencias implícitas a Piaget, Vigotski, Bruner o Ausubel, entre otros, quiero analizar aquí la relación entre esta visión del aprendizaje y lo cultural. Tal y como se expresa en el documento: “La educación escolar pretende la construcción por parte del alumno de significados culturales. Cumple, por tanto, un papel mediador entre el alumno y el conocimiento culturalmente organizado” (MEC, 1989: 7). Aunque estas bases psicopedagógicas se promueven para todas las etapas del sistema educativo, es precisamente en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato, donde los principios constructivistas (la idea de partir del nivel de desarrollo del alumno; la necesidad de asegurar la construcción de aprendizajes significativos; la autonomía y la actividad intensa del alumnado en el proceso de aprendizaje; y, la necesaria modificación de los esquemas previos del conocimiento que el alumno ya posee) chocan con las bases epistemológicas de las materias y la organización de un currículum por disciplinas. Además, la visión constructivista del aprendizaje entra en contradicción con el establecimiento de unas capacidades que el alumno debe haber adquirido al finalizar la etapa, si bien esta vez no

se trata de controlar el comportamiento de los estudiantes -como se apresuran a aclarar en la cita anterior Marchesi y Martín-, esto sorprende bastante en una propuesta que explicita que partirá de las competencias que el alumno posee cuando llega a la escuela y que los conocimientos previos pueden modificar el rumbo de su aprendizaje por la etapa.

En una cita anterior ya he avanzado la visión del saber escolar que Coll sostiene en su propuesta curricular, basada en la necesidad de definir los distintos contenidos de las disciplinas mediante las prescripciones oficiales, como requisito para la finalidad reproductora de la educación que garantiza la transmisión del conocimiento y los valores culturales compartidos a la generaciones más jóvenes. En un libro publicado en 1992 por Mauri, Valls y Gómez que se titula *Els continguts escolars*, en la línea de asentar el discurso curricular oficial, Teresa Mauri propone una doble definición del saber escolar, que es visto como saber social y como representación personal del alumno.²⁸ Siguiendo a Coll (1986) y Coll y Solé (1987), esta autora justifica en este manual que lo que hay que enseñar en la escuela es el patrimonio de saberes propio que tiene cada grupo social, aquello que lo identifica como colectivo y que da sentido a su mundo. Sin embargo, paradójicamente al igual que sucederá con la definición de los contenidos de las áreas curriculares, no se cuestiona si los saberes seleccionados en el currículum oficial responden a los intereses de un grupo social determinado. Contradictoriamente, se sostiene una visión de formación social del saber en relación a una época o momento histórico, pero no se especifica qué grupo es el responsable de su construcción en el currículum nacional, sino que se parte de la existencia de un conocimiento compartido y de una cultura estandarizada a la que deben tener acceso todos los alumnos.

Del mismo modo, en el currículum oficial, las materias se presentan como formas naturales de organización del conocimiento ya establecidas, aunque se reconoce que tienen un proceso de evolución como disciplinas escolares. La caracterización de unos campos de saber

²⁸ Este manual se publicó con el patrocinio del *Departament d'Ensenyament*. En un contexto en el que se precisaban materiales curriculares, se inició la colección de "Materials per a la innovació educativa", en el marco del *Pla de Formació Permanent*, publicada conjuntamente por la *Editorial Graó* y el *Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona*.

particulares, se establece a partir de identificar: “un lenguaje propio (signos lingüísticos, matemáticos, musicales, plásticos...) con el cual expresan de manera precisa los significados culturales que la comunidad de científicos y expertos ha establecido” (Mauri, 1992: 17). Estos distintos lenguajes, que además se explica que mantienen una relación entre ellos, se presentan como el vehículo de comunicación entre “los miembros de una cultura”, y la forma de compartir las representaciones sobre el mundo que un grupo social tiene en un momento histórico determinado. Por último, es importante evidenciar que a pesar de la afirmación de que: “los contenidos escolares son tanto una selección de contenidos culturalmente establecidos así como el objeto de construcción del conocimiento por parte del alumnado” (Mauri, 1992: 16), la dimensión psicológica del aprendizaje de los contenidos desembocará en un discurso personalista-desarrollista y una visión de la construcción negociada de significados que aunque se apunta cultural se perfila individualmente.²⁹

Otro de los aspectos que median en la concepción del sujeto en el *Diseño Curricular Base* es la perspectiva de atención a la diversidad, dado que si bien en la propuesta de reforma de la LGE ya se avanzaba una visión de la enseñanza personalizada que debía atender a las necesidades de cada alumno, a partir de la LOGSE esta propuesta deberá tener en cuenta la diversidad dentro del grupo de alumnos. Una diversidad que tal como explican Marchesi y Martín tiene que ver con los diferentes ritmos de aprendizaje:

Todas las orientaciones metodológicas y la formación que se impartió en torno a las ideas clave que podrían vertebrar el proceso de enseñanza y aprendizaje pilotaba sobre el concepto de individualización y ajuste de la enseñanza a las distintas maneras de aprender del alumnado. La primera y más potente medida de atención a la diversidad y de prevención de dificultades de aprendizaje es, desde este punto de vista, una enseñanza adaptativa (1998: 462).

La atención a la diversidad en la propuesta curricular está fundamentada en la consideración de las diferentes expectativas, intereses y capacidades de aprendizaje que muestran los/as

²⁹ Es importante precisar que Mauri sostiene la necesidad de conectar los contenidos con la representación personal de los alumnos y su comprensión del mundo. Así, afirma: “si el saber constituido ha sido el resultado de un proceso de elaboración y el significado culturalmente establecido es fruto de la negociación, si como dice Bruner (1988), la cultura es un ‘forum’ para negociar y renegociar los significados y explicar la

alumnos/as. Esto debe permitir a las escuelas poner en práctica la adaptatividad mediante las soluciones que se prevean en el diseño de los Proyectos Curriculares de Centro. Pero además, esta atención a la diversidad se debe garantizar en la ESO mediante la oferta de una optatividad en el currículum y, por otro lado, aparece para asegurar la adaptación del currículum a las necesidades educativas especiales de algunos alumnos. La propuesta del *DCB* autoriza y refuerza la versión “psicologizadora” del individuo, que implica el mantenimiento de un marco común aunque respeta los distintos alcances y grados de desarrollo de los alumnos. En definitiva, no se sostiene un currículum que tenga en cuenta la diversidad cultural, ya que como indica la cita que encabeza este apartado se defiende la existencia de una “cultura común”. Aunque el currículum oficial no pretende uniformizar la población, debido a la voluntad de garantizar la igualdad de oportunidades entre los alumnos no deja espacio para debatir qué “cultura” o “culturas” median en la selección del saber que realiza el currículum nacional, sino que se da por hecho de que existe una “única cultura”. De esta forma, **el currículum oficial se constituye como autoridad desde un discurso “psicopedagógico” que potencia una hegemonía cultural mediante la selección de un saber que no es diverso en términos de raza, etnia, clase social o género**, representa los valores y conocimientos de los grupos sociales dominantes, a la vez que margina o coloniza a aquellos que no están representados.

Por último, quiero sintetizar dos temas que van a estar presentes a lo largo de todo el capítulo y que nos permitirán analizar el discurso curricular oficial de la *EVIP* como una tradición inventada. El primero de ellos tiene que ver con la opción de la organización del currículum por disciplinas que está relacionada con la concepción monocultural del currículum. De esta forma, tal como recoge Pérez Gómez (1997) si bien en la historia de la experimentación de la reforma en contextos como Andalucía, las propuestas del colectivo de docentes partían de una visión interdisciplinar que favorecía un aprendizaje por centros de interés, con el giro que da la reforma a partir de 1987, se lograron camuflar las asignaturas,

acción como un conjunto de normas o especificaciones para la acción, entonces la educación es un forum importante para realizar esta función” (1992: 21).

ya que de hecho se produjo un regreso a la parcelación del saber en el currículum que permanece estructurado por disciplinas escolares:

Puede decirse que en la reforma se expulsa el modelo clásico de configuración disciplinar del currículum por la puerta y se vuelve a colar por la ventana, que la misma Reforma ha dejado claramente abierta de par en par, tanto por la escasa clarificación de su estructura de bloques, como por la insuficiente formación teórico-práctica de los profesores para trabajar con un currículum abierto, flexible y cambiante, organizado en torno a los centros de interés (Pérez Gómez, 1997: 197).

En segundo lugar, quiero referirme a la opción de una subjetividad individualizadora que se vincula con la visión del aprendizaje procedente del constructivismo. Algunos autores han advertido de las trampas de un constructivismo individual, que inserido en un contexto globalizador de la economía y la cultura, favorece el desarrollo de algunos grupos sociales (y de un cuerpo de especialistas) en el marco del Estado del bienestar mediante los mecanismos de la educación. Así, Tadeo da Silva, observa algunas conexiones entre las pedagogías “psi” y el neoliberalismo: “Una característica sorprendente de este movimiento es su indiferencia política: aunque en general se pretenden emancipadoras, liberadoras, autonomistas, críticas, revolucionarias, las pedagogías psi se adaptan no obstante fácilmente a sistemas educativos gobernados por regímenes políticos bastante diversos” (2000b: 9). Otro de los elementos destacables, que este autor rescata del análisis que Walkerdine (1995 y 2000) efectúa del constructivismo piagetiano, es el proceso de “invención del niño constructivista”, algo que abordaremos en el capítulo final de esta tesis desde el punto de vista de interpretar cómo el optimismo constructivista buscaba la invisibilización del proceso de formación de las subjetividades, por ejemplo, ocultando la regulación de conductas que produce el *Diseño Curricular Base*. Según da Silva (2000b) hay varias razones para sostener que las “pedagogías psi” y el constructivismo, bajo su apariencia de ciencias renovadas y lejos de su pretensión progresista, constituyan una “regresión conservadora” en términos políticos, sociales, epistemológicos y éticos. Desde esta perspectiva, en esta tesis, deberé prestar atención a la relación entre el constructivismo y el área de *EViP*, siendo especialmente importante la reconstrucción del proceso a través del cual esta teoría cognitivista traza un puente entre las decisiones que afectan al “cómo se aprende” y al “qué se enseña”.

De cómo la *Educació Visual i Plàstica* dejó de ser una *maría* para convertirse en una materia más del currículum

A lo largo de este apartado y del siguiente, reconstruiré el proceso de toma de decisiones que propició que la *Educació Visual i Plàstica* pasara a ser considerada una materia más dentro del currículum en Cataluña, trazando los momentos y el contexto de su formación como disciplina escolar. La historia del área de *Educació Visual i Plàstica* que se presenta se escribe a partir del análisis de entrevistas y documentos oficiales, aunque en su construcción han mediado también algunas observaciones efectuadas eventualmente en el contexto de difusión del currículum oficial.³⁰ Con la intención de evitar la preponderancia que se otorga a los textos oficiales, esta reconstrucción se va a realizar a partir de voces que cuentan la historia del discurso oficial del área de *EViP*, es decir, la historia de la fase preactiva del currículum.³¹ A partir de las evidencias históricas, otorgaré importancia a las significaciones y representaciones que se han formado dos testimonios del proceso de elaboración del currículum oficial y su desarrollo en la práctica. Esta perspectiva nos proporcionará la dimensión del currículum como construcción política, personal, social y cultural y no como algo prefijado, universal e indiscutible. Por tanto, reconstruiré la historia del currículum oficial a través de dos de los profesores-expertos que contribuyeron a diseñarlo, de las historias que han vivido y que he recuperado mediante el empleo de estrategias de investigación narrativa. He construido este relato a partir del testimonio de estos dos profesores de Enseñanza Secundaria, que tienen en común, haber trabajado como expertos en la elaboración del diseño curricular del área de *Educación Visual i Plàstica* en Cataluña, en algún momento de su trayectoria profesional, de manera más o menos prolongada.

³⁰ Ésta es tan solo una de las historias posibles de este discurso, la selección de los protagonistas y los documentos aportados, etc. no pretenden indicar que sea la única versión de esta historia. Precisamente se pretende romper con la monovisión de la historia como forma de indagación de la realidad, y por tanto no se esconde su perspectiva de análisis, así como las decisiones que se han ido tomando a lo largo del proceso de reconstrucción.

³¹ Incluso en la historia tradicional de los discursos sobre la escolarización moderna se ha tendido a considerar lo textual como testimonio de lo verdadero, prevaleciendo lo que se dice y otorgando más importancia a los currícula escritos que a lo que acontece en las aulas.

Profesor-experto R.	Profesor-experto X.
<p>Los comienzos como profesor de FP</p> <p>Empezó como docente especialista en la Enseñanza Media hace más de veinticinco años, cuando alcanzó su plaza para impartir Técnicas de Expresión Plástica, una materia equivalente al Dibujo Técnico. Se incorporó a ella, por su formación en Arquitectura, con algunos cursos realizados de Ingeniería y Mecánica.</p> <p>Un interés por el Arte, lo Visual y lo Plástico</p> <p>“A partir de trabajar en la escuela, me doy cuenta de que soy como una mesa que solamente tiene tres patas y que le falta una. Me faltaba todo lo que se refiere al conocimiento estético, lo que es el <i>Arte</i> y lo <i>Visual</i>”. Decidió cursar Bellas Artes, con el objetivo de que “la técnica está bien, pero no se puede separar de los aspectos más visuales y plásticos”.</p> <p>Participación en el proceso de experimentación de la reforma</p> <p>Ha participado activamente en todo el proceso de experimentación de la reforma a través de su implicación inicial en la creación de un centro piloto en su ciudad en el curso 1985-86. Después de un periodo de experimentación de la reforma, de consolidación de un proyecto y de crisis, participó en la fundación de otro nuevo instituto de ESO y Bachillerato de reforma en el curso 1992-1993.</p> <p>Su vinculación como experto en el <i>Departament d’Ensenyament</i></p> <p>Después de vivir la creación del primer instituto y su puesta en marcha, interrumpió su carrera docente por el periodo de dos años, para incorporarse como diseñador curricular en la administración catalana. Trabajó plenamente durante ese periodo en el <i>Departament d’Ensenyament</i>, asumiendo distintas responsabilidades y tareas, antes de regresar de nuevo a la Secundaria.</p>	<p>Los comienzos como profesor de BUP</p> <p>Cursó sus estudios en Bellas Artes y así narra lo que sucedió después: “Cuando terminé, hice el profesorado que entonces se hacía en verano, cuando aún no era Facultad. Me examiné en septiembre y como en aquella época había mucha demanda de profesorado, en 1978 entré a trabajar en un centro”.</p> <p>Profesor de la asignatura de Dibujo de 1º de BUP en el instituto de siempre</p> <p>“Allí, me tocó dar Dibujo de 1º de BUP, Dibujo Técnico, Música, una cosa que se llamaba Hecho Artístico, bueno... me tocaron muchas materias. Entonces ese mismo año, preparé las oposiciones y obtuve la plaza en otro centro, del cual no me he movido desde entonces”.</p> <p>Ha trabajado en el BUP. hasta la implementación generalizada de la reforma</p> <p>Aunque desde un principio ha estado comprometido con la elaboración del currículum y de materiales para la reforma educativa, la implementación de la reforma en su centro comenzó en el curso 1997-98, de acuerdo con la aplicación prevista en el calendario oficial. Hasta esa fecha llevó a cabo su trabajo como docente en el BUP y el COU.</p> <p>Su vinculación como experto en el <i>Departament d’Ensenyament</i></p> <p>Ha trabajado como diseñador curricular y formador de profesores en el proceso de construcción de la reforma educativa. Ha desarrollado siempre su trabajo en la administración catalana paralelamente a su trabajo como profesor en el instituto. En su tarea en la administración, ha trabajado conjuntamente con otro profesor-experto, al que denominaré S.</p>

A partir de estas dos trayectorias y de las percepciones que tienen estos dos profesores-expertos del proceso de creación del área de *Educació Visual i Plàstica*, reconstruiré la historia de esta materia en el currículum oficial, sus momentos más significativos y las decisiones más relevantes. Previamente, sin embargo, quiero adelantar las concepciones sobre la materia de estos dos profesores-expertos, para situar así un primer mapa de representaciones oficiales del área de *Educació Visual i Plàstica*. Con relación al profesor-experto R., el sentido y la orientación del contenido que éste otorga al área de *EViP* se puede comprender a partir de su biografía como docente, de su formación y de su interés personal por incorporar una relación de los estudiantes con el mundo visual, como base del aprendizaje de esta materia en la Enseñanza Obligatoria. Desde este punto de vista, en el que se entremezclan las experiencias biográficas y las finalidades del área, el profesor-experto R. argumenta que: “Por la historia, la *Plàstica* se desvincula del hecho científico-técnico, tiene la necesidad de desprenderse de ello para constituirse como un ente propio. Además, también se desvincula de aquel hecho que se daba en la escuela, que en el mejor de los casos, pretendía formar artistas”.

En esta visión de la materia, es destacable que la representación que tiene R. se desmarca de la visión de los especialistas, de la tarea de aquellos que se han formado como arquitectos o artistas, al asumir una propuesta más global desde una visión como educador. Desde su perspectiva de la *EViP* como saber escolar, el núcleo central lo constituye el “hecho visual y plástico”, entendido éste como el mundo tanto natural como cultural que nos rodea, un entorno visual que los alumnos deben aprender a analizar, valorar e interpretar, para después poder contribuir a su producción. El currículum oficial, que fue más científico en sus inicios, con un peso importante en los contenidos de Geometría que después disminuyó, se consolidó como un espacio de saber emergente que focalizaría en el aprendizaje del “entorno visual”. Según R., en el terreno de la escuela “el Arte entra como una propuesta más”, es decir, desde la materia no se plantea exclusivamente el aprendizaje del Arte, sino un conjunto de saberes relacionados con el mundo visual. Desde una perspectiva de la educación como formación integral, ejerciendo una labor vital y útil para los estudiantes que cursan la Enseñanza Secundaria, la materia conecta con los objetivos más amplios trazados

por la LOGSE y enfatiza la finalidad de “enculturalización” de los sujetos-estudiantes que también incluye el aprendizaje de destrezas:

La *Plàstica* con la reforma está incluida en el currículum común de cualquier persona, lo que equivale a decir que un estudiante debe lograr sus objetivos al finalizar la etapa, los conocimientos y los contenidos de la *Plàstica* se consideran ahora imprescindibles para ir por la vida. Esto no pasaba antes (...). Es evidente que uno de los objetivos es la profesionalización de estos alumnos, que todo lo que hagan, no tan solo la *Plàstica*, tenga una funcionalidad, para la vida, para el mundo laboral, para sus aprendizajes posteriores (Profesor-experto R.).

Las decisiones tomadas en el proceso de germinación, cuidado y crecimiento del área de *Educació Visual i Plàstica* en Cataluña, nos permitirán ver también el sentido que ésta adquiere para el profesor-experto X. En su entrevista, X. nos remite a la definición del área que consta en la propuesta del currículum oficial, publicado por el *Departament d'Ensenyament*, como parte del reconocimiento del papel que tiene esta institución en el establecimiento de los límites y la orientación del área de *EViP* mediante la ejecución de decretos. En definitiva, R. suscribe la finalidad y la justificación social que consta en la presentación del primer nivel de concreción del currículum del área de *EViP* en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Cataluña:

Sumergidos en una sociedad como la actual, en que los estímulos visuales adquieren una dimensión prevalente, la cultura de la imagen y del hecho artístico impone que los chicos y chicas sepan discernir y valorar por sí mismos, todo el cúmulo de información que les llega por este medio (*Departament d'Ensenyament*, 1993: 39).

En su entrevista, X. quiso destacar la afinidad que siente con el proyecto del área de *EViP* de la reforma e hizo referencia al currículum oficial como marco único sobre el que fundamentar la materia, lo cual no es extraño teniendo en cuenta que ha participado activamente en el proceso de diseño del currículum del área. Pero curiosamente, en su planteamiento, X. muestra un cierto distanciamiento de la publicación del currículum oficial en el *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, como regulador de las finalidades y los contenidos del área para toda una comunidad autónoma. Desde su perspectiva, se trata de un currículum que representa “lo verdadero” de la enseñanza del área de *EViP* y que no debe dejar ningún margen para la opinión o la improvisación, con un gesto que indica la

aprobación de la idea del currículum oficial como norma, incluso para él mismo que ha contribuido a crearla.

Las tareas pioneras de definición y ordenación del saber del área de *EViP*: la taxonomización de la *Plàstica* realizada por Misericordia Arnavat³²

Desde sus inicios, la historia de la *Educació Visual i Plàstica* como disciplina así como la historia del modelo de diseño curricular en Cataluña, ha estado ligada a la formación de las instituciones, como nos indican los profesores-expertos X. y R., cuyas narraciones coinciden en afirmar que el periodo de gestación del currículum para la reforma educativa en Cataluña fue paralelo a la creación de los organismos que la harían posible.³³ La *Generalitat de Catalunya* (1991) sitúa oficialmente el curso 1983-1984 como el momento de puesta en marcha del complejo proceso de reforma educativa en el territorio catalán, que como hemos visto, marca también el comienzo de la elaboración de un proyecto marco que consolidó la reforma de la Enseñanza Secundaria en Cataluña. El profesor-experto en diseño curricular X. localiza el inicio las reuniones en el contexto específico del área de *Educació Visual i Plàstica* en 1982, una fecha que tomo como punto de partida de este proceso, con la constitución de las comisiones que debatieron y definieron la orientación de la *EViP* en el currículum catalán (en esta etapa inicial X. actuó como observador del proceso). En la descripción de la composición de los agentes que participaron en las discusiones sobre la orientación del área de *EViP*, el profesor experto X. aprecia un antes y un después de la

³² Como veremos, la protagonista de esta historia fue Misericordia Arnavat, que desgraciadamente murió en diciembre de 1993. Su nombre es uno de los pocos que se cita en esta investigación, por dos motivos: por un lado, porque este trabajo sólo puede aspirar a dialogar con su legado (los documentos, las aportaciones, etc.) y no puede incorporar su relato en primera persona; y, por otro lado, porque sin duda a pesar de las críticas que construiré en torno al enfoque que adopta el área de *Educació Visual i Plàstica* en Cataluña, este trabajo no hubiera sido posible sin su empeño por defenderla como saber escolar. Los nombres de los dos profesores-expertos, así como el nombre de aquellos a quienes mencionan, se situarán en el anonimato para preservar sus identidades (excepto cuando existen publicaciones que citar). En definitiva, tal como dijo uno de los dos profesores-expertos entrevistados: “los nombres de las personas a este efecto no aparecen en los Documentos Oficiales de la *Generalitat de Catalunya* (DOGCs), en cuestiones de este nivel”.

³³ Ya he avanzado que en el clima inicial de puesta en marcha de la reforma, jugaron un papel muy importante los trasposos de competencias en materia de educación a las comunidades autónomas. Por tanto hay que tener en cuenta, la participación activa en la toma de decisiones de los partidos que componen los distintos gobiernos locales, en este caso el catalán. Recordemos que el resto de comunidades sin competencias en este ámbito, en aquel momento quedaron agrupadas bajo el territorio MEC.

ruptura del diálogo entre los profesores representantes de la administración catalana y el Colegio de Profesores de Dibujo y Licenciados en Bellas Artes. A partir de ese momento, este testimonio explica que se constituyó una primera comisión estable:

Hay un momento en el que se quiere empezar a preparar los currículums de aquí y hubo unas reuniones hacia el año 1982, en las que participaron varias personas y se empezó a hacer un análisis. Después hubo un gran contratiempo, se vinculó al Colegio de Profesores de Dibujo, pero hubo unas asambleas muy movidas, con tensiones, quedando al margen el Colegio y un grupo de profesores que desde allí lo estaban preparando, o lo estaban intentando. Hubo las primeras reflexiones, las explicaciones o los esbozos. Entonces se produjo una ruptura y se formó como una minicomisión, en la que yo no estaba llamado por el *Departament*, porque es en esos momentos que se constituye la *Generalitat*. En aquella minicomisión, estaban Misericordia Arnavat y dos personas más, y a partir de allí, se empezó a trabajar. Del trabajo de esta primera comisión, salió el primer currículum que se publicará en el *Libro Gris* (Profesor-experto X.).

De esta manera, se dio el primer paso que llevaría a la elaboración de los diferentes documentos que conformarán el área de *EViP* como materia en el currículum oficial, un proceso que se desarrolla a lo largo de un periodo de diez años, que empieza en estas reuniones y que culmina con la publicación en el *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* del primer nivel de concreción del área (1982-1992). A lo largo de todo este tiempo, tanto X. como R. destacan en su relato el liderazgo de Misericordia Arnavat, cuya propuesta de una “Educación a través de la *Plàstica*” se construye a partir de la sistematización exhaustiva de objetivos y contenidos que finalmente se reformularon para el modelo oficial del diseño curricular del área de *EViP*. Además, es preciso decir que el trabajo de Arnavat en la administración marcó el ritmo en la toma de decisiones y en las relaciones que dieron origen a la *EViP* en Cataluña, dado que la labor posterior desarrollada por R. y X. tiene que verse como la continuidad de esta tarea pionera. Las publicaciones de Arnavat revelan el paralelismo entre su propuesta curricular para la Educación Artística y el modelo del área de *EViP*, en los términos de la selección del saber, visión del aprendizaje y formación de los sujetos. En el año 1983, Ana María Guardia, Misericordia Arnavat *et al.* publicaron *Nois i Plàstica. Experiències didàctiques*, donde se halla la base de la *EViP*, y en 1987, Arnavat y Guàrdia recogieron el fruto de su trabajo de investigación realizado con el apoyo del ICE de la Universitat de Barcelona en su publicación *Educació per mitjà de la Plàstica. Apropament al procés. Taxonomia ADPTA*. En ese periodo, Arnavat y Guardia

sostenían como finalidad principal articular su perspectiva de una “Educación por medio del Arte” y en especial, diseñar una clasificación de los objetivos que caracterizan el proceso de producción de la “obra plástica”. En este capítulo, quiero abordar cómo **en la incorporación del trabajo de estas dos autoras al diseño curricular del área, se produjo un olvido o una pérdida de la idea principal de la “Educación a través del Arte”, y en cambio se fue legitimando la entidad del área mediante la “taxonomía de la Plàstica”**. Más allá de recorrer las extensas argumentaciones y el conjunto de estudios que constituyen el trabajo de Arnavat y Guàrdia a lo largo de estos años, me centraré en el análisis de este proceso de sistematización de los objetivos y contenidos del diseño curricular del área de *EViP*, para especificar sus fuentes y las implicaciones que resultan de esta opción.

En la tesis doctoral de Arnavat, que recoge todo su trabajo a lo largo de los ochenta y que defendió en 1991, con el título *Apropament a l'avaluació a l'àrea de Plàstica: Disseny d'instruments de possible aplicació en l'Ensenyament Secundari*, se pueden observar las pautas que guiaron el proceso de creación del currículum de *EViP* para la Secundaria, de acuerdo con **la finalidad que perseguía Arnavat en su investigación: obtener evidencias de cómo evaluar en el campo del Arte y desarrollar estrategias e instrumentos para tal fin**. La relación entre este proyecto de investigación y el proceso de diseño curricular del área de *EViP* se constata en las preguntas que Arnavat se formula,³⁴ en el reto de “emprender el camino de sistematización de las acciones educativas a través del Arte” y en los dos objetivos que sostiene para su estudio: (a) en primer lugar, el estudio pretende “determinar los contenidos que intervienen en los aprendizajes propios del área de *EViP*”, desde la perspectiva del sujeto escolar y del aprendizaje del Arte que se explica a continuación; y, (b) de acuerdo con este primer objetivo, se pretende “operar para planificar la enseñanza, lo que supone el diseño de propósitos, el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, el contraste de resultados, y en definitiva, la evaluación del nivel de significatividad conseguido en los diversos aprendizajes”, en un entorno de enseñanza-

aprendizaje guiado por el profesor, quien tiene en cuenta la participación del alumno y la autoevaluación (1991: 9).

Respecto a la visión de la Educación Artística que subyace en este planteamiento inicial, es importante reproducir que desde un primer momento Arnavat y Guàrdia defienden que: “La *Plàstica* es un medio de conseguir conductas y aptitudes de tipo creativo, que a largo plazo se sedimentan en la personalidad individual y puedan generar unas capacidades que se intuyen como adecuadas para las necesidades del futuro” (1987: 5). En su tesis doctoral, Arnavat completó esta definición al explicitar simultáneamente una visión del sujeto y vincularla con una definición de Arte. Así, sostuvo que “nuestra contemporaneidad aboga por un ser humano realizado, capaz de ser, de estar y de actuar según signifique la circunstancia” y en este terreno el Arte es visto “como un agente activo importantísimo a tener en cuenta en el ámbito escolar”. De esta forma, se establecen los objetivos de una concepción de “educar a través de la *Plàstica*” y se concretan sus aprendizajes:³⁵

La Educación a través del Arte es un hecho que repercute en las potencialidades expresivas, estéticas y pragmáticas implicadas en la producción, dado el proceso cognitivo que las dinamiza y las hace crecer, su acción incide en los universales cognitivos y en capacidades específicas. La inflexión en las operaciones mentales: cognoscitivas, asociativas, resolución de problemas..., es algo que potencia la transferencia de información, la fluidez de ideas, la novedad y, consecuentemente, propicia facultades creativas (Arnavat, 1991: 5).

En su obra *Educació per mitjà de la Plàstica. Apropament al procés. Taxonomia ADPTA*, Arnavat y Guàrdia explican que, basándose en las aportaciones de otros autores, habían empezado en 1983 un trabajo de tipo exploratorio, que tiene como finalidad “sistematizar una parcela de la enseñanza y ver si su acción mejora rendimientos y resultados. En definitiva, (...) propugna una implicación reversible entre las Ciencias de la Educación y Bellas Artes y se compagina bajo una funcionalidad: facilitar la programación y la

³⁴ Más específicamente, Arnavat (1991) se planteó dar respuesta en su estudio experimental a las siguientes cuestiones: ¿Qué se puede evaluar en el área de *Plàstica*? ¿Cuáles son los contenidos que habría que considerar además de los contenidos epistemológicos? ¿Qué acciones se deberían propiciar?

³⁵ No voy a entrar en esta sección a debatir si se trata de una propuesta que desarrolla una visión de la Educación a través del “Arte” o de la “*Plàstica*”. Como veremos a lo largo de esta tesis, hay una priorización en el discurso oficial por la “*Plàstica*”, algo que también se observa en los trabajos de Arnavat. Aunque ella

evaluación” (1987: 22). En esta publicación, sus autoras recogen los resultados de una investigación que mantenía una doble finalidad: por un lado, ordenar las conductas por medio de una Taxonomía de Adaptación a la *Plàstica* (ADPTA) que se constituía como el referente “válido para una didáctica razonada del área”; y, por otro, diseñar las estrategias didácticas basadas en esta sistematología que imponía la propia ADPTA y que promovía una “ordenación predidáctica dentro de los presupósitos de planificación y programación” (Arnavat y Guàrdia 1987).

El modelo de taxonomización de la *Plàstica* diseñado por Arnavat y Guàrdia, que se organiza en torno a las conductas/categorías de percepción, conocimiento, aplicación, análisis, síntesis y evaluación (véase el apartado 4.1. del anexo), se configuró a partir de la adaptación de diversas fuentes: la taxonomía que Bloom *et al.* (1975) referida a los objetivos de la educación, vinculados al ámbito de conocimiento; la clasificación de las conductas relacionadas con la Educación Artística de Wilson (1975); la taxonomía de los objetivos de la educación del ámbito de la afectividad de Bloom, Krathwohl *et al.* (1975); y, la clasificación taxonómica del ámbito psicomotor de Harrow (1978). Es importante señalar que, a pesar de que todos estos trabajos se publicaron en castellano en los años setenta, el primer trabajo de sistematización de los objetivos educativos de Bloom se había presentado en 1956, como avancé en el primer capítulo, en el marco de una coyuntura política y científica en Estados Unidos y en el contexto de la tecnologización del currículum que había propiciado Tyler. En nuestro país, las propuestas de Tyler y Bloom se dieron a conocer a partir de la implantación de la LGE, que propugnaba el modelo tradicional-tecnológico de la enseñanza, basado en la transmisión de conocimientos mediante la adopción de las conductas adecuadas de los alumnos. De esta forma, el trabajo de Arnavat y Guardia, que se inspiró también en el trabajo de Wilson en relación a la Educación Artística puede leerse desde esta perspectiva tecnológica del currículum y de control comportamental:

Las propuestas de Wilson (con la colaboración de Bloom, Hastings y Madaus, 1968, 1975) tienen como fuentes curriculares fundamentales las teorías psicológicas conductistas que contribuyeron a la configuración del paradigma tecnológico del currículum. Estas propuestas cumplen con todo

sostenga ambos enunciados indistintamente, en su publicación conjunta con Guardia, optaron por un título que enfatizaba precisamente la “Educación a través de la *Plàstica*”.

rigor los requisitos de una programación tecnológica. Wilson, siguiendo el modelo de Tyler (1949), elaboró una taxonomía de especificaciones de la actividad humana en la práctica y en la enseñanza artística. A partir de éstas se intentan facilitar los métodos de diseño instruccional para garantizar la efectividad de la enseñanza y de los materiales curriculares utilizados. Hay una especial atención a la Evaluación, intentando hacer posible una valoración objetiva de los aprendizajes, cuestión ésta que siempre ha sido problemática en el ámbito artístico. En el contexto educativo español este planteamiento curricular tecnológico ha sido ampliamente difundido, sobre todo por la expectativa creada sobre la garantía de los resultados que pudiera desprenderse de su implantación (Barragán, 1997: 210).

Para terminar este recorrido por la tarea de taxonomización de la *Plàstica*, quiero mencionar algunos aspectos de este estudio empírico que nos permitirán constatar la perspectiva de la educación que pervive en el modelo curricular actual. **Las categorías de la taxonomía de Arnavat y Guàrdia, en especial, las conductas que se identifican con la percepción, el conocimiento, el análisis y la producción de la obra plástica, así como las actitudes, se acabaron convirtiendo en los objetivos y los bloques de contenido en el área de EViP.** En primer lugar, es preciso destacar que el instrumento de clasificación de bloques y conductas ADPTA, que parte de la interpretación del trabajo de académicos norteamericanos, se aplicó en el contexto español con la finalidad de medir los resultados del modelo del sistema educativo de la LGE. En concreto, en esta investigación que recoge los resultados mediante un trabajo principalmente estadístico participaron una muestra amplia de institutos donde se impartía la asignatura de Dibujo en 1º de BUP. El trabajo de la elaboración de la ADPTA, funcionó como la confirmación de una perspectiva tecnológica de la educación, ya que en este estudio no se reflexionaba sobre cómo la investigación educativa contribuye a producir la realidad a partir de las herramientas que emplea, como tampoco se proponía un acercamiento comprensivo al desarrollo curricular de la Educación Artística en los institutos en esa época. En segundo lugar, es importante citar que en la investigación se confeccionaba una tabla de contenidos que se ordena según matrices conceptuales, en torno a: el lenguaje plástico como medio de comunicación, la estructura de la forma plana, la Geometría o estudio objetivo de la forma, la estructura de la forma tridimensional y la descripción objetiva de la forma. Además, los instrumentos de la evaluación que recogen las categorías de la taxonomía permitieron el análisis sobre la estructura visual, los medios y los procedimientos y el proceso. Por último, **Arnavat y**

Guàrdia (1987) también incorporaron como niveles de su estudio, los temas de las unidades temáticas que encontraban en los institutos de BUP vinculados con la producción: apuntes del natural, color, forma, punto, línea, textura, interpretación/transferencias, texturas, Geometría plana y Sistemas de representación.

En definitiva, este trabajo de sistematización que Arnavat y Guàrdia llevaron a cabo hasta 1987, sirvió de marco para la elaboración del diseño curricular del área de *EViP* que se confeccionaría a partir de los documentos publicados en la segunda fase de la reforma. Las conclusiones de este estudio, recriminaban el sentido de improvisación o mejor dicho, de ausencia de previsión, de los aprendizajes de la *Plàstica* en los centros educativos, lo que favorecía la realización de actividades puntuales frente a la concienciación del uso de un lenguaje visual y plástico. Entre las propuestas que surgieron de las conclusiones de este estudio, que sirvieron como punto de partida del diseño del área de *EViP*, quiero destacar el siguiente apartado:

D) La *Plàstica*, como área educativa que opera dentro del ámbito escolar y favorece el desarrollo de una serie de capacidades de tipo instrumental y de realización personal, debería estar mejor atendida como bloque curricular, y además se la debería de dotar de un anexo sistemático que le permitiera operar cerca de procesos de instrucción debidamente planificados (Arnavat y Guàrdia, 1987: 143).

La empresa de diseñar documentos oficiales: los antecedentes del primer nivel de concreción de *Educació Visual i Plàstica* de la ESO

En septiembre de 1988, se publicó en Cataluña el documento de *Marc referencials de programació: experimentació cicle 12-16, desplegament curricular, Educació Visual i Plàstica*.³⁶ Este texto, conocido como el *Libro Naranja* y al que X. se refiere como predecesor del *Libro Gris*, estuvo elaborado por el grupo de trabajo formado por

³⁶ En la presentación de esta propuesta el *Director General d'Ordenació i Innovació Educativa* afirma: “El proceso experimental iniciado [en el curso 1984-1985] tiene que ayudar a encontrar las respuestas más adecuadas a las necesidades educativas de la sociedad actual. Entre éstas, se sitúa la necesidad de *modificar els marcs referencials de programació* para adecuarlos a aquello que ineludiblemente han de saber hacer los ciudadanos del siglo XXI y aquello que están en disposición de aprender de acuerdo con sus intereses, sus aptitudes y sus necesidades” (*Marc referencials de programació, Generalitat de Catalunya*: 4).

Misericòrdia Arnavat y Maria Josep Casadesús. En este documento de referencia, junto con las indicaciones sobre el marco general del proyecto experimental para la etapa 12-16 (que hay que ubicar en el contexto del debate social sobre la reforma educativa que el Ministerio había anunciado para el curso 1987-88), aparecieron publicados el *marc curricular* y el primer esbozo del área de *Educació Visual i Plàstica*. En la propuesta definitiva actual se mantienen varios aspectos que ya constaban en este documento base, entre los que destacan: por un lado, la justificación de comprender el mundo visual en un contexto de sociedad de la información y de la imagen, lo que conduce a poner el foco de la materia en la comunicación visual; y, por otro, la herencia de una racionalidad expresionista que se materializa en el uso conceptos como “creatividad” y que se pone en evidencia en las constantes referencias a la *Plàstica* como disciplina escolar, aunque en ese documento ya se especificara la denominación completa de área de *Educación Visual i Plàstica*. Más allá de algunos cambios leves que afectan al lenguaje utilizado por sus autoras, caracterizado por un uso del catalán distante de su forma estándar y un redactado cientifista que se cerraba en la especialidad misma, **los objetivos generales del área han permanecido hasta el momento actual sufriendo pequeñas modificaciones. En este texto inicial destacaba la presentación de tres bloques de contenidos y una especificación detallada de los contenidos de hechos y conceptos, que no se apreciaba en los contenidos de procedimientos y actitudes** (véase la organización del *Libro Naranja* y del *Libro Rojo* actual en el apartado 4.2. y 4.3. del anexo).

Aunque en el *Libro Naranja* ya se constataban los tres bloques de contenidos distribuidos en: procedimientos; hechos, conceptos y sistemas conceptuales; y, valores, actitudes y normas, que iban acompañados de sendos bloques de objetivos terminales, no se establecía ninguna correlación entre los diversos tipos de contenidos. Además, a diferencia del documento actual, los contenidos procedimentales que encabezaban el primer nivel de concreción no estaban sistematizados ni organizados por bloques. Por otro lado, los contenidos de valores, actitudes y normas permanecerán invariables en sus enunciados desde esta publicación, aunque se organizarán bajo criterios distintos. El documento de *Marc referencials* también contenía orientaciones didácticas y orientaciones para la evaluación y la

autoevaluación, así como el esbozo de un segundo nivel de concreción. Este segundo nivel de concreción era un índice de contenidos y acciones, desglosados a modo de diccionario, lo que nos revela la detallada y extensa organización inicial del saber escolar que daría paso a un proceso laborioso de simplificación de enunciados y de estructuración de las relaciones entre los tipos de contenidos, a una estructura menos caótica y más coherente. Para narrar este proceso, es preciso situar las fechas de publicación de los documentos que lo vertebrarán:

Publicación de los documentos que regulan el área de *EViP*

- 1988 **Libro Naranja**
Marc referencials de programació: experimentació cicle 12-16, desplegament curricular, Educació Visual i Plàstica (Generalitat de Catalunya)
- 1989 **Libro Blanco**
Diseño Curricular Base (contiene todas las etapas) (Ministerio de Educación y Ciencia)
- 1989 **Libro Gris**
Disseny curricular. Ensenyament Secundari Obligatori (contiene todas las áreas) (Generalitat de Catalunya)
- 1991 **Real decreto 1007/1991** de 14 de junio, BOE 152 de 26-6-1991
Regula las Enseñanza mínimas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria
- 1991 **Real decreto 1345/1991** de 14 de junio, BOE 152 de 26-6-1991
Establece el currículum correspondiente a la Enseñanza Secundaria Obligatoria
- 1992 **Decret 96/1992** de 28 d'abril, DOGC 1593 de 13-5-1992
Establece el diseño curricular de la etapa y el primer nivel de concreción del área de *Educació Visual i Plàstica* de la ESO (recoge todas las áreas)
- 1993 **Libro Rojo**
Currículum, Educació Secundària Obligatòria. Àrea d'Educació Visual i Plàstica (incluye el primer nivel de concreción y dos ejemplos del segundo nivel de concreción) (Generalitat de Catalunya).

El *Departament d'Ensenyament* editó el *Libro Gris*, titulado como *Disseny curricular. Ensenyament Secundari Obligatori*, por primera vez en julio de 1989, que incluía todos los

aspectos que regulaban el amplio panorama de la reforma educativa para la Enseñanza Secundaria Obligatoria, junto con otros dos volúmenes que recogieron el diseño curricular para la Enseñanza Primaria y Bachillerato. La administración catalana había establecido que el curso 1987-1988 debía ser un año de debate sobre la estructura de la etapa, y que el curso siguiente, 1988-1989, tenía que ser un periodo de puesta en común sobre “qué debe enseñarse y aprenderse” a partir de la propuesta de los currícula que se estaban experimentando en las escuelas.³⁷ Con este documento, se pedía a los docentes que contrastaran la propuesta con su realidad, y que hicieran aportaciones basadas en el análisis, la reflexión y la crítica. En el *Libro Gris* se consolidaban como áreas artísticas: la *Educación Musical* y la *Educació Visual i Plàstica*,³⁸ cuyas presencias en el currículum común se justificaban de la siguiente forma: “La incorporación de la Educación Tecnológica, la Educación Artística y la Educación Física, con importancia equivalente a otras áreas, dentro del currículum escolar, tiene que contribuir a una mejor formación integral de los alumnos” (*Generalitat de Catalunya*, 1989: 8). Otra característica de este documento, era la definición de una estrategia global para todo el currículum, en términos de distribución del tiempo, el saber y el aprendizaje escolar, que fijaba el “crédito” como unidad básica de programación.³⁹ A partir de ese momento la propuesta de diseño curricular de las distintas áreas de conocimiento para la ESO en Cataluña se articuló mediante la definición de créditos comunes, a los que habría que sumar diversos tipos de créditos de refuerzo, integrados y variables.

En la publicación del *Libro Gris* destaca una estructura homogénea del diseño curricular que repite las mismas pautas para todas las áreas de conocimiento, se presenta un primer nivel de

³⁷ El *Libro Gris* fue presentado con la finalidad de responder en torno a “qué tienen que aprender en la escuela los ciudadanos catalanes del siglo XXI” en relación al proceso de experimentación de la reforma (*Generalitat de Catalunya*, 1989).

³⁸ El orden de las materias que se presentan en el *Libro Gris* es el siguiente: 1. Lengua Catalana y Lengua Castellana; 2. Lengua Francesa; 3. Lengua Inglesa; 4. Àrea Artística: *Educació Visual i Plàstica*; 5. Àrea Artística: Educación Musical; 6. Educación Física; 7. Ciencias Sociales; 8. Ciencias Experimentales; 9. Educación Tecnológica; 10. Matemáticas; 11. Ética; 12. Religión Católica; y, un último apartado dedicado a las especificaciones para los alumnos con necesidades educativas especiales.

³⁹ “El currículum se organizará en módulos trimestrales o créditos para asegurar, desde la misma estructura, la flexibilidad y adaptación a la diversidad de los alumnos. *Se entiende por crédito una unidad didáctica que*

concreción para cada una de éstas que incluye: una introducción, los objetivos generales, los tipos de contenidos con sus respectivos objetivos terminales, las orientaciones didácticas para diseñar actividades de aprendizaje y las orientaciones didácticas para diseñar actividades de evaluación. **Lo que permanece del *Libro Gris* hasta el momento actual y que ya se había avanzado en los *Marcos referencials*, en términos de finalidades y objetivos generales, es la consideración de dos acciones fundamentales en el área de *EViP*: las que instrumentalizan el área como lenguaje (y que como tal atienden a situaciones específicas de comunicación y expresión); y, las que dinamizan una parte del conocimiento desarrollando aptitudes creativas, ingenio, intuición, actitudes reflexivas y abiertas.** Como veremos, entre los mecanismos de constatación de esta nueva área de conocimiento se encuentra la justificación de que hay un nuevo lenguaje “visual y plástico” que hay que enseñar y que le pertenece a la *EViP* hacerse cargo de su instrucción. Este nuevo lenguaje se consolida en un contexto de reforma del currículum, donde predomina una concepción de la educación como alfabetización y donde destaca el papel principal que se otorgará a la Lengua Castellana, la Lengua de las comunidades autonómicas y la Lengua Extranjera.

Las incorporaciones de R. y X. en el proceso de elaboración y reelaboración de los documentos curriculares fue posterior al impulso inicial del área de *EViP*, un trabajo que habían desarrollado intensamente Arnavat y Casadesús. Con respecto a la organización del currículum oficial, R. recuerda sus vivencias en ese momento inicial: “Estaba todo por hacer, había que hacer todo el currículum, había que dar directrices, todas las orientaciones y tenía que crearse el nuevo modelo educativo”. Aunque como hemos visto, los cimientos del área estaban colocados, R. se refiere aquí a su percepción del trabajo que se avecinaba para poder presentar el currículum de *EViP* al profesorado. En ese momento el experto curricular R. colaboraba con el *Departament d’Ensenyament* mientras impulsaba la reforma en un centro piloto, entrando a formar parte del equipo de *Ordenació Curricular* a principios de los noventa. Aunque como él indica su presencia allí no fuera como especialista de *Plàstica*,

concreta un modulo de aprendizaje y que se imparte en un periodo de tiempo determinado” (Generalitat de Catalunya, 1989: 9).

dada su trayectoria y la distancia que mantenía respecto de los aspectos técnicos y científicos, se hizo cargo de los temas vinculados al conocimiento “visual”. Según él, en ese momento, mientras estaba trabajando en *Ordenació Curricular*, se empezó a organizar el currículum “muy seriamente”. Además, R. en su narración, nos confirma que hubo una persona que tuvo mucho protagonismo, Misericordia Arnavat, aunque también participaron otras personas. Este experto narra la gestación del currículum oficial del área, como un proceso necesario para la recuperación de la Educación Artística. Este proceso partía del trabajo de experimentación en los centros y se ubicaba en el marco de los cambios en la forma de aprender de los alumnos que la reforma promovía, pero aún así, el currículum oficial de *EViP* precisó de una tarea laboriosa de sistematización de los nuevos contenidos:

Es histórico y experimentado. Cuando empezamos y no existía *Ordenació Curricular*, uno de los planteamientos de aquellos profesores y profesoras, fue que teníamos que construir una asignatura, y que estaba claro que no servía nada de lo que había. Pero no sólo en *Plàstica*, sino también en Ciencias Sociales y Experimentales, etc. En materias como Lengua o Matemáticas que ya tienen una tradición, es muy difícil romper con ella y por tanto no se puede innovar. En otras áreas como Ciencias Sociales, por ejemplo, los alumnos estaban haciendo una historia totalmente anacrónica, comenzando por Altamira y luego los griegos, los romanos... En ese momento, se rompió con esa visión de las Ciencias Sociales y se empezó a estudiar con los alumnos: el mundo y sus problemas, los temas más próximos, las nacionalidades, Europa y su fragmentación... Explico esto porque en ese momento hay que hacer un currículum: definir qué es lo que enseñamos a estos alumnos. Yo diría que aquí aparece el *Diseño Curricular*, cambiando algunas cosas, pero ya aparece con un lenguaje propio. Evidentemente en nuestra área, en ese momento, aún se arrastra entre los profesores de *Plàstica* esa sensación de estar enseñando una *maría*. En el mejor de los casos, la *Plàstica* se hacía en algunas escuelas privadas, motivadas por el equipo docente o por la asociación de padres de alumnos. Estos, por ejemplo, buscaban a alguien que hiciera plastilina, si consideraban que los niños y niñas debían tener una Educación Artística. En el mejor de los casos pasaba esto. ¿Qué quiero decir con ello? Pues que en ese momento, nosotros estábamos pidiendo que la asignatura fuera una más en el currículum, se trataba de una reivindicación (Profesor-experto R.).

Por su parte, X. explica que cuando le llamaron el currículum ya estaba estructurado por créditos,⁴⁰ según él, en ese momento la *EViP* aún tenía los 6 créditos comunes que se le habían adjudicado en un primer momento y que después vio reducidos a 4 créditos. En esa

⁴⁰ En el *Libro Gris* se hace pública la adopción del crédito como unidad básica de programación que se conceptualiza como una unidad temporal de 30 horas. Posteriormente, el crédito se constituirá como una unidad temporal de 35 horas. En él, se presenta la justificación de la organización del currículum por créditos y la tipología diversa de créditos.

época, X. confirma que Misericordia Arnavat estaba en la administración catalana, junto con Cristòfol Trepàt y otras personas.⁴¹ En Cataluña, la reforma había empezado un par de años antes, y en el caso de X. su experiencia de reforma ligada a la práctica la vivió a partir del centro piloto en el que trabajaba el profesor-experto S.⁴² En ese periodo, había que hacer una vinculación con los materiales para la práctica y se precisaba de la elaboración de créditos ejemplificadores, así que le encargaron a X. la realización de unos créditos, el 6º crédito común (en un momento en que, como explica este profesor, el crédito podía tener muchas versiones, se había inventado el 6a, 6b, 6c...). El profesor-experto X. se encargó de desarrollar los aspectos sobre Nuevas Tecnologías incorporadas a la *EViP*, y debido a que había elaborado unos videos de Geometría descriptiva que habían sido premiados, le llamaron para que pudiera diseñar estos créditos:⁴³

Entonces se elaboran los créditos, y hubo un momento en que se reunieron los profesores de los centros experimentadores. Misericordia estaba organizando este seguimiento, que se realizaba en sesiones de formación, a las que yo acudía aunque no estaba haciendo experimentación. Eran sesiones planificadas sobre Nuevas Tecnologías, donde los profesores explicaban sus experiencias didácticas. Recuerdo que se hacían en el albergue *Verge de la Mercè*. Estas sesiones se hicieron durante una época, unos dos o tres años, que coincide con el periodo de trabajo de Misericordia Arnavat en *Ordenació*, desde donde intentó dar apoyo a los centros experimentadores. Después, ella se fue a *Inspecció*, y también se dieron otras entradas y salidas en *Ordenació* y hubo que empezar a trabajar. Es cuando empiezan a salir los mínimos de Madrid y se revisan todos los currículums. Mientras tanto, antes se había pasado la fase de las encuestas y de los vaciados de las mismas. A partir de aquí, había que revisar el currículum en función de los mínimos y de los resultados de las encuestas (Profesor-experto X.).

⁴¹ En 1993, Trepàt y Freixenet publicaron *Del currículum als crèdits. El nou ensenyament secundari*, donde recoge toda la terminología y los temas fundamentales que propone el nuevo modelo para la reforma educativa. Este libro ha sido uno de los medios de difusión de la estructura del nuevo discurso curricular en Cataluña y ha contribuido, como manual, a formar al profesorado en el nuevo código curricular.

⁴² El profesor-experto S. es colega de X. en la administración catalana. Ambos han trabajado codo con codo durante todo el proceso de revisión del diseño curricular, participando en la elaboración de nuevos materiales y en la formación. Según X., que era profesor en un instituto de BUP en esa época, fue invitado por Arnavat a incorporarse al instituto de S., pionero de la experiencia de la reforma educativa en Cataluña. Una oferta que X. desestimó, como afirma: “por sentirme a gusto en el instituto en el que había tomado plaza”.

⁴³ Uno de estos créditos era “La imagen tecnológica”, y otro, “El lenguaje cinematográfico”, este último era un crédito variable.

La jerarquización de los contenidos como estrategia para la legitimación de un área de conocimiento: “*La Educació Visual i Plàstica* tenía que ser muy importante y tener mucho espacio...”

Entre las aportaciones que efectúa X. a lo largo de la entrevista, destacan dos cuestiones fundamentales para el análisis histórico de la formación del área de *EViP*. En primer lugar, para ver los cambios que se producen con el área de *EViP*, X. sugiere que examinemos el tiempo que se le adjudica en el currículum común, lo que nos dará la clave de la importancia relativa de la misma. El profesor-experto X. explica que cuando se incorporó para colaborar en el diseño de créditos, por aquel entonces “la *EViP* tenía que ser muy importante en el currículum, tenía que tener mucho espacio”. En el párrafo siguiente, vemos como en realidad, la nueva área de conocimiento no iba a contar con mayor tiempo horario en la propuesta definitiva para la reforma educativa en Cataluña. Como he dicho anteriormente, la organización de las disciplinas en el currículum se realiza a partir de la especificación de los créditos, como unidades de programación de 35 horas cada uno. **El profesor-experto X. nos advierte que, de hecho, no se han producido cambios con relación a la dedicación respecto al sistema educativo anterior, debido a que en la actualidad, el área de *EViP* cuenta con 4 créditos en el currículum común de la ESO, lo que supone 140 horas repartidas entre primer ciclo y segundo ciclo:**

No hay cambio, se da la misma dedicación que antes. Si hacemos la suma, el tiempo es similar. Antes, estaba la asignatura de Dibujo de 1º de BUP con 3 horas semanales, lo que equivale a 3 créditos, y luego ya no aparecía más en la etapa como asignatura obligatoria. En la Enseñanza General Básica, en 7º se hacía algo que llamábamos *Pretecnología*, o algo así, que en 8º también se hacía, se trataba de una cosa tan indefinida que podría ser el tiempo equivalente a un crédito quizá, o un poco más. Entonces, quizá el aprendizaje del área se daba de una manera un tanto fuera de control, pero en el sentido de dedicación horaria ni se ha ganado ni se ha perdido nada (Profesor-experto X.).

En segundo lugar, las aportaciones de X. revelan el complejo proceso de construcción de la reforma educativa a lo largo de la segunda mitad de la década de los ochenta, cuando se dio de forma paralela: el trabajo de experimentación en los centros; el seguimiento de este proceso por parte de la administración; la difusión de las decisiones a través de documentos

y materiales; la evaluación oficial de la experimentación de la reforma;⁴⁴ la formación de los docentes en el enfoque del currículum oficial; y, los nuevos encargos del *Departament de Ensenyament* para la elaboración de materiales curriculares.

Los cambios que iba a sufrir el *Libro Gris* catalán con relación al área de *EViP* hasta la publicación definitiva del diseño curricular en el DOGC, debían dejar intactas las finalidades inicialmente trazadas y guiar un proceso que situara la *EViP* en una posición incuestionable como materia del currículum. Simultáneamente a esto, se producían las primeras revisiones del trabajo elaborado que debía adaptarse a la propuesta de *Diseño Curricular Base* para la Enseñanza Secundaria Obligatoria que ordenaba el *Libro Blanco*.⁴⁵ Este proceso se desarrolló en un contexto de constante negociación y pacto de los contenidos con los responsables en Madrid, donde definitivamente, en 1991, se publicaron los decretos que establecieron las enseñanzas mínimas y el currículum oficial de la ESO.⁴⁶ Durante el trabajo de revisión del *Libro Gris*, entre los diseñadores curriculares en Cataluña, surgió una preocupación sobre el “enrarecimiento” que había sufrido el área y que se había detectado a partir de su difusión. La adopción de una estructura y una conceptualización herméticos, como un paso necesario para legitimar el área en un contexto academicista, había generado niveles de incompreensión entre los docentes, lo que también podría volver indefendible el área de *EViP* ante los colegas de otras áreas. Las reacciones de R. y X. sobre este hecho son similares, ambos coinciden en explicitar las ganancias y los riesgos de otorgar “importancia” al área a partir de generar un currículum de difícil comprensión, sus comentarios ilustran además la concepción disciplinar y el papel otorgado a los docentes:

⁴⁴ La evaluación oficial de la experimentación de la reforma educativa en Cataluña la realizó la *Comissió Tècnica d’Evaluació*, de enero de 1989 a julio de 1989. La dirección, planificación y coordinación del trabajo fue a cargo de Immaculada Bordes y Mireia Montané. El resumen de los resultados (ya que el informe global consta de 10 volúmenes principales y 30 anexos) se ha publicado en *Generalitat de Catalunya. Departament d’Ensenyament* (1991). *Avaluar per Innovar*. Cabe destacar la participación de profesionales de los distintos niveles educativos en la composición de la comisión, y un trabajo desarrollado principalmente a partir de encuestas a profesores, padres y alumnos. Este documento detalla las fases de esta experimentación para cada etapa en términos de propuestas y actividades desarrolladas que ilustran la confluencia de circunstancias y una historia de la reforma que no es lineal.

⁴⁵ *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Ciencia* (1989).

⁴⁶ Fechas de publicación: Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE núm. 152, 26 de junio de 1991); y,

...de alguna manera, se estaba confeccionando el currículum como lenguaje estructurado como está ahora, pero uno de los “errores” del área era que se la consideraba una “maría”, por tanto teníamos que rellenarla de alguna manera que todo el mundo dijera: ¡Ah! Esto es una asignatura. A mi, después de los años, esto me parece una barbaridad, porque precisamente voy en una línea totalmente contraria a este punto de vista. Pienso que la Plàstica es una cosa muy llana, muy sencilla y próxima, dado que trata del mundo visual y de nuestro entorno, todo lo que existe es *Plàstica*, y todo es Arte, como diría Tàpies. Entonces, aquel currículum era muy cargado, pero ha hecho su función y después de todo, de alguna manera ha sido el espejo. A partir de aquí, ya saldrán las propuestas, que es la realidad que se da en la escuela... que en definitiva debería de ser el referente (Profesor-experto R.).

En general, en todas las áreas y en la nuestra en particular, se decía que el currículum del Libro Gris era una cosa ininteligible, esto era muy evidente y se trataba de una opinión muy generalizada. Había un rechazo muy grande respecto a este currículum. Simplemente porque la mayoría de la gente decía que no entendía nada, preguntaban que qué diablos era aquello que se decía allí. A nivel de contenidos, sobretodo los conceptos eran especialmente críticos. Entonces, quizá esto no salía tanto en las encuestas, aunque sí salía, pero sobretodo se decía en una conversación normal. Una de las cosas, que yo tenía clarísima, es que no tenía que existir este rechazo por una cuestión como la terminología y la poca claridad con que se explicaban los contenidos. El profesor tenía que entender lo que se le decía, no porque fuera más crítico quería decir que era mejor, aunque en algunos momentos parecía que cuanto más ininteligible era el currículum, se tenía un área más vistosa y más importante. Eso no podía ser, la gente tiene que comunicarse de una manera inteligible y de forma que la mayoría del profesorado pueda interpretarlo (Profesor-experto X.).

La constatación de la necesidad de un currículum oficial del área que tenía que ser inteligible para sus usuarios, los docentes, abrió el turno al proceso de simplificación del *Libro Gris*, en un momento en que Arnavat se había ido a *Inspecció* y que R. ocupaba su lugar en *Ordenació*. Los expertos X. y S. se hicieron cargo de esta clarificación, con un conocimiento próximo del trabajo realizado por la gente que había elaborado el primer nivel de concreción y con el apoyo cercano de Arnavat. Por tanto, en ese periodo, a partir del relevo de Arnavat, los profesores-expertos R. y X. (junto con S.), canalizaron todo el trabajo que había que hacer en el *Departament d’Ensenyament* con respecto al área del *EViP*. Aunque en sus narraciones sobre este momento, los dos testimonios entrevistados no se refieren directamente el uno al otro, ambos trabajaron juntos, con responsabilidades y actividades diferenciadas. Según X., la revisión del *Libro Gris*, se dio un poco antes de que se publicaran los decretos de mínimos, que ya circulaban a nivel interno (entre 1989 y 1990)

y con el conocimiento de los resultados de las encuestas realizadas durante la evaluación de la experimentación. **La concreción del documento definitivo, que se publicó en el *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* en la primavera de 1992 y que luego se difundió a través el *Libro Rojo*,⁴⁷ fue el producto de distintas reelaboraciones e intentos de clarificación.** Este periodo de reformulación del currículum oficial se inició con la creación de otra comisión interdisciplinar en la que participaban personas de todas las áreas, en una época en que X. cree recordar que aún se conservaban los 6 créditos para el área que se perdieron en la publicación del decreto catalán:

Se estableció en un primer momento, una comisión entre todas las áreas de conocimiento, con una persona de cada área, que en *EViP* fui yo. Existía esta comisión muy reducida que empezó a hacer la tarea de tomar las opiniones de las encuestas y ver qué contenidos mínimos quedaban incorporados. Al cabo de un par de meses, la comisión se amplió y en relación al área de *EViP*, en un segundo momento, S. entró a formar parte de la misma. Había una cuestión clara, en principio nosotros ya habíamos aprendido a leer el texto del *Libro Gris*. por tanto, el espíritu o la orientación del área se mantuvo y lo que se intentó fue clarificarlo, hacerlo inteligible para todo el mundo. Esto se hizo, diciendo las cosas de una manera muy sencilla, debíamos intentar que el currículum fuera comprensible y que no existiera esa sensación de rechazo, precisamente por una cosa tan tonta como la terminología que se utilizaba. Por otra cosa quizá podría ser, por una concepción aún sería lógico, pero por ese motivo no era lógico. Por ejemplo, a veces yo entendía mucho mejor el currículum de Física y Química que no el del área, y eso no tenía ningún sentido. Creo que si comparamos los dos currícula (el del *Libro Gris* y el del *Libro Rojo*), se trata del mismo currículum pero dicho con más claridad, más detallado (Profesor-experto X.).

Para lograr una mayor aceptación del conocimiento del área de *EViP* como materia escolar que puede ser enseñada, el currículum oficial se desespecializó, se hizo menos confuso con respecto a los referentes de lo visual (en el *Libro Naranja*, los contenidos de la enseñanza de la imagen eran muy precisos), y pasó a sistematizarse en torno a una organización universal del conocimiento de las disciplinas. El experto curricular X. narra que siempre había una pauta a seguir, y que la reformulación se realizó partiendo del modelo que había dado el *Departament d'Ensenyament* y de las directrices del *Diseño Curricular Base* comunes a todas las áreas. Por eso, además de lo que ya se había adelantado en el *Libro Gris*, fue

Educación Secundaria Obligatoria (BOE núm. 152, de 26 de junio de 1991).

⁴⁷ El *Decret 96/1992 de 28 d'abril* apareció publicado en el DOGC 1593 de 13-5-1992. Por otro lado, el *Libro Rojo* se editó por primera vez en junio de 1993, allí además del primer nivel de concreción del área de *EViP* se incluyeron dos ejemplos del segundo nivel de concreción.

necesario que todos los tipos de contenidos estuvieran divididos en bloques, como certifica X., precisamente esto era algo que en la *EViP* no existía en un principio (véase el apartado 4.2. del anexo). Como veremos a continuación, el proceso de revisión y reelaboración del diseño curricular del área afectó a dos cuestiones principalmente.

En primer lugar, **en esta reformulación desaparecieron los objetivos terminales asociados a cada tipo de contenido que se reagruparon al final del documento, dado que, según X., esto sólo favorecía que los docentes lo leyeran repetidamente “por fotocopias, como un listado”, tratando de descifrarlo:**

El profesorado, con toda la razón del mundo, decía que eso era como si leyeras la guía telefónica. La clarificación del diseño curricular del área lo volvió más explicativo. De entrada, la gente no tenía tendencia a leer demasiado, y la expansión del primer nivel de concreción, con los objetivos terminales para cada tipo de contenidos, había creado mucha animadversión. Era muy latoso, por críptico y repetitivo. Entonces al tener un solo listado de objetivos terminales fue más simple (Profesor-experto X.).

En segundo lugar, **en la nueva configuración, los contenidos del área de *EViP* ya aparecieron divididos por bloques, sufriendo inversamente a la reducción de los “conocimientos técnicos” de la disciplina, un proceso de tecnologización general de la visión del saber y del aprendizaje en el currículum.** El modelo disciplinar que establecía el *Diseño Curricular Base*, implicaba la adopción de una estructura común para las diversas áreas de conocimiento en todas las etapas del sistema educativo, como parte de la coherencia que se perseguía y que la LOGSE ya había anunciado. Esta organización compartida por cada una de las áreas de conocimiento del currículum oficial de la ESO, vertebraba las materias con independencia de los presupuestos epistemológicos de la disciplina académica o científica de referencia, las homogeneizaba y les otorgaba cuerpo como disciplinas escolares. Este modelo de diseño curricular, que adopta la visión del currículum en espiral que Bruner propugnó en los años sesenta en EE.UU., impregnó el discurso oficial en su periodo de gestación. Supuso la aceptación y la división del conocimiento por disciplinas, cuyas ventajas se basaban en la creencia de que los contenidos pueden enseñarse efectivamente en una forma intelectualmente honesta, enfatizando el currículum en ideas clave de las disciplinas, a temprana edad (Efland, 1996). De esta forma,

aunque el área de *Educació Visual i Plàstica* vio reducido el tiempo del que dispondrá, el proceso de jerarquización de los contenidos la equiparaba a las demás disciplinas escolares, en el marco de una nueva racionalidad curricular que apostaba por regular la enseñanza mediante la producción de documentos oficiales. El modelo disciplinar del diseño curricular se fundamentaba en las aportaciones de las teorías de la instrucción desarrolladas por Reigeluth y Merrill (1980) e introdujo una teoría de la elaboración, por la que se establecen unos marcos prescriptivos para organizar la enseñanza, que debe darse a partir de la selección y organización del conocimiento académico y de la cultura de la que se forma parte. Las disciplinas, según estos autores, constan de diversos tipos de constructos (conceptos, procedimientos y principios) y otros elementos, que han de presentarse al alumno de manera que garanticen un aprendizaje óptimo, en un proceso que va de lo más amplio a la concreción en bloques de conocimiento (Hernández y Sancho, 1993). En el área de *EViP* en Cataluña, estas modificaciones se realizaron a partir de seguir como ejemplo lo que habían incorporado otras áreas, concretamente a partir del modelo del área de Ciencias sociales.⁴⁸

El conocimiento escolar “nuevo” de la *Educació Visual i Plàstica* y su relación con las otras materias curriculares en la ESO

La reforma del sistema educativo impulsaba una concepción unificada sobre la enseñanza y el aprendizaje de los saberes escolares, que debería ser compartida por todas las áreas y que contribuía a la estandarización del conocimiento.⁴⁹ Por eso mismo, en el contexto de la

⁴⁸ La referencia a otras áreas pioneras en la organización del conocimiento en el currículum aparece de forma reiterada en los relatos de los dos entrevistados. El libro de Trepal y Freixenet (1993) nos aporta las evidencias de este proceso, ya que en él se explican las diferencias entre los tipos de contenido y su función, principalmente a partir de ejemplos de áreas de conocimiento como Biología e Historia. A lo largo de todo el texto, sus autores sólo mencionan un contenido del área de *EViP* que hace referencia al aprendizaje una norma: “limpiar el pupitre al terminar la clase de Dibujo”. Esto demuestra que la *EViP* no era un área de conocimiento pionera en la articulación de los diversos tipos de contenidos, sino que siguió la inercia del modelo. Además, esta frase pone de relieve que fuera del área se continuaba hablando de la asignatura de Dibujo, reproduciendo la denominación que había recibido en el sistema educativo anterior.

⁴⁹ Finalmente como áreas de conocimiento del currículum común de la ESO en Cataluña se consolidaron: 1. Lengua Catalana, Lengua Castellana y Literatura y Lengua aranesa en el Valle de Arán; 2. Lenguas Extranjeras; 3. Ciencias Experimentales; 4. Ciencias Sociales; 5. Educación Física; 6. Tecnología; 7. *Educació Visual i Plàstica*; 8. Música; 9. Matemáticas; 10 Religión (como voluntaria).

reforma educativa la definición del contenido dentro de una disciplina escolar no puede verse como algo que afecta tan sólo a las decisiones que toman los especialistas que la componen, sino que ésta se dibuja también en relación a otras disciplinas y a otros especialistas (no sólo de las áreas curriculares sino también de la psicopedagogía). En términos generales, se puede decir que el discurso curricular oficial de las diversas áreas de conocimiento en la ESO reproduce una visión del saber modernista, contribuyendo a forjar una narrativa maestra. **La visión epistemológica del currículum de la reforma educativa se apoya en una idea de universalidad del conocimiento, a través de la adopción de un lenguaje unívoco, tecnificador y objetivista, que invisibiliza los mecanismos de producción del saber en las materias escolares.**

El conocimiento escolar se presenta como ahistórico, no está ni cultural ni socialmente contextualizado. En el currículum oficial se mantiene una organización disciplinar, a pesar de que las asignaturas han sido sustituidas por materias escolares basadas en áreas de conocimiento, flexibilizándose los límites epistemológicos y creándose algunos conjuntos de materias. La parcelación del saber del currículum disciplinar, que no enfatiza el conocimiento relacional, se compensa con una estructura común para todas las áreas que debe facilitar la adquisición de contenidos por parte del alumno y que establece una organización epistemológica ficticia sobre la base de la teoría de la instrucción (separando procedimientos, hechos y actitudes). En el caso de la *Educació Visual i Plàstica*, si analizamos los objetivos del área en la ESO, obtenemos que **el discurso curricular oficial de *EViP* construye su “verdad” en torno a cuatro ejes: la alfabetización visual básica que proporciona las competencias comunicativas al alumno; la aplicabilidad del saber para la formación de las competencias profesionales; la búsqueda del bienestar del individuo a través de facilitar los conocimientos que requiere el estudiante como ciudadano europeo; y, por último, la patrimonialización que le otorga el sentimiento de pertenencia a una comunidad, mediante la adquisición de los conocimientos como sujeto nacionalista** (véase una ordenación de los objetivos de la *EViP* en relación a los objetivos de la ESO a partir de estos ejes en el apartado 4.4. del anexo).

Por otra parte, el área de *EViP* no es un cuerpo de conocimiento que pueda considerarse de forma aislada, ya que los cambios que ha experimentado como saber escolar en el currículum, han acontecido en relación a los cambios de otras áreas de conocimiento con las que limita. En el transcurso de la definición y distribución de contenidos en los saberes escolares de la ESO, es importante señalar que bajo la nueva concepción de las áreas y la reordenación de los contenidos cercanos a la *EViP*, el área de Matemáticas recuperó muchos de los temas de Geometría plana. Estos contenidos, que durante la aplicación de la LGE y de los programas renovados se impartían en la asignatura de Dibujo en 1º de BUP, regresaron al área de Matemáticas a la cual históricamente ya habían pertenecido antes de 1975. En el mismo orden de cosas, las cuestiones referidas a los Sistemas de representación a partir de la reforma quedaron compartidos entre *EViP* y el área emergente de Tecnología, siendo esta última la que debe tomar la mayor parte del ámbito de su aplicación, por disponer de más de horas de clase, y la que concentrará básicamente el aprendizaje del sistema diédrico y del axonométrico.

Como ya he dicho, la trayectoria de la *EViP* como materia en el currículum oficial, es la de un área que al principio alcanza tanta dedicación horaria como otras disciplinas, por ejemplo, como las Matemáticas, que con el tiempo verá reducida. Una lectura de cómo se produce esta disminución del tiempo, tal como informa X., puede entenderse si revisamos las áreas de las que proceden los especialistas que están en el *Departament de Ensenyament* y que lideran el proceso de reforma educativa: “Es muy importante ver de qué áreas son las personas que están tomando decisiones en ese momento en *Ordenació Curricular*. Precisamente es importante, porque creo que debido a esto, el área de Tecnología tomó cuerpo, como un factor entre otros...”. Por otro lado, lo que condujo a este recorte de horas fue la reorganización trimestral a la que obliga el sistema de créditos, que estipula la relación de 35 horas por crédito y no las 30 horas que se contemplaban inicialmente, ésta es otra de las causas que provocaron la reducción de 6 a 4 créditos en el caso de la *EViP*. Se trata de una fragmentación de la instrucción que no se da en el resto del Estado, una estructuración por créditos que debía favorecer la optatividad en el currículum mediante la introducción de créditos variables, lo que reducirá el tiempo de las materias comunes y en especial de la

Educació Visual i Plàstica. La administración educativa catalana apostó desde el principio por abordar la atención a la diversidad no tanto en el contexto del propio grupo-clase sino a través de la optatividad y de una oferta amplia de créditos variables, clasificando a los alumnos según sus intereses y también sus capacidades. En definitiva, en el diseño curricular de la ESO en Cataluña, aparece una *EViP* que ve reducida a la mitad su creditaje con respecto a otras áreas y que está equiparada en número de horas a la Educación Musical.

Con respecto a la percepción que tienen R. y X. del papel que ocupa la *EViP* en la ESO, el primer experto argumenta que con la *Plàstica* se ha hecho un gran avance al estar dentro del currículum común, pero considera que no tiene por qué tener la misma dedicación horaria que otras áreas. En opinión del profesor-experto R., esto es así debido a que la *EViP* es una materia muy agradable y próxima al alumno, lo que facilita el aprendizaje, al contrario de lo que sucede con las Matemáticas que dependerían de su obligatoriedad. En cambio, el profesor-experto X. insiste en que una forma de entender la importancia que se le da a un área es viendo el tiempo que tiene asignada como tal en el currículum. A este respecto, él destaca que “analizando este factor, absolutamente objetivo, podemos ver que aquí en Cataluña, la *Educació Visual i Plàstica* se pone como materia común en relación a los mínimos que marca el Estado”.⁵⁰ Sin embargo, X. también apunta a la relatividad de este dato, ya que, como añade, hay otras disciplinas que hasta ahora habían tenido mucho peso en la Enseñanza Secundaria, como las Ciencias Naturales o la Física y la Química, que se han fundido en el área de Ciencias Experimentales, dejando de tener una entidad propia. En esta línea, X. argumenta que hay dos factores a tener en cuenta en la comparación con otras áreas: hay que considerar aquellas áreas que aparecen como nuevas y aquellas que mantienen mucho peso en el currículum. Ambos aspectos coinciden en el caso del área de Tecnología, que además de constituirse como un área nueva de conocimiento, contará en el

⁵⁰ No olvidemos que en el marco de la reforma del currículum de la ESO, en el contexto del debate sobre las Humanidades, se propuso la ampliación de dedicación horaria a las mismas a costa de reducir el tiempo de otras áreas, entre ellas la de Educación Artística. Propuesta que rápidamente fue criticada por otros colectivos que se veían afectados por tal reorganización como el profesorado de Educación Musical, y que tan sólo después advirtió el colectivo de *EViP*. A pesar de eso, en la propuesta de reforma de la reforma educativa del PP, en lugar de verse incrementado el tiempo de enseñanza del área en todo el Estado, ésta se equipará a los mínimos, que desgraciadamente ya lo son en Cataluña.

currículum oficial catalán con el doble de tiempo asignado si la comparamos con la *Educació Visual i Plàstica*.⁵¹

Por último, aunque X. valora positivamente la interrelación de contenidos entre áreas distintas, como en el caso citado de los contenidos que el área de *Educació Visual i Plàstica* comparte con las Matemáticas o la Tecnología, afirma que este hecho en ocasiones es un poco contradictorio. Por ejemplo, en el Bachillerato, es el profesorado de Dibujo quien se responsabiliza del Dibujo Técnico en la modalidad de Bachillerato Tecnológico y se trata del único ámbito que el área mantiene al margen de las materias de la modalidad del Bachillerato Artístico. Con relación al campo del Arte, la constatación de una figura potente del profesor de *EViP*, contrasta con la ausencia de contenidos cercanos a la enseñanza de la Historia del Arte o la Estética, casi inexistentes en la ESO. La delimitación del trabajo del especialista que domina la enseñanza del lenguaje visual y plástico, que tiene una presencia menor en el currículum común de la ESO pero que cuenta con una modalidad profesionalizadora en el campo del Arte en el Bachillerato, conlleva otra paradoja. Se trata de la falta de relación entre los profesores-especialistas de la *Educació Visual i Plàstica* y sus colegas de otras áreas, como Ciencias Sociales, Lenguas y Literaturas, Filosofía, en definitiva con lo que ha pasado a delimitarse como el terreno de las Humanidades en la Enseñanza Secundaria, con quienes podrían compartir aspectos relacionados con Historia del Arte, Crítica o Estética. En este sentido, la *Educació Visual i Plàstica* a través de sus contenidos y sus mecanismos de legitimación, ha logrado distanciarse tanto de los rasgos “técnicos” como de los “humanísticos”, permaneciendo en un terreno autónomo pero híbrido en cuanto a los saberes que autoriza.

⁵¹ Sin embargo uno de los problemas que ha afectado a la implementación del área de Tecnología ha sido la escasez de recursos disponibles y la ausencia de un cuerpo de profesores preparado para impartirla. Esto ha conducido a una situación paradójica que se ha dado en muchos centros de Secundaria, en especial de carácter privado, que consiste en que es el profesor de *Educació Visual i Plàstica* el que imparte Tecnología.

La red de distribución del discurso curricular oficial de *EViP* y sus grupos de interés

El conocimiento que un profesor cree que “llena” su disciplina es mantenido en común con miembros de una comunidad de apoyo que se aproximan colectivamente a sus paradigmas y criterios de utilidad tal y como son legitimados en los cursos de formación y en las declaraciones “oficiales”. Parece que los profesores, debido a la naturaleza dispersa de sus comunidades epistémicas, experimentan la precariedad conceptual que se deriva de la falta de otros significantes que puedan confirmar plausibilidad. En consecuencia, son muy dependientes de las publicaciones periódicas y, en menor medida, de las conferencias para su confirmación de la realidad.

Geoffrey M. Esland (1971: 79)

En este apartado se van a tratar dos aspectos que considero fundamentales para comprender la historia social de la *Educació Visual i Plàstica* como disciplina escolar y su incorporación al diseño curricular oficial. En primer lugar, me referiré a lo que Bernstein ha denominado el campo recontextualizador del currículum. En concreto, como hemos visto en el segundo capítulo, Bernstein distingue entre el campo de recontextualización oficial (CRO), que está constituido por los agentes relacionados con el Estado y la administración educativa; y por otro lado, el campo recontextualizador pedagógico o curricular (CRP o CRC), compuesto por los agentes que median en el discurso curricular en la escuela, las comunidades académicas en la universidad, las publicaciones relacionadas con la construcción del discurso y otros foros u organismos de discusión relacionados con la educación. De hecho, Bernstein advierte que se puede medir la autonomía del discurso pedagógico-curricular, a partir de analizar la relación entre el CRO y el CRC, ya que desde su punto de vista, si los problemas y los principios que abordan ambos campos son coincidentes, se devalúa la tensión y la posibilidad de producir efectos alternativos al discurso curricular dominante. En este caso, el discurso pedagógico-curricular oficial controlaría también, con su onda expansiva, los

contextos de recontextualización y reproducción del discurso pedagógico-curricular en las escuelas y en las aulas.

El estudio de los campos de recontextualización del discurso curricular, está relacionado con el segundo aspecto a destacar en la historia de la *EViP* como materia escolar, con la composición de los grupos de interés vinculados al área e implicados en la producción del saber y su distribución, que realiza mediante la publicación de textos relevantes (revistas, compilaciones, libros de texto,...), los cursos de formación del profesorado y los grupos y proyectos de investigación. Es importante anotar que en la formación de las áreas de conocimiento en la escolarización y en la universidad, los grupos de interés que median en su definición epistemológica y política, no pertenecen solamente al campo de producción del control simbólico sino también al campo económico, como es el caso de las disciplinas que engloban las Ciencias Experimentales y su relación con la industria. En este apartado, voy a ceñirme al análisis de los grupos de interés que trabajan en el ámbito que circunscribe la Educación Artística, aunque esto no indica que no considere que es relevante el análisis del currículum en relación a los intereses corporativos y el papel de las multinacionales relacionadas con la producción de una “cultura visual” para la infancia y la adolescencia (la televisión, las plataformas digitales, la publicidad, etc.) o de los espacios e instituciones relacionados con la producción y el consumo de la “cultura visual” (museos y centros de Arte, internet, centros comerciales, etc.). En este apartado, voy a situar específicamente el mapa de relaciones y de agentes del campo de producción simbólica del área de Educación Artística,⁵² para interpretar la formación del saber de *Educació Visual i Plàstica* en relación a la producción de relaciones de poder y de discursos sobre la identidad. En este sentido, las decisiones implicadas en la recontextualización del currículum permiten comprender la red de trabajo de los profesionales del campo y la distribución de roles, de igual manera que informa de los procesos de construcción de la identidad que orientan a los profesores y estudiantes durante la enseñanza.

Roles y relaciones de los expertos en diseño curricular: la incidencia de “los pactos con Madrid” en la redefinición del área de *EViP* en Cataluña

Si comparamos las dos propuestas para el área que elaboran, por un lado, los expertos del territorio MEC, y por otro, los expertos del *Departament d'Ensenyament*, es preciso destacar algunos matices que las vinculan y que las distinguen. En primer lugar, es necesario explicitar que la denominación del área tal como se desprende del *Libro Blanco para la Reforma* de la Educación Secundaria Obligatoria era de Expresión Visual y Plástica, y que posteriormente pasó a denominarse en el territorio MEC como área de Educación Plástica y Visual. En Cataluña, como hemos visto, se invierte el orden de los dos últimos términos. A pesar de que esta diferencia puede tener más que ver con una decisión menor, es importante destacar que, en ambos casos, en la historia de la construcción del área se produce un distanciamiento de su denominación como “Expresión” y de “Plástica”. Ambos conceptos conforman la herencia de la “Expresión Plástica” de la EGB de la LGE de los setenta, que refleja la importación de los modelos dominantes en la Educación Artística en los años cincuenta y sesenta en Estados Unidos y en Francia. Por tanto, introducir “lo visual” en la denominación y sustituir la “Expresión” por la “Educación” tiene que ver con decisiones de carácter epistemológico y político.

Un segundo aspecto a destacar de esta relación, que ya he comentado, es la diferencia en el número de horas que se otorgan a la Educación Plástica y Visual en el territorio MEC y a la *EViP* en Cataluña. Este tema tan controvertido que en los últimos años ha vuelto a un primer plano, debido a que el gobierno del partido popular ha pretendido impulsar las Humanidades a costa de reducir el tiempo de áreas como la que ocupa nuestra atención o de la Educación Musical, adopta en Cataluña una dimensión particular. Aquí, con la organización del currículum oficial, como muy bien apuntó el profesor-experto X., el *Departament d'Ensenyament* ya había reducido a una dedicación menor la *EViP*, porque el sistema de créditos lo que priorizaba era la optatividad de materias. Por este motivo, en el

⁵² Me refiero aquí a la Educación Artística, porque aunque principalmente analizaré los grupos de interés que apoyan el discurso del área de *Educació Visual i Plàstica*, no todos los grupos a los que me referiré

momento de reordenar la dedicación de las distintas áreas en el currículum, de manera que favorezca el aprendizaje de competencias básicas (Matemáticas, Lenguaje), la propuesta actual de reforma de la reforma en Cataluña no modifica el tiempo de la *EViP*, sino que reduce la optatividad e intenta eliminar la fragmentación del currículum oficial catalán, que ha provocado que los procesos de aprendizaje de los adolescentes también se dieran de manera fragmentada. Con esta propuesta se mantiene la incidencia reducida del área de *EViP* en la ESO y se vuelve menos intensiva, ya que los estudiantes pasarían a cursar la materia a lo largo de todo un curso y no acumulada en algunos trimestres de la etapa (créditos), como veremos que sucedió en el centro escolar que constituye el estudio de caso de esta investigación.

Una tercera comparación interesante es la que se puede establecer entre la relación de contenidos mínimos decretados por el MEC y la relación final de contenidos que adopta el primer nivel de concreción publicado por la *Generalitat de Catalunya*. Curiosamente no existen grandes cambios entre ambos, a pesar de apreciar algunas diferencias, fruto del particular contexto histórico, social y económico que afecta a la construcción de modelos de Educación Artística en Cataluña y que se vislumbran en el diseño curricular del área. Me refiero a la influencia de la tradición en la Enseñanza de Artes y Oficios o del movimiento de la Educación Artística centrado en el desarrollo de la autoexpresión y la creatividad. A primera vista, los documentos y la homogeneidad discursiva del área evidencia un consenso entre los expertos de ambas administraciones educativas y un interés compartido por organizar el diseño curricular del área desde una perspectiva de “alfabetización visual”, siendo las fuentes implícitas que orientan la selección del saber del área, el trabajo de Lazotti, Dondis, Munari, Wong, Arnheim y la Bauhaus, entre otros.

Sin embargo, no voy a realizar aquí una comparación en profundidad de los dos currícula, sino que me centraré en la percepción del trabajo de los especialistas que negociaron los contenidos mínimos del área que informa del peso de sus decisiones. En Cataluña, los expertos curriculares entrevistados reconocen que no se puede identificar un grupo de

subscriben este discurso, que no es el único posible.

trabajo cohesionado durante el proceso de gestación de la *EViP*, sino a diversas personas que trabajaban para lograr el reconocimiento del área, lideradas por Misericordia Arnavat cuya influencia “fue muy fuerte”, en especial mientras estuvo vinculada a *Ordenació Curricular*. Después fue R. quien centralizó las decisiones del área en Cataluña. Por este motivo, voy a explorar la representación que R. tiene de su trabajo antes de valorar cuál fue su contribución a la historia del área. Este experto, que percibe los cambios en su trayectoria como algo que viene marcado por las potencialidades de aprendizaje que encuentra en un lugar de trabajo u otro,⁵³ sostiene que los cambios que se promueven desde una perspectiva de innovación educativa en la reforma y en la *Plàstica* no son diferentes. Con esta afirmación, el profesor-experto R. defiende que el *Departament d’Ensenyament*, consideraba la experiencia de reforma en los centros y que esto justifica su incorporación como alguien que había participado activamente en el proyecto de creación de un instituto de reforma. Por otro lado, como he narrado en el apartado anterior, las revisiones del documento original catalán se dieron de forma paralela a la incorporación de las decisiones y a las modificaciones que surgen de lo que R. y X. denominan como la etapa de “los pactos con Madrid”. Así, el diseño curricular presente en el *Libro Gris* se revisó a partir de incorporar los resultados de las encuestas de evaluación que se pasaron en los centros y de la negociación con Madrid. A continuación se incluye la versión que da R. de cómo se produjo este proceso de negociación:

Eso fue en mi época en *Ordenació Curricular*. Había otras personas que estaban colaborando con el *Departament*, pero fuera del mismo, y yo estoy dentro. Entonces, empiezan las negociaciones con Madrid. En aquellos encuentros participamos todos los representantes de la enseñanza de todas las comunidades autónomas, o sea, venía la persona de Galicia, el representante de Andalucía, y nos encontrábamos todos. Evidentemente, los que llevábamos la batuta, en ese caso, éramos: Madrid, por el papel político que representa; y, en cuanto a los contenidos propiamente, Cataluña. Hasta el extremo de que cuando había propuestas eran las de Cataluña. Por eso, de alguna manera, se configura el currículum para el Estado español a partir del nuestro, después de algunas modificaciones por parte suya, en que ya intervienen otras personas y las cosas van cambiando... Pero básicamente, la prueba está en que cuando tuvimos que pactar los contenidos mínimos, nosotros no tuvimos que pactar nada, porque de alguna manera los mínimos iban sobrados. Dado que habían partido del nuestro, no fue en

⁵³ Esto marca los distintos cambios de empleo y su papel en las instituciones en las que ha trabajado: el primer centro en el que experimentó la reforma, el trabajo en la administración, un viaje para formarse en Estados Unidos, etc.

absoluto una materia curricular polémica, porque ya estaba hecho según el modelo de aquí (Profesor-experto R.).

Las personas a las que R. se refiere, como colaboradores externos del *Departament*, son los profesores-expertos X. y S. que mantenían su práctica docente en los institutos. Sin embargo, el profesor-experto X. precisa que no puede confirmar estos hechos porque no estaba aún implicado en ese periodo en la administración. Así, se deduce que X. no participó directamente en este proceso, ya que, como él mismo explica, no conoce esta fase de los pactos porque en ese momento aún estaba Misericordia Arnavat. Sin embargo, desde su papel como observador de este periodo, X. intuye que hubo contactos muy estrechos, porque Misericordia siempre estaba todas partes, “viajando de aquí para allá”. A pesar de que desconoce la relación entre el *Libro Gris* y los mínimos, X. opina que debieron de existir fuertes influencias, que partían del currículum catalán hacia el estatal, porque cómo indica, se trata de propuestas muy similares.

De esta forma, tanto R. como X. reproducen los mitos de la relación entre Cataluña y Madrid. Así, sus voces representan las aportaciones de “los catalanes” al currículum nacional desde una perspectiva heroica, afirmando su lugar y buscando la legitimación de un trabajo pionero en la Educación Artística, algo similar a lo que sucede en otros ámbitos. Además la mitificación de esta historia se refuerza también como consecuencia de la versión que R. mantiene del proceso.⁵⁴ Sin embargo, cabe no olvidar que la reforma educativa la impulsó el gobierno del partido socialista con el apoyo de los nacionalistas, por lo que las relaciones entre los expertos “socialistas” y “nacionalistas” tuvieron que ser necesariamente fluidas. Para contrastar las aportaciones de “los catalanes” al currículum oficial, pregunté por la versión que tienen sobre estos hechos a dos de las personas que participaron en

⁵⁴ La voluntad de protagonismo de R. se pondrá en evidencia también cuando justifica su marcha del *Departament*, en un momento en que: “ya el trabajo estaba hecho, el trabajo propio de las disciplinas y también toda la organización, dado que allí, se trabajaban todos los temas sobre cómo confeccionar un crédito, todos los materiales que después han salido publicados, de los cuales soy coautor. Todo esto se elaboraba allí, como abordar la evaluación, la atención a la diversidad, la didáctica, la metodología etc. Aunque quedaba el Bachillerato de Artes, y están los primeros y los segundos niveles, que sufrirán muchos cambios, pero que de alguna manera ya estaba hecho lo principal”.

algunas de las reuniones, procedentes de otras comunidades autonómicas.⁵⁵ Así, según la opinión de algunos profesores andaluces, este protagonismo con el que se autorrepresentan los expertos curriculares en Cataluña es exagerado,⁵⁶ lo que desvirtuaría los logros de una negociación ardua y compleja entre expertos curriculares de distintas comunidades autónomas, que afecta, en especial, al triángulo entre Madrid, Cataluña y Andalucía. Quizá por ello, en lugar de buscar responsabilidades o protagonismos en esta historia, sería importante preguntarnos cómo contribuyó este proceso de negociación a la burocratización de las decisiones educativas y a la institucionalización de unos contenidos de la enseñanza que a su vez conllevan implicaciones políticas. Por esta razón, proseguiré esta historia desde la perspectiva de la extensión del trabajo de los expertos curriculares en Cataluña a partir de la elaboración de nuevos documentos y de la etapa de difusión.⁵⁷

La época de difusión del Área en los centros escolares de Cataluña y los cursos de “formación del básica del profesorado”

La formación de los docentes y las vías de acceso al cuerpo de profesorado de la Enseñanza Secundaria han estado marcadas por la promoción de la figura del profesor-especialista en un campo de conocimiento académico, como herencia del contexto que había creado la Ley General de Educación (LGE). De esta manera, la formación inicial del profesor-especialista para la Secundaria se establece en dos momentos. En primer lugar, el profesorado se prepara como experto en una disciplina “científica” o “humanística” a lo largo de una carrera universitaria, recibiendo una formación con carácter profesionalizador o como investigador,

⁵⁵ Se trata de conversaciones informales que no fueron grabadas y que no tengo intención de utilizar como argumento principal, sino como contrapunto de la visión de los expertos catalanes.

⁵⁶ En la parte inicial de este capítulo he relatado algunos aspectos de la historia de la reforma educativa en Andalucía, siguiendo a Pérez Gómez (1997), que como vimos estaba impulsada por las propuestas que desarrollaban los profesores.

⁵⁷ Quiero señalar que desde esta perspectiva de análisis de las relaciones entre expertos, sería relevante vincular la reconstrucción de la relación mantenida entre los especialistas de las distintas áreas de conocimiento y los expertos encargados de elaborar el *Diseño Curricular Base* que tiene una orientación predominantemente psicopedagógica. Habría sido también interesante analizar esto al nivel de la relación Cataluña-Madrid. Una descripción minuciosa de la extensión del marco curricular que Cesar Coll había elaborado anteriormente para el *Departament d'Ensenyament* a todo el Estado, completaría la descripción de las relaciones entre ambas administraciones. Pero una tesis no puede abarcarlo todo, y en este trabajo de

pero no como docente. En el caso del área de *EViP*, los especialistas-profesores proceden de dos núcleos universitarios: los diplomados en Arquitectura Técnica y los licenciados en Bellas Artes. Dos colectivos que históricamente se identifican con rasgos profesionalizadores distintos, como lo ilustran las situaciones biográficas y laborales de aparejadores o artistas, que en el terreno de la enseñanza desencadenarán, respectivamente, un énfasis más lo técnico o lo expresivo. Al finalizar su carrera universitaria, los estudiantes de último curso y los ya licenciados, pueden optar para prepararse como profesores a través de un breve curso de capacitación docente, el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), que ha estado coordinado por los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de las distintas universidades y que ha sido hasta el momento el único requerimiento de formación docente necesario para el acceso al cuerpo de profesores en la etapa de Enseñanza Secundaria.⁵⁸ No obstante será más adelante cuando abordaré el problema de la formación inicial del profesorado del área, una vez planteada la situación de la formación del colectivo que ya estaba en activo.

En este subapartado voy a explicitar algunos de los retos a los que debía enfrentarse el equipo que diseñó el currículum oficial de la *EViP* para garantizar la reproducción del discurso en las escuelas, que se desplegó a través de las propuestas de difusión y de la formación del profesorado que estaba en activo en los centros. Según el profesor-experto X., la homogeneización del área de *EViP* y la articulación de sus contenidos, debía tener en cuenta esta diversidad en la composición del colectivo de especialistas, su procedencia de Arquitectura Técnica o Bellas Artes, y cumplir con la finalidad de unificar sus formas y métodos, a partir de una concepción del área que incluyera a ambos. Según X., la etapa de difusión en los centros comenzó un poco antes de la reelaboración del *Libro Gris*, que

reconstrucción me centraré en la tarea realizada por las personas y los grupos relacionados con la producción y distribución del conocimiento de la Educación Artística en Cataluña.

⁵⁸ Es conocido que España es de los pocos países europeos que cuenta con una formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria deficiente, que se ha concretado desde la LGE en un cursillo a realizar al final de la carrera universitaria en relación a una didáctica específica. Como veremos más adelante, el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) aún vigente en el momento de escribir esta tesis, ha representado a menudo un trámite para conseguir una certificación, es decir, una serie de clases teóricas acompañadas de la primera inmersión fugaz en un centro de prácticas en la Enseñanza Secundaria.

después daría lugar al primer nivel de concreción en Cataluña, dado que la información sobre el currículum oficial ya circulaba entre los que iban a convertirse en profesores del área de *EViP*. Debido a este hecho, podemos decir que hubo una etapa de difusión del discurso curricular oficial, que precedió a la etapa de formación “permanente” del profesorado. La difusión inicial de la propuesta curricular, tal como la recuerda X., se llevó a cabo mediante charlas en los institutos: “hubo un momento en el que se presentó esto por todas partes. Un experto de cada área y un experto general iban un día a un centro y cada uno cogía a los suyos y les explicaba en qué consistía la nueva propuesta, haciendo énfasis en la orientación”.

Paralelamente a la reelaboración del documento curricular y al momento en que se empezó a redactar el currículum oficial del Bachillerato, también se puso en marcha el Plan de Formación del Profesorado organizado por el *Departament d’Ensenyament*, que formaba a los profesores en el marco del discurso oficial de la reforma educativa y del área, a través de los cursos de Formación Básica. Esto se llevaba a cabo desde *Formació del Professorat* y en el área de *EViP*, era Arnavat quien se ocupaba de ello, que contaba con el apoyo de los profesores-expertos S., X. y R. Con relación a esta fase, X. explica que el *Libro Blanco de la Formación* apareció consolidado cuando ya estaba hecha la mitad de la formación y que los primeros momentos fueron “muy de andar por casa”. Desde su memoria de lo vivido, este profesor relata que en ese periodo: “se iban recopilando cosas a medida que se iban rellenando de contenido las sesiones, a medida que nosotros nos íbamos formando”. Su visión de esa etapa en que participa como formador de formadores está marcada por una cierta frustración provocada por la escasez de estrategias y recursos que debían hacer creíble el currículum, aunque X. también valora positivamente que hubiera algunas sesiones de didáctica en general y de metodología. En su narración, este experto-profesor, ahora también formador, explica:

Primero nos formamos nosotros y luego había un formador de formadores para cada Delegación Territorial, creo que en total los había de Tarragona, Lleida, Girona, y S. y yo de Barcelona. Aún no lo alcanzo a comprender, porque fue bastante deficiente. Con esto no quiero decir que no tenga recursos, pero todo dependía de lo que tu llevabas, fue como ir

buscando como un desesperado por todas partes. Era autoformación, para sobrevivir (Profesor-experto X.).

Paralelamente, en ese momento se empezaron a elaborar los documentos del segundo nivel de concreción, que funcionarían como apoyo a la formación, según X., dado que: “había que contar algo a parte de explicar el primer nivel de concreción, ya que esto la gente no lo quería escuchar mucho”. A continuación, este experto nos describe el funcionamiento y la organización de las sesiones de formación, y cómo, a pesar de las dificultades iniciales, el entusiasmo de formadores y profesores dominaba en los primeros cursos, debido precisamente a la actividad de reflexión que acompañaba la elaboración de materiales y su experimentación:

Las sesiones de formación se daban en sesiones de 3 horas, cada 15 días, por cuatrimestres, en 2 turnos. Había dos objetivos básicos, que eran: uno centrado en la modulación, o sea en la distribución, en el análisis del primer nivel prescriptivo y la organización y secuenciación en los 4 créditos. Aquí tienes toda la consideración de la edad de los alumnos, lo que es más adecuado, las relaciones interdisciplinarias y todo eso. Luego estaba la programación de una unidad didáctica y a partir de esta excusa se trataba de hablar de la didáctica específica, de nuevas estrategias didácticas, de la evaluación... Siempre de forma contextualizada en los centros, ya que antes, si era posible, se extrapolaba la experimentación al 1º de BUP. Esto era muy interesante, porque se habían llegado a elaborar materiales, que se llevaban al aula y después se presentaba lo que había pasado, se hacían copias de este material para todos los asistentes y se hacía una sesión valorando cuáles eran las pegas, viendo lo que pasaba, si era riguroso o no, si era motivador... (Profesor-experto X.).

El despliegue de recursos que X. precisaba para la formación, se refleja en el volumen del material de soporte para la *Formació Bàsica per a la reforma* del área de *EViP* de la ESO, que éste elaboró y compiló, junto con S., a partir del trabajo desarrollado en los cursos impartidos en 1991-92 y 1992-93. Este dossier de fotocopias facilitaba a los docentes además del primer nivel de concreción y los ejemplos de segundos niveles, otros materiales ilustrativos, como por ejemplo: el diseño una unidad didáctica sobre “La imatge animada”, como tercer nivel de concreción;⁵⁹ unos cuadros de apoyo y pautas para facilitar la comprensión de la estructura del discurso curricular oficial de la reforma; una amplia

⁵⁹ Diseñada para el segundo ciclo de la ESO (tercer crédito) con una temporalización de 7 horas.

bibliografía;⁶⁰ materiales para la didáctica específica (centrados en la lectura de imágenes); una introducción a la metodología del área; documentos para la evaluación; y, unas indicaciones sobre la atención a la diversidad y la organización de la opción. Este material para la formación del profesor de *EViP*, además de mostrar el rigor en el trabajo de formación de los expertos y su papel como mediadores en el trabajo de los docentes en el aula, se caracterizaba por reproducir un discurso curricular técnico sobre la programación que puede observarse en varios aspectos. Por una parte, puede verse esta tecnificación de la planificación de la enseñanza, en la estratificación de las decisiones y los laboriosos mecanismos que permiten ir concretando los contenidos a enseñar por niveles; y, por otro lado, se constata también en los instrumentos organizativos del diseño de la práctica curricular de aula. Con relación al saber que se considera enseñable en la *EViP*, destaca el eclecticismo de contenidos, ya que aunque se enfatizan los contenidos y recursos para trabajar desde una perspectiva de enseñanza de la imagen y la comunicación, basada en una semiótica formalista, también se aportan herramientas para una lectura de las obras de Arte desde la Sociología del Arte y la Estética, algo que no aparece reflejado en la lista de contenidos y finalidades del currículum oficial.

La recepción de estos cursos por parte del profesorado del área de *Educació Visual i Plàstica*, según X. se han producido distintas fases, aunque principalmente destaca que los profesores han ido cambiando de actitud “de una manera muy evidente y muy curiosa”:

- (a) **En un primer momento**, dice X., que **había una crispación general en los cursos, en gran medida motivada por el acceso a cátedra y por las tensiones que ello generó, es decir, por cuestiones ajenas al currículum y al modelo del área**. De esta manera, X. percibió el primer curso que impartió de formación básica del profesorado como el más duro: “vivimos el síndrome de acceso a cátedras, que era cuando se tenía que elaborar un crédito y entonces muchos profesores de Dibujo se presentaban. Yo tuve los

⁶⁰ La bibliografía estaba organizada bajo estos criterios: didáctica general; didáctica de la *Educació Visual i Plàstica*; teoría de la imagen; Historia; técnicas gráfico-plástica. En relación a los tres últimos ámbitos, quiero señalar que la mayoría de la bibliografía corresponde a un periodo que abarca desde la segunda mitad de los años setenta y llega hasta 1990, fundamentalmente de procedencia francesa e italiana.

denominados catedráticos de ‘pata negra’ del entorno de Barcelona-ciudad y lo recuerdo como una experiencia mortal”;

- (b) **A medida que se fueron realizando los cursos, según él, hubo una reacción negativa por parte del profesorado cuando se obligó a determinados centros a iniciar la reforma. Pero X. matiza que, dado que tenían que empezar, los profesores también estaban muy agradecidos de tener su ayuda.** Como formador, recuerda positivamente alguno de estos cursos y se refiere concretamente a uno de ellos como uno de los mejores, del que dice: “guardo materiales muy buenos y donde se llegó muy a fondo”;
- (c) **A pocos meses del comienzo de la implementación generalizada de la ESO, cuenta que “hubo pasotismo”, debido a que la gente sabía que esto comenzaba y que era irreversible.** X. recuerda que anteriormente hubo momentos en que la gente no se creía la reforma y lo veían como una cosa de otro planeta. Además explica que puede comprenderse que el pasotismo llegase en ese momento por una causa clara: “ya había libros de texto, las editoriales habían cubierto las necesidades y no era necesario preocuparse por la formación, solo hacía falta examinar estos materiales”.

En el terreno de la formación del profesorado, como estrategia para involucrar a los docentes en la reproducción del discurso oficial del currículum del área, X. percibe una clara diferencia de rendimiento entre el curso que estaba haciendo en 1996 con respecto al que había impartido el año anterior. Inclusive, según su experiencia, se notaron los cambios a lo largo de ese último curso, así, comparando el primer trimestre con el último: **“las propuestas y reflexiones de este último turno eran pobrísimas y lo que inquietaba al profesorado era saber si habría departamentos, cuántos, cuándo sacaban los materiales las editoriales y todo eso”.**

La confección de los segundos niveles de concreción para la *EViP* de la ESO y la continuidad del discurso oficial en el Bachillerato

Por otra parte, el experto curricular R. también nos narra la coincidencia de nuevo de distintos procesos, entre 1990 y 1992, los dos años que él estuvo incorporado al

Departament d'Ensenyament. Durante ese periodo se solaparon: la difusión y el inicio de la formación, la elaboración de los segundos niveles de concreción y el diseño de las materias para el currículum del Bachillerato. Como hemos visto en la sección anterior, el proceso de transmisión del discurso oficial se puso en marcha al dar a conocer los segundos niveles de concreción entre el profesorado, que hacían de puente entre el trabajo de los expertos en la administración y las propuestas de los docentes, simultaneándose la difusión del currículum oficial con la formación:

Empezó la difusión y se creó toda una estructura para una macrodifusión, de esta manera se empezó a formar a los formadores, a las personas que están vinculadas con los centros, a partir de unos encuentros, de unas reuniones y de algunas charlas etc. Comenzamos todos a hablar la misma lengua. Esa era la intención, que todos quedáramos inmersos en aquello para que después pudiéramos publicarlo. A partir de aquí, se crearon estrategias de difusión (como se denominan ahora), estas personas se distribuyeron y se empezó a funcionar. Aunque pasará un tiempo antes de que la *Plàstica* realmente sea lo que tiene que ser en la escuela, dado que el cambio ha sido muy importante y en muy poco tiempo, al menos se han creado pautas y se han dado ejemplos. En ese momento, no existían los segundos niveles de concreción, en este sentido los que estábamos en los centros haciendo la difusión lo echamos en falta, se veía esta necesidad y la gente lo pedía, lo exigía, especialmente la gente de FP. Además, el de *Plàstica* es un colectivo que se tiene que unificar, y es un colectivo que abarca a los profesores de Diseño en el BUP y a los profesores de Dibujo Técnico de la FP, con lo cual queda claro que lo de que todos hablemos el mismo lenguaje es muy difícil. Hubo que dar orientaciones para que tanto un profesorado como el otro, encajara en el nuevo currículum en la escuela. Ahí empezaron los encargos para la elaboración de los segundos niveles de concreción, lo que no sucedió sólo con la *Plàstica*, pero se pidió más desde *Plàstica*, desde Tecnología, desde las materias nuevas... (Profesor-experto R.)

Como recoge el testimonio de R., paralelamente a la puesta en marcha de la formación del profesorado se fueron redactando los dos ejemplos de *Segons Nivells de Concreció* del área de *Educació Visual i Plàstica* que el *Departament d'Ensenyament* publicaría en el Libro Rojo como modelos oficiales a seguir para la elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro (PCC) en Cataluña. La tarea de diseño de estos dos ejemplos fue encargada a R., por un lado, y al equipo compuesto por S. y X, por otro. En este periodo, explica R. que al estar totalmente vinculado a la administración catalana, él centralizó todos los aspectos que hacían referencia a la *Plàstica* y también a los programas del Bachillerato (Historia del Arte, Imagen, etc.).

Con relación a la elaboración de los segundos niveles de concreción del área de *EViP*, según X., hubo que importar de otras áreas todo lo que se refería a la didáctica y al trabajo curricular. Así, este profesor-experto explica que le tocó analizar el modelo que daba el área de Ciencias Sociales y ver cómo esto se podía traducir al área de *EViP*. De esta manera, se traspasaron a la *EViP* los modelos que se habían generado, especialmente en Historia, que informaban sobre cómo hacer el desarrollo de los contenidos y la modulación del segundo nivel de concreción siguiendo la estructuración por niveles del diseño curricular.⁶¹ **Las dos fuentes consultadas para este trabajo de investigación aportan evidencias del proceso de constatación de la *EViP* como una materia curricular más, a través de su adecuación a la estructura disciplinar compartida por todas las áreas y mediante la publicación de los segundos niveles de concreción, cuyos mecanismos creaban una continuidad con el primer nivel y legitimaban el discurso oficial mediante estrategias de repetición:**

El profesor de Lengua, con unas orientaciones básicas y elementales, ya podía avanzar, pero el de Plàstica no. Entonces vinieron los encargos, yo hice uno de estos ejemplos, junto con Misericordia Arnavat (que entonces estaba en *Inspecció*), y X. y S. hicieron otro. A partir de aquí, los dos ejemplos se publicaron, porque entonces había que publicar todo muy rápido, y era preciso dar orientaciones. Ese primer nivel tuvo muchos cambios hasta que se articuló como un lenguaje, utilizando incluso el mismo abecedario, no era fácil, porque entre otras cosas, hay distintos autores que hablan del tema. A partir de la aparición de los segundos niveles de concreción, se pondría en marcha toda la maquinaria editorial (Profesor-experto R.).

Después de la reelaboración del primer documento, se nos encargó la elaboración de un ejemplo de segundo nivel de concreción. Uno de estos ejemplos publicados está elaborado por S. y por mí. Esto fue antes de la publicación definitiva en el DOGC del primer nivel de concreción, que no estaba del todo consolidado, aún había cambios y eso significaba que tenías que moverlo todo. La estructura del segundo nivel ya venía dada, aunque nosotros aún hicimos una virguería, que fue ponerle a cada módulo una introducción, porque veíamos que si no se hacía eso, no tenía ningún sentido. Recuerdo que fuimos los primeros de todas las áreas que entregamos los módulos con una introducción que no estaba prevista. Después, esto se generalizó, por suerte, ahora como mínimo al leerlo se entiende alguna cosa, ya que si no, es como un diccionario del área. El proceso de elaboración del segundo nivel duró un año. Fue bastante laborioso empezar a abrir los contenidos, dado que había que hacer correr los dígitos cada vez que se cambiaba el primer nivel. Luego el siguiente paso ya fue coger y elaborar los primeros niveles de concreción de las materias del Bachillerato (Profesor-experto X.).

⁶¹ En este proceso de adaptación del área de *EViP* a las directrices marcadas por otras áreas de conocimiento que iban más avanzadas, es importante constatar que el modelo del área de Ciencias Sociales se asumió entre otros motivos, porque como explica X.: “las personas de esa área marcaban mucho la pauta en este sentido”. Tal es el caso de Cristòfol Trepà, de quien ya he dicho, que tuvo un papel destacado.

Además de las cuestiones que afectan a las decisiones que se tomaron con respecto a la elaboración de los dos ejemplos de segundos niveles de concreción, en esta sección quiero referirme también al sentido que dan a su trabajo las dos personas entrevistadas para reconstruir esta historia del currículum oficial. En la intención llevar a cabo una investigación de la historia del currículum preactivo, es importante señalar que lo que cuenta no es tanto la explicación de los hechos y su veracidad, sino las representaciones que median en las comprensiones que se forman los dos testimonios en torno a lo que han vivido durante el proceso de diseño curricular. Así, en la reconstrucción histórica del currículum preactivo a partir de voces, es importante analizar la percepción que tienen del trabajo que realizaron los dos profesores-expertos, así como de la producción y recontextualización del discurso curricular oficial, que era compartida por varias personas en el área de *EViP*. En este sentido, **el grupo de personas que trabajaban en la elaboración del currículum oficial no era muy amplio, sin embargo, es importante destacar que la idea de encargo presidió este proceso de diseño de los segundos niveles de concreción.** Esto favorecía la independencia de las personas responsables de cada ejemplo y no tanto la visión de un trabajo en equipo. Aunque como señala R., el resultado que se puede ver en su ejemplo de segundo nivel es un documento bastante similar al trabajo de X., este parecido es debido como nos aclara “a que el primer nivel de concreción ya estaba muy fijado”. En su entrevista, el experto-profesor R., se detuvo en una comparación sobre el resultado final de los dos niveles de concreción, diciendo: “Yo no los veo tan diferentes. Sí, se publican por separado y además sin... bueno es muy curioso, porque aunque los dos se parecen, están hechos por personas diferentes y que no tenían ninguna relación entre ellas. Esto es muy curioso, porque en ese momento no teníamos ninguna relación, en cambio ahora sí la tenemos, es diferente”. Lo que es compartido en ambos documentos es el discurso:⁶² el énfasis en la enseñanza de la imagen, el diseño y la comunicación visual; la potenciación de la adquisición de competencias relacionadas con la alfabetización visual y las habilidades expresivas y técnicas; la organización de los contenidos siguiendo los bloques del primer

⁶² El proceso de elaboración del segundo nivel de concreción en Cataluña requiere un despliegue de los contenidos y de la modulación, que es la distribución por cursos de los mismos.

nivel de concreción, partiendo de la lectura de imágenes (observación, percepción) para después abordar su producción; la estructuración del área en torno a los elementos básicos del lenguaje visual y plástico; y la idea de partir de la comprensión del entorno natural y el Arte para ir dominando estrategias de lectura y producción de imágenes relacionadas con la publicidad, la tecnología, etc. (véase el apartado 4.5. del anexo).⁶³

Cabe anotar que a lo largo de las entrevistas realizadas a los dos profesores-expertos, R. y X. se autorepresentan desde la diferencia, es decir, sostienen la autonomía en sus tareas como profesionales aunque mantienen algo en común: su lealtad al proyecto de diseño curricular del área de *EViP*. La distancia y el respeto mutuo presiden sus relaciones, ya que ambos expertos describen que su trabajo para la administración estuvo marcado por las distintas responsabilidades asumidas en el *Departament* y por la vinculación personal que mantenían con Arnavat. Esta separación de roles, que ellos justifican por la adopción de “perfiles” y “formas de trabajar” diferentes, se polarizaría posteriormente con más claridad en el proceso de elaboración de los terceros niveles de concreción. Aquí, los encargos ya no los efectuaba el *Departament d’Ensenyament*, sino que procedían de las distintas editoriales guiadas por la demanda del mercado de los libros de texto. En una última etapa, con la publicación de sus respectivos libros de texto para la *EViP* de la ESO, en la relación entre R. y X. se percibe una cierta competitividad, aunque por encima de todo, ambos valoren la contribución que cada uno ha hecho por separado en la definición y la expansión del área. Los libros de texto en el área de *EViP* han tenido un papel muy importante en el proceso de reproducción del discurso oficial, han cubierto el vacío en la formación del profesorado y han apoyado (cuando no sustituido) la tarea de programación del profesorado. Las ventas de los libros de texto de R. y de X. y S. han sido abundantes y el profesor-consumidor a menudo se ha inclinado por una opción u otra, lo que ha polarizado el mercado de los libros de texto, a pesar de que existen otros materiales.⁶⁴ En esta línea, entre R. y X., se da casi

⁶³ Si revisamos estos dos ejemplos se constata que hay pocas diferencias en los respectivos planteamientos y en cambio sí muchas similitudes, que refuerzan la idea de repetición del primer nivel de concreción.

⁶⁴ No me referiré directamente a las editoriales que han canalizado este discurso para poder preservar de esta manera la identidad de los entrevistados, aunque en el capítulo sexto analizaré el tercer y cuarto crédito de una de estas colecciones de libros de texto del área de *EViP* de la ESO en relación al desarrollo de la práctica pedagógico-curricular en el aula. Son interesantes las comparaciones entre los libros de texto que publican

una total coincidencia con respecto a las decisiones del área, y por supuesto, comparten la aceptación del enfoque del primer nivel de concreción como un documento que se percibe como indiscutible e irrefutable en sus objetivos y contenidos principales. En definitiva, **los dos profesores-expertos a través de los segundos niveles de concreción (y después con los terceros niveles) contribuyeron a legitimar un discurso curricular unificado de la *Educació Visual i Plàstica* como materia escolar, con matices que afectaban más a la forma más que al contenido.**

La distribución en bloques de contenidos que establece la ordenación de la *EViP* de la ESO y que en esa época se empezó a trasladar al Bachillerato, estaba ya definida en la propuesta que se publicó en el documento de *Marc's Referencials* y ha permanecido invariable durante todo el proceso de revisión. Prácticamente, **la propuesta original que organizaba los contenidos del área es la misma que aparecía en el *Libro Gris* y que se publicó luego en el decreto que finalmente incorporará el *Libro Rojo*.** Este es el caso de la ordenación de los contenidos de hechos, conceptos y sistemas conceptuales que están clasificados desde el principio (en torno a la percepción visual, el lenguaje visual y plástico y la expresión visual y plástica), cuyos criterios de organización se trasladaron después de forma idéntica a los contenidos de procedimientos y algo más matizada a los valores, actitudes y normas. Como un eslabón final de esta cadena de publicación de documentos que garantiza la reproducción del discurso oficial del área de *EViP* de la ESO, se confirma también la ordenación y la estabilidad del saber mediante su continuidad con el currículum oficial para el Bachillerato de la modalidad de Artes. La definición inicial de las distintas materias en esta etapa se ajustó a partir de la uniformización del discurso, que se logra al repetir en el Bachillerato el conjunto de contenidos vertebradores y la misma estructura de ordenación de los bloques de contenidos que rige la *EViP* en la ESO:

R. (y su colega), por un lado, y S. y X, por otro. Los primeros potencian un discurso que pretende familiar y favorecer el desarrollo de destrezas en los chavales, y en cambio, los segundos dotan de herramientas conceptuales al profesorado y son más acumulativos. De todas formas, ambas colecciones de libros de texto, distan del resto de publicaciones, que se presentan como continuistas con respecto a la visión de la materia en el sistema educativo anterior. Las colecciones de estos profesores-expertos evidencian la coherencia en la reproducción del discurso curricular oficial del área y el cambio de orientación de la *EViP* como disciplina.

Respecto al Bachillerato, son mucho más diferentes los primeros niveles de concreción del Bachillerato de lo que había en el *Libro Gris* del Bachillerato. Hay materias que no tienen nada que ver, como una que se llamaba Forma e imagen. Aquí hay una transformación. Entonces a mi me toca hacer con S., la materia de Expresión Gráfico-Plástica que ahora se llama Dibujo Artístico. Hacemos el primer nivel de Expresión Gráfico-Plástica y después hubo que coordinarse, ya que en el momento en que se juntan los primeros niveles que también estaban haciendo otras personas, se vio que aquello no cuadraba en nada. Entonces, el Departament nos encarga que los cojamos todos y que todos tengan la misma estructura y eso, menos mal, se ha mantenido. Todos están divididos en tres bloques, un primer bloque hace referencia a la obtención de la información visual, a la percepción etc.; un segundo bloque al lenguaje; y, el tercero sería el de la producción. Se hacen unos esquemas, se vacía lo que cada pequeña comisión trabaja y se elabora lo que aparece como común. Aparece un patrón común y se vuelve a hablar con las personas que lo habían elaborado... Una de las premisas era que fuera coherente con la *EViP* de la ESO (Profesor-experto X).

Para terminar este apartado, además de ver la importancia que tienen los materiales para la formación y la publicación de los libros de texto en la reproducción del discurso, quiero referirme a un boletín que llevaba por título *VisPlàs*, editado desde el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*, para contribuir a la difusión del área de *Educació Visual i Plàstica*. En los pocos números que salieron a la calle, el grupo de personas que trabajaba en el *Departament d'Ensenyament* desarrollaba el enfoque del currículum oficial del área de *EViP*, ofrecía definiciones y explicitaba las fuentes del currículum, y dotaba de herramientas al profesorado del área. El formato de esta publicación era sencillo y manejable, pero además tenía como una característica a destacar que facilitaba la comprensión del discurso curricular oficial al colectivo del profesorado. En su entrevista, X. me confirmó que la coordinadora de las *Àrees de Documentació i Experimentació* que publicaba este boletín desapareció, debido en parte a que la canalización de la publicación de los nuevos materiales se realizaría a través de las editoriales. En definitiva, las pautas que aparecían en *VisPlàs* actuaron reforzando la visión del discurso oficial del área de *EViP* en la reforma educativa, constatando la necesidad de producir materiales que contribuyeran a la difusión de la nueva orientación de esta materia escolar.

Los grupos relacionados con la formación inicial del profesorado en las Facultades de Educación y de Bellas Artes. Afinidades con el currículum oficial de *EViP* y críticas

En este apartado final, voy a referirme al contexto de referencia de la *Educació Visual i Plàstica* en la universidad, a partir de ver las colaboraciones y discrepancias con el discurso curricular oficial del área en la Enseñanza Obligatoria. Analizaré las aportaciones de los grupos que se dedican a la formación inicial del profesorado de *EViP* de Educación Primaria y Secundaria, en las Facultades de Educación y de Bellas Artes, respectivamente, cuyos profesionales forman parte del área de conocimiento universitaria de Didáctica de la Expresión Plástica. Para empezar, en el contexto de la historia de la Educación Artística en Cataluña, es importante recordar el papel que ha tenido el colectivo de formadores de maestros en relación a la construcción del discurso en la Enseñanza Primaria. Por ejemplo, destaca la ruptura con respecto a la visión de la materia limitada a la enseñanza del dibujo geométrico, al dibujo de copia del natural y a las manualidades, que se produjo a partir de la configuración del movimiento de la Educación Artística centrado en la autoexpresión y la creatividad. Este enfoque estuvo liderado en Cataluña por las escuelas y las asociaciones de maestros (como Rosa Sensat), fruto de la lucha política en el contexto de la escuela franquista que había limitado al estudiante a un aprendizaje basado en la realización de actividades reproductivas y repetitivas.⁶⁵ Durante la implantación de la EGB, el colectivo de formadores de maestros sensibilizados con una Educación Artística para la expresión, el desarrollo de la creatividad y el ejercicio de la libertad, promovieron la sustitución de las manualidades y la copia, a través de la asignatura de Expresión Plástica. En el contexto de las escuelas de magisterio en Cataluña, quiero referirme, por un lado, al trabajo del grupo de profesoras de la Escuela de maestros de Sant Cugat, creada en 1972, que en la actualidad forma parte de la Facultad de Ciencias de la Educación de la *Universitat Autònoma de Barcelona*. Algunas de las formadoras de este grupo participaron en la elaboración del currículum oficial de *EViP* para la Educación Primaria, pero además este colectivo ha

⁶⁵ Como señala Hernández (2000), se pueden observar tres etapas en la historia del movimiento expresionista en Cataluña: (1) la etapa preparatoria, que abarca desde 1958 hasta 1970, es decir, desde la edición castellana del libro de Lowenfeld hasta la publicación de la LGE; (2) la etapa de legitimación, desde

asumido la transformación del discurso de la formación inicial de los maestros del área en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria a partir de la reforma educativa. En segundo lugar, otro hecho importante que abordaré, es la influencia en el currículum oficial de Educación Primaria de la publicación de *L'educació visual a l'escola* de Marta Balada y Roser Juanola, formadoras en la *Universitat de Barcelona* y la *Universitat de Girona*,⁶⁶ respectivamente.

El colectivo que ha tenido un papel principal para la *Educació Visual i Plàstica* en la Educación Infantil y Primaria, desde su trabajo implicado en la formación inicial de maestros, tiene su foco principal en Cataluña, como ya he dicho, en el contexto de la *Universitat Autònoma de Barcelona*, cuya trayectoria se había caracterizado por luchar para el cambio democrático. Entre otras cuestiones,⁶⁷ quiero destacar el proceso de reivindicación de una especialidad para los maestros de *Educació Visual i Plàstica* de Educación Primaria durante la definición de la reforma educativa, una tarea liderada en Cataluña por Rosa Gratacós, quien participó activamente en las mesas de negociación con la administración educativa. Si nos referimos concretamente a la definición y la construcción de la *Educació Visual i Plàstica* como materia en el currículum oficial de la Educación Primaria, es importante decir que Rosa Gratacós y Enrica Casademont, profesoras de la *UAB*, junto otro profesor de escuela, fueron los encargados de diseñar los objetivos y los contenidos del área en Cataluña. Las reuniones para el diseño del actual documento estaban coordinadas por Misericordia Arnavat, y debido a esto, entonces el diseño curricular de Primaria se confeccionó a partir de la pauta que marcaba la estructuración de los contenidos

1970 hasta 1980, que incluye el proceso de renovación de los programas para la Enseñanza Obligatoria; y, (3) la etapa de extensión, que abarca desde 1981 hasta la publicación en 1990 de la LOGSE.

⁶⁶ En el momento en que se publicó el libro, en 1984, Roser Juanola trabajaba con el grupo antes citado en la *Universitat Autònoma de Barcelona*.

⁶⁷ En la tarea realizada por estos formadores en la universidad y su reivindicación de un cambio en la visión de la Educación Artística, es relevante: (a) la incorporación en sus proyectos para la formación inicial de maestros de las aportaciones de teóricos, como Stern y Dobbelaere, debido a la influencia de las experiencias que durante los sesenta y los setenta se desarrollaron en Francia. Un país que había incorporado las Artes Plásticas en el currículum, que reflejaba los cambios en la Educación a partir de 1968 y que marcó la denominación y la tendencia de la Expresión Plástica a partir de los setenta en Cataluña; y, (b) la proximidad del trabajo de este grupo con la práctica y la cotidianidad del aula, dado que, en especial, su militancia les ha conducido a sostener una doble vertiente, de formación de maestros en la universidad, y de experimentación de la Educación Artística en las aulas de Infantil y Primaria.

de la ESO. Sin embargo, es importante añadir que si se analizan detenidamente los objetivos y contenidos de la *EViP* en la Educación Primaria, se puede observar que en esta etapa no desaparece lo que se había logrado con la Expresión Plástica, sino que se logra integrar el énfasis en los aprendizajes relacionados con la espontaneidad, la creatividad, la sensibilización y la expresión del niño.

Por otro lado, es destacable la influencia que tuvo la publicación del libro *L'educació visual a l'escola* de Balada y Juanola, en este periodo de extensión y consolidación del movimiento expresionista de la Educación Artística en los ochenta y como antecedente del nuevo rumbo que iba a tomar el área.⁶⁸ Coincidiendo con el proceso de reforma de los programas de la EGB, y con el inicio de la experimentación en los centros, en 1984, sus autoras planteaban propuestas curriculares para los ciclos inicial y medio, desde una perspectiva que provocaba una ruptura con las anteriores tradiciones dominantes en la Educación Artística. En general, destaca su visión integral de la formación del niño/a a partir de incorporar la *Plàstica*. Además, la articulación de un saber visual y la existencia del lenguaje de visual y plástico, con su gramática, su alfabeto y su sintaxis, sistematizado y normalizado, constituye uno de los principios de estas autoras en torno al que ordenan el conocimiento y la experiencia de los niños y niñas en la Educación Primaria, y que se ha convertido luego en la clave para sistematizar los contenidos del área también en la ESO:⁶⁹

La educación visual es aquella que nos prepara para pensar, comprender y comunicarnos con el lenguaje visual en general, y con el de la imagen concretamente, dentro del mundo de las artes visuales. Comprende la educación de todos los aspectos que faciliten la comunicación no verbal, es decir, la percepción, la expresión y la comunicación, mediante el lenguaje visual, contando a la vez con las diferentes ubicaciones de este en los espacios bidimensionales, tridimensionales y cuadrimensionales (espacio-tiempo) (Balada y Juanola, 1984: 21).

⁶⁸ Véase también otros textos de estas autoras en Balada (1977 y 1989) y Balada y Juanola (1981).

⁶⁹ Sin embargo, en opinión de una de sus autoras, la politización y burocratización de las tareas vinculadas al diseño del currículum oficial, mermaron el potencial de transformación de la Educación Artística en Primaria que su libro planteaba. En definitiva, esta profesora explica que el foco y la preocupación por una *Educació Visual i Plàstica* globalizadora del aprendizaje del niño fueron sustituidos por una estructura tecnificadora de los contenidos, a la vez que en la definición de los nuevos límites del área, se perdió mucho en relación a otras áreas de conocimiento, quedando así muy acotado todo lo que se refiere a la Enseñanza de las Artes Plásticas. Como una referencia del impulso que reclamaba para sí el área de *Educació Visual i Plàstica*, véase en el monográfico que la revista Cuadernos de Pedagogía dedicó a esta materia, el texto de Juanola (1992).

Las visiones de R. y X. sobre la naturaleza del conocimiento de la *Educació Visual i Plàstica*, que han explicado que en la ESO se produjo a partir de un proceso de cientifización del saber (y no centrado en la expresión como en Primaria), son coincidentes con la definición del área basada en la tradición de la enseñanza de la imagen y los contenidos de comunicación visual, que Balada y Juanola exponen en su libro. Sin embargo, en su valoración de la tarea de los formadores de maestros y de diseño del currículum oficial en Educación Primaria, los profesores-expertos X. y R. muestran su insatisfacción con respecto a los problemas y las dificultades que rodean al área de *EViP*. La primera diferencia que X. establece entre la historia del diseño curricular del área en las etapas de ESO y de Educación Primaria, es que en este segundo caso: “no se dio el proceso de reelaboración del currículum que se había dado en la ESO, en los términos de unificación de criterios etc., sino que se actuó más a partir de dar pinceladas, no hubo un trabajo fuerte de ordenación por parte de la gente implicada”. Sin embargo, a pesar de que X. sugiera que la reordenación en la Educación Primaria no fue muy exhaustiva, en un texto que se titula “Educació Artística. Visual i Plàstica” de Dilmé, Forrellad, Gratacós y Oliver, publicado en 1993, sus autoras revisan ampliamente los contenidos de procedimientos y realizan propuestas de enseñanza-aprendizaje para el área en esta etapa.⁷⁰ Tanto en este texto como en el ámbito de la formación inicial de maestros, el colectivo vinculado a la *UAB* se ha caracterizado por producir y difundir propuestas vinculadas a la orientación de la Educación Artística, como una materia que gira en torno al aprendizaje del lenguaje visual y plástico, contribuyendo a la recontextualización del discurso oficial del área en el contexto de la Educación Primaria y a su reproducción. En segundo lugar, desde el punto de vista de X., las negativas de la administración central a la especialización de los/as maestros/as de *Educació Visual i Plàstica* de Educación Primaria han frenado la reforma del discurso curricular del área y la

⁷⁰ Estas autoras realizan la adaptación de los contenidos procedimentales del área en la Educación Primaria y proponen el desarrollo de secuencias de enseñanza-aprendizaje en torno a: el dominio del gesto, la representación simbólica, técnicas, recreaciones, la observación y la memoria visual. Destaca la reordenación de los contenidos procedimentales en base a la observación, experimentación y representación y sus autoras explicitan que: “una vez más, nuestro compromiso como enseñantes es, por encima de cualquier otra cosa, contribuir a desarrollar una actitud reflexiva en nuestro alumnado, ayudar en la adquisición del hábito de *pensar antes que hacer*” (Dilmé *et al.*, 1993: 82).

profesionalización docente en esta etapa.⁷¹ De manera más contundente, tanto X. como R. se quejan del frágil estatus de los maestros, debido a la carencia de una formación específica para impartir los contenidos del área en esta etapa, y al hecho de que, su enseñanza queda en manos del profesor generalista.⁷²

No existe una tradición en Educación Primaria que permita mantener el lenguaje de la reforma centrado en la formación visual. A mí me hace una ilusión extraordinaria tener la oportunidad de poder diseñar la *Plàstica* para los 4 cursos de la ESO y que los alumnos tengan una continuidad a lo largo de toda la etapa. Pero los aspectos iniciales son importantísimos, ya que el chaval a los 10 años ya tiene la cultura visual y es el mejor momento para darla. En nuestro caso, trabajamos con alumnos que vienen de la escuela pública y que no han tenido una formación plástica y espero que podremos avanzar cuando se complete la implementación generalizada de la ESO. He aquí, uno de los grandes errores, este vacío, que en Educación Primaria no tenemos especialistas de *Plàstica* (Profesor-experto R.).

Por último, para concluir este capítulo quiero revisar el trabajo que desarrollan los miembros de la Unidad de Arte y Educación de la Facultad de Bellas Artes de la *Universitat de Barcelona*, con la intención de focalizar en la reconstrucción de dos cuestiones principalmente. En primer lugar, quiero referirme a las contribuciones de este grupo al mapa de estudios sobre la producción social del saber de la Educación Artística, a partir de revisar la posición crítica que ha ocupado con respecto a la producción discursiva del currículum oficial del área de *Educació Visual i Plàstica*. En segundo lugar, describiré la propuesta de formación inicial del profesorado de Educación Artística para la Enseñanza Secundaria, que este grupo está llevando a cabo en los últimos años, una propuesta excepcional en el panorama de la formación inicial en nuestro país. Para empezar, entre las aportaciones de este grupo, destaca la revisión conceptual del campo que realiza Barragán en el texto “Educación Artística: objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias”, donde además

⁷¹ Las especialidades reconocidas en la formación inicial de maestros para la Educación Primaria, que cuentan a partir de la reforma con un cuerpo de profesorado propio, son: Educación Física, Lenguas Extranjeras y Educación Musical.

⁷² En la actualidad, el reconocimiento de la figura del especialista de *Educació Visual i Plàstica* en la Educación Primaria sigue pendiente y las reivindicaciones se continúan realizando desde las Facultades de Educación. En concreto, en Cataluña existe un colectivo numeroso de profesores que forma la *Associació de Especialistes d'Educació Visual i Plàstica*, presidida por Jordi Caja, que realiza diversas acciones cada año que tienen como objetivo principal lograr el reconocimiento de esta especialidad. Por otra parte, los distintos departamentos dedicados a la formación inicial de maestros de *Educació Visual i Plàstica* mantienen como en el caso de la *UAB* una asignatura obligatoria en el marco de cada una de las titulaciones (Educación

de distinguir entre historia de la Enseñanza Artística especializada e historia de la Educación Artística,⁷³ este autor elabora un mapa que ordena y contextualiza las diversas tendencias y propuestas curriculares. Así, Barragán opta por la denominación de la Educación Artística en su estudio, por tratarse de un término “menos excluyente”, además de ser la opción más extendida internacionalmente:

Las ventajas del término devienen de su globalidad y potencial integrador, ya que otras denominaciones aluden a un aparte de las disciplinas o del objeto de estudio, a una determinada aproximación teórica o una tendencia concreta, históricamente situada. Ejemplos de estas denominaciones serían: “Dibujo”, “Educación por el Arte”, “Expresión Artística”, “Educación Visual y Plástica”, etc. (1997: 151).

En este texto, Barragán (1997) localiza y explica las siguientes tendencias contemporáneas de la Educación Artística: (a) la Educación Artística entendida como Enseñanza del Dibujo, del Diseño y de las áreas vinculadas al sistema productivo, una visión que históricamente desde el siglo XVIII se fundamenta en la “utilidad” de la disciplina para la educación y que permanecía en el modelo de enseñanza del Dibujo de la LGE; (b) el desarrollo de la creatividad entendida como autoexpresión de la personalidad del individuo, una visión que está históricamente relacionada con la Educación Estética y los pedagogos de la Escuela Nueva y que, en concreto, a partir de la interpretación de las aportaciones de Herbert Read, Víctor Lowenfeld y Arno Stern, dominará en la propuesta de la Expresión Plástica para la EGB; (c) la Educación Artística centrada en la idea del desarrollo de la percepción y la alfabetización visual, basada en la semiótica formalista y en la Psicología de la Gestalt, a partir de la cual se ha diseñado el área de *Educació Visual i Plàstica* del currículum de la reforma educativa, cuyos contenidos focalizan en la imagen, la comunicación y el lenguaje; (d) la Educación Artística centrada en el conocimiento de la Historia del Arte; y, (e) los intentos de reconstrucción disciplinar, que Barragán sitúa a partir de las propuestas curriculares de Wilson y Eisner -éste último más interesado en la relación entre los saberes

Primaria, Educación Infantil, Educación Física, Educación Especial, Lenguas Extranjeras) y ofrecen a los futuros maestros un itinerario curricular optativo de Educación Artística.

⁷³ Esta distinción es relevante porque permite diferenciar entre: la enseñanza especializada del Arte, que históricamente se ha vinculado a la formación del artesano o del artista (en los talleres gremiales, las academias, los talleres de artistas, las escuelas de artes y oficios, las escuelas de arte y las facultades); y, la

artísticos y los procesos de simbolización-, que se consolidan con la institucionalización de la propuesta de la Educación Artística como disciplina.⁷⁴ Por último, Barragán (1997) apunta una visión emergente de la Educación Artística desde la perspectiva de un saber interdisciplinar y crítico para la comprensión del Arte y la Cultura visual, que recoge la propuesta de la Educación Artística defendida por este grupo de profesores universitarios.

Desde 1994, en el contexto de la Facultad de Bellas Artes de la *Universitat de Barcelona*, donde trabajan Barragán, Hernández y Gil, este grupo ha organizado diversas ediciones de las Jornadas de *Història de l'Educació Artística*.⁷⁵ En esta dirección, la finalidad que mantienen estos investigadores y sus colaboradores es doble. Por un lado, reconstruir socialmente la historia de la Educación Artística como materia escolar, para hacer visibles los diversos enfoques que se han adoptado a lo largo de la escolarización obligatoria, dependiendo de los contextos políticos, culturales, económicos, etc. Y en segundo lugar, este grupo articula una visión alternativa de la materia que denominan Educación Artística para la comprensión del Arte y la Cultura Visual (Hernández, 1994b, 1996, 1999, 2000 y 2003) y que se desmarca del discurso curricular oficial del área de *EViP* sobre el cual proyectan un análisis crítico (1993, 1994 y 2000). Teniendo en cuenta esto, y debido también a la desvinculación de estos profesores con la administración, en relación al contexto de producción del discurso oficial del área de *EViP*, no ha habido una participación directa de este grupo en el diseño curricular del *Departament d'Ensenyament*. En el libro que lleva por título *Educación y Cultura Visual*, publicado por primera vez en 1997, Hernández narra las aportaciones de las investigaciones de procedencia anglosajona y la perspectiva de una Educación para la Comprensión de la Cultura Visual como una

formación artística general, de la que nos ocupamos en este trabajo, es decir, de la Educación Artística como materia en el currículum a partir de la moderna escolarización de masas.

⁷⁴ Barragán explica que éste último enfoque se identifica con la visión que ofrecen los programas de la Educación Artística como disciplina, cuyo discurso del “arte como disciplina” fue adoptado en 1984 por el *Paul Getty Institute for Educators on the Visual Arts*, coincidiendo con los planteamientos de Eisner. Es importante decir que el autor de este mapa de tendencias, contextualiza y desarrolla estas cinco orientaciones a lo largo de su texto, véase Barragán (1997: 197-212).

⁷⁵ Se pueden consultar las actas de las diversas ediciones de estas jornadas que recogen numerosas investigaciones históricas en el campo de la Educación Artística y la Enseñanza del Arte en las compilaciones de Hernández y Trafí (1994); Hernández y Planella (1996); Hernández y Ricart (1998); y

alternativa a las perspectivas utilitaristas y expresionistas, y como contrapunto a las manualidades y a la tecnificación de los saberes de la *Educació Visual i Plàstica*. Es importante destacar que una de las características de la implementación de la reforma educativa en general, y del diseño curricular del áreas de *EViP* en particular, es la ausencia de interpretaciones críticas que nos permitan analizar las implicaciones de esta opción desde sus dimensiones ideológicas, educativas, sociales, identitarias, artísticas, culturales etc. Así, más allá de la queja que en algunos momentos se ha instalado en el colectivo de profesores en los institutos y las universidades, como una forma resistencia a la dominación ejercida por el diseño curricular oficial y los grupos de expertos que lo avalan, no se conocen los mecanismos del poder y las fuentes que han legitimado este diseño curricular, algo que ha limitado la articulación de contrapropuestas al discurso oficial.⁷⁶ En esta línea de desvelar los planteamientos del diseño curricular oficial del área de *EViP*, Hernández ha constatado:

...entre nosotros está por investigar, es decir, hacer público, quiénes, cómo y por qué decidieron estas formas de racionalidad para el currículum de Arte en la actual reforma. Está por investigar cómo se gestó esta orientación curricular, frente a otras posibles. Está por explicar por qué se tomaron como referencia para el currículum las propuestas italianas (Munari, 1979; Lazotti, 1994, 1983; Irrsae Piemont, 1994) y no, por ejemplo, las francesas (Pélissier, 1994), las inglesas (Arte y Diseño: Steers, 1994) o de Estudios Críticos (Thistleswood, 1989) o las estadounidenses del DBAE (Getty Center, 1984; VV.AA., 1987; Smith, 1989) o del programa Arts-PROPEL (Gardner, 1988; Winner, 1992).

En esta misma línea no es posible saber por qué se decidió centrar el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en la lectura y producción de imágenes siguiendo la tradición de algunos artistas de la Bauhaus como Kandinsky o Albers o de autores de tendencia artístico-conceptual como Dondis (1976) y no se tuvieron en cuenta, por ejemplo, las propuestas que apuntan hacia la comprensión de los significados derivados del conocimiento artístico (Thistlewood, 1989; Hargreaves, 1991). Nadie ha explicado por qué en una reforma con un fundamento curricular profundamente psicológico, constructivista, no se consideró todo el saber acumulado sobre el desarrollo del conocimiento estético-artístico (Parsons, 1987, 1992; Wolf, 1987, 1992; Gardner, 1994), y se continuó en la estela de Lowenfeld (Lowelfeld y Brittain, 1972) y del expresionismo plástico (VV.AA., 1992; VV.AA., 1993). Estela que un autor como Eisner, cuyo libro *Procesos cognitivos y currículum* (1987) constituye una de las referencias básicas de la fundamentación curricular de la reforma, cuestiona ya en 1972

Hernández y Morejón (2000). En el mes de febrero de 2003 se ha celebrado la quinta edición de estas jornadas.

⁷⁶ En la historia de la *Educació Visual i Plàstica* como materia escolar, éste es un buen ejemplo de que no siempre las materias escolares en la Enseñanza Obligatoria tienen una o varias disciplinas académicas de referencia directa en las universidades, sino que a menudo hay otras circunstancias que median en la construcción de una disciplina escolar, y que puede haber discontinuidades y diferencias entre la Enseñanza Obligatoria y la Enseñanza Universitaria.

(Eisner, 1995). Por último, tampoco se ha explicado por qué teniendo uno de los escasos currícula nacionales en los que están presente tres materias relacionadas con el conocimiento estético-artístico en la Educación Secundaria (Historia del Arte, Filosofía y Educación Visual y Plástica) no se ha establecido una propuesta curricular que las vincule y relacione (Hernández, 2000: 82).

Para finalizar, quiero referirme brevemente a la propuesta de formación inicial del profesorado de Educación Artística para la Enseñanza Secundaria que este grupo está llevando a cabo desde finales de los ochenta. Al comienzo de esta experiencia en la Facultad de Bellas Artes, la formación inicial del profesorado se realizaba de manera paralela a la asignatura de Pedagogía que los estudiantes cursaban en el último año de carrera, de la cual era titular María Teresa Gil. Durante muchos años, esta asignatura obligatoria fue el único espacio en la Facultad de Bellas Artes que tenía en cuenta la formación del profesorado, y por ella pasaron la mayoría de profesores de Secundaria que están en activo y también los profesores-expertos y divulgadores de la reforma. En este sentido, me parece importante señalar que María Teresa Gil dirigió la tesis doctoral de Misericordia Arnavat, que como vimos tuvo un papel decisivo en la historia del área de *Educació Visual i Plàstica*. Más adelante, debido a la vinculación que Fernando Hernández mantenía con el CAP y el ICE de la *Universitat de Barcelona* desde 1981, los profesores de esta unidad que en aquel momento impartían esta asignatura, María Teresa Gil, Fernando Hernández y José María Barragán, llegaron a un acuerdo con el ICE para desarrollar una propuesta de curso experimental para la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria del área, una propuesta rigurosa y profesionalizadora, que se ha llevado a cabo de forma ininterrumpida hasta la actualidad. Los planteamientos de este curso, que además de constituir una experiencia innovadora facilita la titulación que cualquier futuro profesor de Secundaria precisa para impartir clases, distan de las propuestas encorsetadas y reductivistas para la formación docente que suponen los cursos de Cursos de Aptitud Pedagógica (Hernández, 1992 y 1995b; Rifà y Hernández, 1999).⁷⁷ Por otra parte, desde el curso 1996-97, este CAP experimental se realiza para completar un proceso que los alumnos universitarios inician al cursar el itinerario de Educación Artística relacionado con la

⁷⁷ Es una propuesta que se desmarca del CAP de la *Universitat Politècnica de Catalunya*, en relación a la formación de los diplomados de Arquitectura Técnica y Bellas Artes como futuros docentes de Secundaria.

formación inicial del profesorado.⁷⁸ Se trata de un itinerario curricular, que es similar a la propuesta que Gimeno Sacristán formuló durante la primera fase de la reforma educativa, que consistía en establecer un segundo ciclo en las licenciaturas dedicado a la preparación del profesorado, y que en la actualidad se vuelve a considerar como un modelo posible para la formación inicial del profesorado de Secundaria. Después de numerosas prorrogas del CAP como único requisito, además de la licenciatura, para impartir clases en Secundaria, a pesar de que el proceso de debate sobre la reforma de la enseñanza culminó en 1990 con la publicación LOGSE y la implementación generalizada de la ESO se inició en el curso 1996-97, sigue sin sustituirse el modelo de formación del profesorado que se había forjado en el contexto de la LGE. De este modo, el grupo de profesores de la Facultad de Bellas Artes de las *Universitat de Barcelona* ha diseñado y experimentado una propuesta para la formación inicial del profesorado de Educación Artística de Secundaria que es excepcional en el marco del Estado español. Sin embargo, en el momento actual en que se están desarrollando algunas experiencias relacionadas con el nuevo decreto para la formación inicial del profesorado a través de los Cursos de Cualificación Pedagógica (CCP), no hay nada claro en relación a la Educación Artística. A estas alturas cuando se habla ya de la reforma de la reforma, siguen sin vislumbrarse las soluciones que puedan dar un vuelco a la formación inicial de los profesores de *EViP* en este país (tanto en Primaria como en Secundaria). Como se ha visto a lo largo de este capítulo, desde que empezara la segunda fase de la reforma educativa, las tareas de diseño y difusión del currículum oficial han adquirido protagonismo y no se ha considerado a los profesores como agentes del cambio educativo.

⁷⁸ Este itinerario consta de 36 créditos en total, y entre las asignaturas que lo componen, están: Teorías de la Educación Artística, Historia de la Educación Artística, Currículum y Escuela en la Educación Artística, y Psicología del desarrollo y aprendizaje en Educación Artística, entre otras.

La construcción social del discurso curricular en el *IES Les Moreres*: el dispositivo del poder disciplinario en la ESO

La mediación política en la estructuración del discurso pedagógico-curricular de la escuela

Una sociedad sin relaciones de poder sólo puede ser una abstracción.

Michel Foucault citado por Jennifer Gore (2000: 245)

En este capítulo voy a llevar a cabo el análisis del discurso pedagógico-curricular del *IES Les Moreres*, centrado en el nivel de recontextualización, desde la perspectiva de la productiva reciprocidad de las relaciones poder-saber en la escuela. Como dije en el segundo capítulo siguiendo a Foucault (1994), entiendo el poder como estrategia, esto quiere decir que el poder está localizado en todas partes, no puede desaparecer y no podemos escapar de él, no es una propiedad como tampoco es sinónimo de represión o dominación. Desde esta definición del poder, los profesores y los alumnos participamos en su puesta en circulación a través de las prácticas pedagógico-curriculares. De este modo, no trataré de analizar las relaciones de dominación en los discursos pedagógicos tradicionales, donde el profesor apoya su práctica en la autoridad o el mantenimiento de las relaciones de jerarquía con los alumnos. Se trata de detectar la forma compleja en que se vinculan poder-

saber y subjetividad, ya que a menudo el ejercicio del poder no es directo, sino que funciona a través de tecnologías del saber, tecnologías disciplinarias y tecnologías del yo, que actúan de forma imbricada y sin una aparente relación de causa-efecto. De este modo, las prácticas pedagógicas progresistas que promueven una relación igualitaria entre profesor y alumnos tampoco están exentas de poder, sino que requieren formas de comprensión complejas que nos permitan analizar cómo se retroalimentan los saberes, poderes e identidades que emergen de la interacción. Sin duda, el valor democrático de las prácticas tradicionales y progresistas varía, pero ambas están inmersas en el entramado del poder, aunque se distingan por la impunidad o la invisibilidad desde la que actúan.¹ Inmersa en el análisis de la matriz poder-saber-subjetividad en el discurso pedagógico de la reforma, la pregunta que voy a intentar responder en este capítulo es: ¿Cuáles son los mecanismos y dispositivos de poder que regulan a través del saber la formación de los sujetos educadores y educandos en el *IES Les Moreres*?

Si en el capítulo anterior me dediqué a revisar el nivel de producción del discurso pedagógico-curricular oficial, en este capítulo, me centraré en la interpretación del discurso pedagógico-curricular de la escuela, en especial, me referiré a los aspectos organizativos, disciplinares, temporales y espaciales que están presentes en el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular del *IES Les Moreres*. Como vimos en el primer capítulo, los primeros trabajos de la sociología interpretativa en el campo de la educación que focalizaban en la visión de los enseñantes, no habían podido explicar los aspectos estructurales más amplios de las instituciones que mantienen sometidos a los docentes en su tarea. Por otro lado, los trabajos de la sociología neomarxista del currículum en Estados Unidos al centrarse en el análisis crítico de la estructura del sistema educativo -o del conocimiento- y en sus mecanismos de dominación en términos de clase, se olvidaron de explorar cómo estos son desarrollados o contrarrestados por la práctica cotidiana de los docentes. Según Ivor Goodson para comprender los procesos de cambio en la educación no sólo es preciso

¹ Mi intención en este capítulo no es juzgar el discurso pedagógico del centro ni valorar las decisiones e intervenciones de los docentes, lo que pretendo es hacer visibles las relaciones de poder en las prácticas curriculares progresistas. Esto no significa que pretenda negativizar la LOGSE o el discurso del *IES Les Moreres*, sino analizar las relaciones entre poder-saber y subjetividad que están en juego.

prestar atención a las relaciones jerárquicas de dominación, sino también a las relaciones horizontales de mediación.²

En España, a partir de la reforma educativa, la estratificación del proceso de toma de decisiones en el diseño curricular que fija tres niveles de concreción, ha contribuido a jerarquizar las relaciones de poder entre las administraciones públicas, los institutos, los profesores y los alumnos, funcionando como un instrumento de control en la transmisión del discurso pedagógico. Pero esta estructura curricular no ha sido efectiva para regular la práctica cotidiana en los centros de ESO (una muestra de ello son los conflictos y las dificultades para atender a la diversidad, etc. que han ido surgiendo en la implementación), como ineficaces son también los intentos de comprender por qué sucede lo inesperado desde una visión esencialista del poder y la subjetividad. Con el concepto de mediación,³ que engloba los aspectos macropolíticos y microsubjetivos, se establece un puente entre el análisis del nivel estructural y las percepciones laborales de los profesores, entre las decisiones de tipo organizativo en la escuela y la construcción social de los saberes en el aula, entre los aprendizajes que se realizan a partir de las interacciones entre profesor y alumnos y el poder en el aula. De esta forma, es necesario articular una visión que interrelacione el macronivel y el micronivel en las prácticas escolares, a partir de una teoría compleja de las relaciones de poder en las instituciones escolares para estudiar lo que sucede en el mesonivel. Es preciso subvertir la teoría política basada en el poder soberano y la visión piramidal del poder en el sistema educativo, tal como proponen Goodson, Bernstein, Popkewitz y Foucault, al introducir en sus trabajos estrategias y herramientas que nos permiten interpretar la mediación política.

En este sentido, Bernstein establece una diferencia entre su teoría y las teorías de la reproducción cultural, encabezadas por Bourdieu, ya que éstas analizan la educación como “portadora de las relaciones de poder externas” a la misma, y “carecen de un análisis

² Articulado por Goodson en las entrevistas que tuve con él para revisar las principales conceptualizaciones y dificultades en el desarrollo de esta tesis doctoral.

³ Este concepto ya había sido introducido en los ochenta para comprender las estrategias de adaptación del profesorado al cambio en el modelo teórico de Pollard (citado por Bonal, 1998).

interno de la estructura del discurso, que constituye el medio por el que pueden transmitir las relaciones externas de poder” (1998: 36). En este capítulo, voy a considerar el análisis del dispositivo pedagógico-curricular como el análisis de la mediación política en la estructura del discurso. **La mediación, desde una perspectiva Bernsteiniana, es la conexión entre los niveles material y simbólico, entre las relaciones de poder, las formas de transmisión cultural y la distribución de las formas de conciencia.** Hasta el momento sólo hemos visto cómo se desarrolla el proceso de producción y recontextualización del discurso pedagógico oficial, pero según Bernstein, el discurso pedagógico es la base para la generación de textos y prácticas educativas. A partir de este momento, focalizaré en el análisis del discurso pedagógico-curricular en el nivel de la escuela, para observar cómo el dispositivo produce (o reproduce) una modalidad de comunicación especializada mediante la cual se efectúa la transmisión y la adquisición de conocimientos en el *IES Les Moreres*.⁴

Identificaré el dispositivo del poder, para trazar el modelo de las relaciones de fuerzas múltiples, intrincadas y cruzadas entre el discurso curricular oficial y el discurso curricular del *IES Les Moreres*, desde la definición del dispositivo pedagógico-curricular como un mecanismo que rige la producción discursiva, las relaciones de poder y de identidad. Primeramente, voy a reconstruir de forma breve la historia del centro piloto A. a partir de la voz de un exalumno, para presentar el contexto de procedencia de algunos de los profesores y abordar después la historia del *IES les Moreres* que me facilitará el análisis de su discurso pedagógico-curricular. Para esta segunda tarea, entrevisté a Fina, Ramón, Quique, Marta y Ester que forman parte del colectivo de profesores del *IES Les Moreres*, sus voces nos permitirán analizar en este capítulo el contexto de reproducción del discurso curricular y las prácticas pedagógicas. En la narración de la formación del discurso pedagógico-curricular en el *IES Les Moreres*, se podrán ver las estrategias del poder disciplinario citadas por Foucault (1994), para el cual, el poder disciplinario no es directo, abusivo o violento, por el contrario funciona de manera discreta, modesta y calculada.

⁴ En los dos capítulos siguientes, realizaré el análisis del dispositivo del poder en el discurso y las prácticas pedagógico-curriculares en el aula de *EVIP*.

La fuerza de la clasificación y el enmarcamiento produce dos tipos de currícula: las diferencias entre el código de colección y el código de integración

Aplicar estos conceptos permite explicar e interpretar absolutamente todas las relaciones, situaciones, vivencias y momentos que se plantean en la escuela, no solamente dentro del aula en la relación profesor/alumno, sino también en las relaciones del centro educativo con el exterior o de las disciplinas estudiadas en función del discurso educativo...

Anna Escofet (1996 :140)

En el segundo capítulo expliqué brevemente que Bernstein considera el dispositivo pedagógico como el aparato que rige el funcionamiento del discurso pedagógico-curricular, que queda definido por sus reglas de distribución, recontextualización y evaluación. Este dispositivo actúa como un gobernante simbólico de la conciencia, mediante el cual los grupos sociales tratan de dominar el discurso y la comunicación, para imponer su norma a través de la construcción de variedades de código particulares. El dispositivo se convierte así en un espacio de apropiación y lucha dentro de un grupo social y también entre diferentes grupos sociales. La perspectiva de análisis de las relaciones de poder en esta tesis se basa en esta conceptualización del dispositivo, en el principio de Bernstein, quien sostiene que **la función del dispositivo es la de traducir las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder**. En las páginas siguientes, abordaré la interpretación de este doble proceso a partir de describir cómo es el dispositivo que media en la construcción del discurso pedagógico-curricular de la ESO y del *IES Les Moreres*. Aunque desarrollaré el análisis a partir de las especificidades teóricas de Bernstein sobre el funcionamiento del dispositivo pedagógico y su relación con el discurso, a través del análisis del enmarcamiento y la clasificación, mi punto de partida sobre los dispositivos del poder emerge de su definición foucaultiana:

Un dispositivo es un conjunto heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, filosóficos, morales y filantrópicos. Entre todos estos elementos se conforma una especie de red por cuyos circuitos capilares circula el poder. Existen

dispositivos de educación, de sexualidad, de colonización, de moda; todo aquello que logra imponerse en una cultura determinada. El dispositivo surge desde un *objetivo estratégico*, con una función pensada. Como es móvil y cambiante, produce *sobredeterminaciones funcionales* respecto de los objetivos iniciales. Además produce *rellenos estratégicos*. Estos son efectos no buscados, pero que forman parte del dispositivo. Se trata de un proceso sin sujeto, de una práctica social compleja (Díaz, 1995: 69).

Desde esta perspectiva, analizar el dispositivo de la ESO y del *IES Les Moreres* implica explorar un conjunto de prácticas pedagógico-curriculares que están inmersas en el entramado del poder.⁵ El dispositivo pedagógico-curricular de la ESO y del *IES Les Moreres* despliega un conjunto de saberes que media en la formación de las subjetividades y la gestión de las relaciones de poder, pero a su vez este dispositivo está regido por la productividad del poder, es decir, se alimenta del conocimiento que generan los sujetos que lo vehiculan y del poder. Para abordar el análisis del dispositivo desde la teoría bernsteiniana y observar su funcionamiento en el discurso curricular oficial y en un centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria, es preciso profundizar en otras dos conceptualizaciones que constituyen nuevos niveles de análisis de la estructura del discurso pedagógico. En su proceso de creación de una “teoría sociológica de la pedagogización de la comunicación”,⁶ Bernstein efectúa una distinción analítica entre poder y control. Para Bernstein, el principio de **clasificación**, que reinterpreta de Durkheim, regula **qué** discurso ha de transmitirse y cuál es su relación con otros discursos en un contexto determinado; por otro lado, el principio de **enmarcamiento**, tomado de los interaccionistas simbólicos, regula **cómo** ha de transmitirse y adquirirse el discurso en el contexto de la práctica pedagógico-curricular. Al diferenciar entre clasificación y enmarcamiento, Bernstein traza una distinción analítica entre las relaciones de **poder** y el **control**. Así, la clasificación es el concepto que nos permite traducir las relaciones de poder, y el enmarcamiento es el concepto que traduce las relaciones de control, aunque ambos funcionan como medios para comprender el proceso de control simbólico que se desarrolla en el discurso pedagógico. Es

⁵ Castilla señala la diferencia entre la noción de episteme y el dispositivo que la contiene, reproduciendo las palabras de Foucault: “lo que llamo dispositivo es un caso mucho más general de la episteme (...) la episteme es un dispositivo específicamente discursivo, en lo que se diferencia del dispositivo, que puede ser discursivo o no discursivo, al ser sus elementos mucho más heterogéneos” (Castilla, 1999: 296).

importante explicitar que en este trabajo al control también se le denominará “regulación”, una noción que pienso que representa mejor la faceta productiva del poder en el enmarcamiento.⁷

Desde la perspectiva bernsteiniana, el poder que la clasificación interpreta, opera sobre las relaciones entre categorías del discurso, establece los límites legítimos de un orden, autorizando las relaciones “entre” determinadas formas de interacción: “las relaciones de poder crean, justifican y reproducen los límites entre distintas categorías de grupos, género, clase social, raza, diferentes categorías de discurso, diversas categorías de agentes. (...) el poder actúa siempre para provocar rupturas, para producir marcadores en el espacio social” (Bernstein, 1998: 37). Por otro lado, el control o la regulación, que el enmarcamiento interpreta, establece las relaciones legítimas (lo adecuado y permitido pero también lo prohibido) de la comunicación en las diferentes categorías, autorizando las relaciones “dentro de” las formas de interacción. Desde esta perspectiva, el control: “transmite las relaciones de poder dentro de los límites de cada categoría y socializa a los individuos en estas relaciones” (Bernstein, 1998: 37). En definitiva, a través de la clasificación y el enmarcamiento se abarca todo el espectro de relaciones de poder y de regulación, como mediadoras de formas de conciencia, vinculadas a las relaciones de clase social y a la comunicación en la escuela. Ampliando estas definiciones, podemos precisar que la clasificación y el enmarcamiento se refieren a la socialización:

Creo que la estructura de la socialización no es un conjunto de normas, sino un conjunto de relaciones de clasificación y de marco. Sin embargo, y se trata de un gran sin embargo, detrás de cualquier clasificación y marco dados se encuentran las relaciones de poder y los principios fundamentales de control social. *De este modo, desde este punto de vista, el poder y el control se sustentizan en la clasificación y el marco, los cuales generan formas*

⁶ Bernstein (1998) defiende que su teoría está comprendida dentro de una teoría más amplia del control simbólico, matizando así su alcance, explicita que la teoría que trata de construir no aspira a convertirse en una teoría social general.

⁷ Según Popkewitz, el concepto de control social responde más a la definición del poder soberano que sostuvo la sociología del saber educativo de los años 70, preocupada más por lo estructural. En esta tesis, al igual que este investigador: “Utilizo el concepto de regulación social más que el de control para resaltar la importancia de los elementos activos del poder en la producción y disciplina sociales de las capacidades de los individuos. Es más me interesan las formas específicas y regionales a través de las cuales el poder afecta a las relaciones sociales y las produce, lo que hace menos importante las cuestiones del origen último del poder, como el capitalismo y la industrialización” (Popkewitz, 1994b: 15).

distintivas de relaciones sociales y, por tanto, de comunicación, y por medio de esta última inicialmente, pero no necesariamente finalmente, moldean las estructuras mentales. El poder mantiene la clasificación (es decir, los *aislamientos*, los *límites* entre las cosas, sean relaciones internas o externas al individuo). Sin embargo, el poder puede expresarse a través de diferentes intensidades del marco. El marco regula la inter-acción y está *siempre presente*, incluso aunque el socializado y el socializador puedan considerar que están en un proceso continuo de negociación, de espontaneidad, de exclusiva paternidad. Dicho de otro modo, la intensidad del marco regula la modalidad de la socialización. Por tanto podemos tener una situación en la que las relaciones de poder permanecen inalteradas, pero se expresan por medio de un cambio en la intensidad del marco (Bernstein, 1988: 16).⁸

De forma más específica, la **clasificación**,⁹ que puede ser fuerte o débil, es el medio por el que las relaciones de poder se transforman en discursos especializados, hace referencia a la relación entre los contenidos y al modo cómo se diferencian, representa la conservación de los límites dentro del discurso y se utiliza para definir las relaciones entre categorías del discurso. Por ejemplo, en el análisis del discurso curricular oficial y del centro, el principio de clasificación se refiere a la relación entre las categorías del discurso, sean éstas: las materias de la ESO, por ejemplo, los límites que regulan el espacio de las Lenguas, las Ciencias Experimentales, la *Educació Visual i Plàstica*, la Tecnología, etc.; los “enunciados” que orientan los principios pedagógico-curriculares de la ESO, como el planteamiento de una formación general, técnica, profesional y cultural desde una orientación psicológica del sujeto y del aprendizaje; y, los “enunciados” de una determinada área de conocimiento como es la *EViP*, que establecen su alcance y sus límites, así como las relaciones que la constituyen.¹⁰ Existen clasificaciones débiles, cuando el discurso, las identidades y las voces son menos especializados, y clasificaciones fuertes, cuando el discurso, las identidades y las voces son más especializados, aunque desde esta perspectiva siempre se dan relaciones de poder. De forma resumida, la clasificación construye el carácter del espacio social, en términos de: estratificaciones, distribuciones y localizaciones. La clasificación analiza las relaciones intradiscursivas e interdiscursivas, a

⁸ Las cursivas son del autor.

⁹ La clasificación puede ser interna (en referencia a las categorías del discurso) y externa (a un nivel más amplio de las relaciones sociales), de igual modo sucede con el enmarcamiento.

¹⁰ Cabe señalar que en el capítulo cuarto exploramos las relaciones entre las categorías del discurso de la *Educació Visual i Plàstica* al nivel del currículum oficial. En los capítulos siguientes el análisis se proyecta al nivel del discurso curricular del centro y del discurso del aula.

partir de determinar el grado de aislamiento entre categorías, examinando las relaciones de poder en la distribución social del trabajo:

Ámbitos de la clasificación en el discurso pedagógico-curricular del centro

- La distribución de las materias escolares en el currículum escolar: la definición de sus límites y las relaciones entre contenidos;
- La relación entre el conocimiento especializado y la recontextualización del discurso pedagógico;
- El tipo de estructura organizativa del centro escolar: el flujo de relaciones y la permeabilidad del trabajo de dirección, coordinación, departamentos,...;
- Los signos y los vínculos que orientan la categoría o el estatus del profesorado en la comunidad escolar;
- El tejido social del centro y el proceso de construcción de la identidad de docentes y alumnos.

En segundo lugar, el **enmarcamiento** (*framing*) constituye el medio por el que los principios de control se transforman en regulaciones especializadas de las prácticas discursivas interactivas y de las relaciones pedagógicas que tratan de transmitir una determinada distribución del poder (Bernstein, 1998). El análisis del enmarcamiento focaliza en las distintas formas de comunicación legítima que se realizan en cualquier práctica pedagógica, se refiere al control sobre la comunicación en las relaciones pedagógicas locales e interactivas, en las prácticas cotidianas que comparten profesores y alumnos. El enmarcamiento regula las relaciones dentro de un contexto, los vínculos entre los que transmiten y los que adquieren el conocimiento, mediante los cuales los adquirientes hacen suyos los principios de comunicación legítima. El enmarcamiento media en las relaciones entre docentes y alumnos, juega con la fuerza del límite de lo que se puede y de lo que no se puede transmitir y determina el grado de control disponible. Según Bernstein el enmarcamiento tiene que ver con “quién” controla “algo” y se puede conceptualizar como la “lógica interna” de la práctica pedagógica:

Criterios del enmarcamiento en la práctica pedagógico-curricular

- La autorización en la toma de decisiones y la selección de la comunicación;
- El nivel de interacción en las relaciones entre profesorado y alumnado;
- La organización de los estudiantes y de las tareas en el aula;
- El ritmo del aprendizaje y el grado previsto de adquisición;
- La secuenciación de los contenidos y la temporalización en la transmisión;
- El control de la base social que hace posible la transmisión.

Cuando el enmarcamiento es fuerte, se dice que el transmisor (el docente) tiene el control sobre la selección, la sucesión, el ritmo, los criterios y la base social de la comunicación, en tal caso, las reglas son explícitas y dan lugar a una práctica pedagógica visible. Por otro lado, cuando el enmarcamiento es débil, el adquiriente dispone de mayor control “aparente” sobre la comunicación y su base social, lo que da lugar a una práctica pedagógica invisible. Cuando el adquiriente desconoce las reglas del discurso regulador y de la instrucción, cuando están implícitas, Bernstein denomina a estos enmarcamientos “progresivos”. Por último, cabe anotar que no todos los elementos que configuran el discurso pedagógico-curricular pueden calificarse globalmente de fuertes o débiles, además pueden detectarse diferencias en el interior del enmarcamiento, lo que conduciría a calificar de forma distinta el ritmo, la secuenciación, la selección y el control, etc.

Entre las aportaciones que Bernstein realizó en el artículo de 1971 publicado en *Knowledge and Control*, destaca la vigencia de la identificación de dos tipos de currícula en la historia de la escolarización europea a partir de las nociones de “clasificación” y “enmarcamiento”. Al reconstruir las implicaciones organizativas, epistemológicas e identitarias que rigen un currículum escolar, Bernstein realizó la distinción entre un tipo de código de colección y un tipo de código integrado. Este investigador trazó la historia de los currícula europeos como la historia del tipo de código de colección, muy extendida y generalizada.¹¹ La forma

¹¹ Bernstein al definir el tipo de código de colección diferencia entre el subtipo especializado (en Inglaterra), que a su vez puede ser puro e impuro y el subtipo no especializado (que predomina en el resto de Europa).

europea estándar del código curricular de colección está basada en la asignatura, implica una clasificación fuerte dado que los currícula nacionales son muy explícitos respecto a las materias y los contenidos enseñables, y tiene un enmarcamiento fuerte, que deja pocas opciones de transformación a los profesores y a los alumnos, debido a la centralización de las decisiones educativas. Por otra parte, Bernstein caracteriza el tipo de currículum de integración, que está localizado en un número reducido de proyectos e instituciones, por “la *subordinación* de asignaturas o curso previamente aislados a una idea relacional, la cual difumina los límites de las asignaturas” (1988c: 88). En este caso, la integración puede estar basada en el profesor, por ejemplo, en la Educación Primaria el maestro tiene la opción de mantener aislados los contenidos entre materias u optar por un currículum de integración que reorganice la distribución del tiempo y el saber escolar; y, puede estar basada en el estudiante, cuando el alumno se relaciona con varios profesores de materias distintas que comparten un mismo problema. La integración, que tiene altos costes para los profesores en cuanto al esfuerzo que requiere para la coordinación de decisiones y de recursos, se puede dar a diferentes niveles: entre profesores de áreas de conocimiento distintas o dentro una misma área de conocimiento.

Cuadro 5.1. La fuerza de la clasificación y el enmarcamiento en los dos tipos de códigos

Currículum de colección	Clasificación		Currículum de integración
	Fuerte (+)	Débil (-)	
	Enmarcamiento		
	Fuerte (+)	Débil (-)	

Si trasladamos el análisis del currículum y las tipologías de Bernstein al contexto español, vemos que en el sistema educativo anterior, en la EGB y el BUP, la clasificación era fuerte, es decir, el currículum estaba centrado en unas asignaturas bien delimitadas; y el enmarcamiento también lo era, es decir, el profesor como autoridad en la materia estaba claramente distanciado del alumno que no participaba en la toma de decisiones en el centro

y en el aula. Además en ese contexto, el estudiante adquiriría la significación social de dónde estaba y sabía el rango que ocupaba, ya que a través de un sistema educativo que distribuía a los estudiantes entre la FP y el BUP, se producía claramente un proceso de selección y diferenciación de los sujetos basado en la estratificación social. El concepto clave implicado en el código curricular de colección europeo, que queda ejemplificado en el caso español, era la disciplina escolar, enmascarada bajo un currículum que presentaba un saber compartimentado y un aprendizaje basado en la acumulación de conocimientos. Las finalidades de este código de colección eran el aprendizaje de lo permitido y de la norma por parte de los estudiantes: “Para la mayoría, la socialización en el conocimiento es la socialización en el orden, el orden existente, en la experiencia de que el conocimiento educativo es impermeable” (Bernstein, 1988c: 92). En este capítulo, voy a analizar si se ha producido una transformación del código curricular a partir de la reforma educativa, mediante la exploración de la fuerza del enmarcamiento y la clasificación en el discurso pedagógico-curricular de la ESO en el caso del *IES Les Moreres*.¹²

El contexto de reproducción del discurso curricular en la escuela: el poder de la reforma como productora de identidades docentes

En este apartado revisaré las autopercepciones que tienen los docentes de su trayectoria profesional en relación a los dos tipos de códigos curriculares y cómo fue su acceso al *IES Les Moreres* para implicarse en la puesta en marcha de un centro escolar y en el diseño y desarrollo de un Proyecto Educativo y un Proyecto Curricular de Centro de acuerdo con las innovaciones que planteaba la reforma educativa. Las narraciones autobiográficas nos ayudan a comprender mejor cómo se forman los docentes sus representaciones vinculadas al trabajo, al proyecto de escuela y a la formación de los estudiantes, y en este caso, relatan los procesos de transformación desde la perspectiva de los sujetos y de las ilusiones, dificultades, negociaciones, rupturas, motivaciones, adaptaciones, cansancios, resistencias,

¹² Para ello se han analizado las entrevistas realizadas a los docentes (véase el perfil en el apartado 5.1 del

renovaciones, etc. que surgen durante la implementación de una reforma educativa. Analizaré la cultura de procedencia de los docentes¹³ como uno de los elementos más importantes para comprender la construcción del proyecto de centro en el *IES Les Moreres*, me refiero al bagaje de los profesores, que es previo al ingreso en su lugar de trabajo, y que abarca aspectos que van desde su formación académica hasta la visión de la educación y de la clase social, cuestiones que configuran sus concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, su rol como educadores ante los alumnos, la finalidad de su tarea en la vida cotidiana, la selección del conocimiento de la materia, las expectativas y las relaciones laborales, etc. En este sentido, pretendo trazar un mapa que nos permita visualizar cómo las trayectorias de los profesores por las instituciones educativas están inmersas en la lucha por el poder, y cómo la puesta en marcha de la reforma, implica la modificación de estas relaciones de poder que mediarán en la construcción de nuevas identidades docentes. El *IES Les Moreres* entró en funcionamiento en el curso 1992-1993, como un centro de nueva creación. Sin embargo, una buena parte del grupo de profesores que lo fundó había iniciado previamente su trayectoria como docentes de la reforma, participando en la construcción del centro piloto A.¹⁴

La historia de la reforma educativa en el centro piloto A.: el voluntarismo se vio superado por los conflictos en el seno del colectivo docente

Entre los motivos principales de los profesores que conformaron el núcleo inicial (primero del centro piloto A. y luego del *IES Les Moreres*) para implicarse en la reforma educativa

anexo) y diversos documentos que el centro me facilitó (véase apartado 5.2. del anexo).

¹³ Con culturas de procedencia de los docentes, me refiero al bagaje que acarrean los docentes al incorporarse en una nueva escuela, esto no implica que cada comunidad genere una “cultura de la enseñanza” particular, por ejemplo, se dan pautas similares en las comunidades de docentes en Secundaria, pero a veces se produce un choque entre diversas culturas docentes en un mismo centro. Hargreaves sostiene que “las *culturas de la enseñanza* comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de los años. La cultura transmite, a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad” (1996: 189). Pérez Gómez (1998) también ha desarrollado la visión de la escuela como cruce de culturas (cultura crítica, académica, social, institucional y experiencial).

¹⁴ Algunos de los profesores que provienen del centro piloto A. se incorporaron al *IES Les Moreres* directamente, otros lo hicieron después de un breve paréntesis, provocado por la salida del centro piloto A. después de una crisis y con la intención de tomar distancia para luego regresar a las aulas.

destaca la voluntad de promover cambios en la visión de la formación de los estudiantes. Desde un principio la reforma significaba para ellos: **luchar por una igualdad de oportunidades obviada por un sistema educativo dicotómico que distinguía entre la FP y el BUP**. En esta línea de trabajo, un grupo de profesores, entre los que se encuentra Fina, empezó a hacer reforma en el curso 1985-1986, el segundo año de iniciarse la experimentación de la reforma en el contexto de la Enseñanza Secundaria en Cataluña, para abordar la etapa de 14 a 18 años. Fina que procede de la FP y es profesora del Departamento de Ciencias Sociales y directora del *IES Les Moreres* desde este curso 1996-1997, nos explica a continuación cuáles fueron los motivos que la llevaron a implicarse en la experimentación de la reforma junto con otros compañeros, once años antes:¹⁵

Desde la FP ya tenía muy claro que ésta tenía unos límites que había que superar. Lo que más valoro de la reforma es el esfuerzo por acercarse al alumno, para lograr un aprendizaje más significativo y centrarse en la formación personal del alumno. En el centro piloto A. los profesores teníamos la ilusión de influir mucho en los alumnos, y quizás ahora [en el *IES Les Moreres*] estamos en un contexto más normalizado. Aunque estos ejes son una constante que se han mantenido desde el inicio (Fina).

En el relato de la historia del instituto, Fina define el centro piloto A. como un instituto que nació de un conglomerado de personas de la ciudad, compuesto por 13 profesores, la mitad procedentes del BUP y la otra mitad de la FP. Según la experiencia de Fina, entonces se hizo un proyecto muy arraigado al entorno, debido a que todos los profesores vivían en la zona y eran voluntarios, siendo un modelo de escuela que considera bastante utópico desde su perspectiva actual. En un trabajo de investigación sobre las innovaciones en los centros realizado por Sancho *et al.* (1998), mediante tres estudios de caso, se recoge la historia de este centro piloto.¹⁶ Sus autores confirman que el primer núcleo del centro piloto A. surgió

¹⁵ Fina trabajó durante dos años exclusivamente en *Inspecció* de la *Generalitat de Catalunya*, en el periodo previo a su incorporación al *IES Les Moreres* en el curso 1992-1993, al que entró en comisión de servicios.

¹⁶ La confidencialidad que he pretendido guardar en este trabajo de investigación podría verse cuestionada a partir de la incorporación de los datos de la investigación realizada durante el curso 1989-1990 por el grupo de Sancho, Hernández, Carbonell, Tort, Simó y Sánchez-Cortés. El anonimato que también se mantiene en su investigación tampoco permitiría por tanto establecer estos vínculos. Pero la proximidad entre los dos casos se fue revelando a partir de mi relación con algunos miembros de este grupo, y especialmente si tenemos en cuenta que la historia de los centros experimentadores en Cataluña es una historia local, acotada a unos pocos centros pioneros. Como dijo uno de los profesores entrevistados que pertenece al *IES Les Moreres* y que vivió la historia del Centro piloto A.: “La historia de ese centro experimentador ya está escrita y es conocida”. Por

de un seminario sobre la reforma educativa organizado por el Instituto Municipal de Educación de la ciudad y de un grupo de profesores de esta misma ciudad que estuvieron asignados en comisión de servicios a un proyecto. Sancho *et al.* (1998) explican que eligieron este centro para su investigación entre otras cuestiones porque “ha sido uno de los más emblemáticos del proceso de experimentación de la reforma en Cataluña” y debido al talante de innovación de su Proyecto Educativo que se reflejaba en la **intención de crear “una organización de la enseñanza en el centro favorecedora de la integración de la diversidad social y cultural”** (Sancho *et al.*, 1998: 154). En esta investigación, Sancho *et al.* (1998) resumen distintas fases en la historia del centro piloto A. establecidas a partir de las voces de los docentes que trabajaban en él: (1) la fase de voluntarismo, intuición, liderazgo y deseo de cambio; (2) la crisis debido al primer COU; y, (3) la normalización del centro. Estos tres momentos son importantes en esta tesis porque los docentes entrevistados durante mi trabajo de campo, que habían participado en ese proceso, también los señalan y los reconocen como parte de su historia. Como veremos, estas tres etapas coincidirán, en algunos aspectos, con los momentos que se vivirán posteriormente en el *IES Les Moreres*, donde se reproducirán algunos de los problemas vinculados a la innovación docente ya presentes en el centro piloto A., aunque a partir de la revisión de esa primera experiencia se darán soluciones diferentes.

Ramón y Quique, que junto con Fina trabajaron en el proyecto del centro piloto A., también participaron luego en la creación del *IES Les Moreres*. Ramón, al igual que Fina, procede de la FP, fue el segundo director del *IES Les Moreres* (durante los cursos 1994-1995 y 1995-1996),¹⁷ y es uno de los profesores del área de *Educació Visual i Plàstica* y el jefe del Departamento de Expresión. El testimonio de Ramón, que es el sujeto principal de mi estudio, se introduce en este capítulo como una de las voces principales en torno a la cual se articula el discurso pedagógico-curricular del centro, aunque será en los próximos capítulos cuando abordaré la complejidad de su práctica docente en el *IES Les Moreres*. Por otra

este motivo, me parece necesario hacer referencia a este estudio. Para una ampliación de esta historia, véase Sancho *et al.* (1998: 89-169).

parte, Quique es profesor de Matemáticas del Departamento de Ciencias Experimentales y el coordinador de Nivel de los cursos de 3º de ESO en el *IES Les Moreres*. Quique trabajó desde el curso 1990-1991 en el centro piloto A. y se incorporó al *IES Les Moreres* un año después de su creación, y en el siguiente párrafo, nos explica cuál fue su motivación para implicarse en la reforma:¹⁸

Empecé a trabajar para intentar renovar toda una serie de tecnologías pedagógicas a partir del trabajo cooperativo (aunque no lo llamábamos así), para pensar en torno a la construcción del aprendizaje de los niños mediante actividades donde tuvieran que reflexionar, exponer y ponerse de acuerdo en grupos pequeños y después sacar conclusiones (Quique).

Este profesor afirma que llegó un momento en que se dio cuenta de que la reforma venía y que ese era el ámbito donde se estaba experimentando, donde estaba trabajando la gente con ideas más innovadoras, en definitiva, vio en la reforma un espacio para poder reflexionar en torno a la estructura de una nueva tecnología pedagógica. Desde su punto de vista, en la primera etapa de experimentación de la reforma en el centro piloto A., se diseñó un modelo teórico muy válido pero que chocaba con una reforma que estaba muy burocratizada, y donde se evidenciaban “unas grandes contradicciones entre lo que decía la comisión pedagógica del centro y lo que ocurría en las aulas”. Esto es diferente en el proceso actual de aplicación de la reforma en el *IES Les Moreres*, donde Quique percibe “la construcción de la reforma por alumnos y situaciones reales, con profesorado real, es decir, con profesorado de todas las tendencias”. Quique llega a la conclusión de que **el primer modelo se dio en unas condiciones casi de laboratorio**, con un profesorado voluntarioso y muy preparado, condiciones que al perderse dieron origen a los problemas.

Las expectativas de los docentes eran diferentes para la gente que había creado el centro piloto A. y la gente que iría llegando después. Por eso mismo, la forma de enfrentarse a las dificultades que iban surgiendo durante el proceso de experimentación de la reforma en el instituto también difería. Aunque en los dos cursos siguientes a su creación, según Sancho

¹⁷ Ramón participó en la creación del centro piloto A., trabajó en el *Departament d'Ensenyament* y luego se incorporó al *IES Les Moreres* desde el principio en comisión de servicios, aunque tiene su plaza en otro instituto de la ciudad al que regresará en el curso 1997-1998.

¹⁸ Este profesor explica que su proceso de adaptación en los dos centros fue muy bueno.

et al. (1998), el proceso de selección del profesorado en el centro piloto A. se fue institucionalizando, el cambio en el tipo de asignación del profesorado que entraría por la vía administrativa habitual y el aumento de la ratio¹⁹ provocaron una crisis en el cuarto año de su funcionamiento, durante el curso 1988-1989. La existencia de dos culturas docentes, los que se incorporaron al centro adscribiéndose a un proyecto y los destinados al centro por vía forzosa, se hizo evidente en el claustro, lo que dificultó el proceso de toma de decisiones en el centro y acabó por trasladarse a la práctica de aula.

La historia de Carlos, que es profesor de Física del Departamento de Ciencias Experimentales y ejerce de jefe de estudios del *IES Les Moreres*,²⁰ nos permite ver cómo se desarrolló este encuentro entre dos culturas docentes. Al igual que sus tres colegas (Fina, Ramón y Quique), Carlos también vio en la reforma una oportunidad para intentar hacer cosas nuevas con una visión de la enseñanza diferente de la que era habitual en el sistema educativo anterior. A pesar de moverse por los mismos motivos que sus compañeros y de formar parte en la actualidad del colectivo de base que impulsa el proyecto de centro que es el foco de este estudio, su incorporación, primero, al centro piloto A. y después, al *IES Les Moreres*, se dio con posterioridad a la creación de ambos. Su historia nos ilustra una de las primeras dificultades a las que debían enfrentarse los profesores nuevos que iban incorporándose al centro piloto A., a la vez que nos permite continuar viendo las diferencias entre ese centro y el *IES Les Moreres*:

En un inicio la entrada en el centro piloto A. fue chocante. Durante los tres primeros meses tuve que entender el lenguaje de la gente que llevaba dos cursos allí. Entender el lenguaje costaba porque utilizaban términos diferentes y cosas que eran nuevas con respecto al BUP, como pueden ser los créditos, y otras cosas de las que ahora ya no me acuerdo. Pero cuando ibas a un claustro y la gente que llevaba más tiempo hablaba, había cosas que no sabías muy bien qué

¹⁹ Como ya he dicho en su primer año de funcionamiento, durante el curso 1985-1986, el centro piloto A. estaba compuesto por 13 profesores y 3 grupos de alumnos. Según Sancho *et al.* (1998) en la etapa intermedia este centro estaba formado por 50 profesores y 300 alumnos, y en el curso 1988-1989 estuvo compuesto por 79 profesores y 600 alumnos.

²⁰ Carlos empezó su trayectoria como docente en un colegio municipal que pasó a ser instituto público. Desde 1980 hizo sustituciones en diversos institutos y después de opositar, realizó sus prácticas hasta obtener la plaza definitiva. En total estuvo en ocho centros distintos antes de incorporarse al centro piloto A. en comisión de servicios en el curso 1986-1987 (que coincidió con el tercer curso desde su puesta en marcha). Es jefe de estudios del *IES Les Moreres* (al que llegó en el segundo curso de su funcionamiento) desde el curso 1994-1995, permaneciendo como tal durante el curso 1996-1997 a pesar del cambio en la dirección.

significaban. En mi incorporación al *IES Les Moreres* no hubo tantas dificultades. En primer lugar, porque conocía a bastante gente, no a toda, pero a la mayoría, y el discurso no era diferente. Quizás aquí la tendencia es a teorizar menos, teorizar en plan más pragmático (Carlos).

Previamente a analizar los momentos y las dificultades que han surgido en la historia del *IES Les Moreres*, en este subapartado quiero detenerme en el análisis de algunas de las causas que provocaron el desencuentro entre los agentes de la comunidad escolar en el centro piloto A. En primer lugar, el uso de un lenguaje pedagógico especializado y distinto del que dominara el discurso pedagógico que partía de la LGE de los setenta, ha sido uno de los elementos que ha comportado más confusión en la implementación de la reforma educativa. Otra de las causas que propiciaron el desencanto de los docentes fue el escaso apoyo que recibieron los centros desde la administración catalana a lo largo del proceso de experimentación, tanto a un nivel económico como a un nivel moral. La distancia entre docentes y gobernantes, estuvo provocada en algunos momentos por una mayor demanda de recursos económicos, además, los profesores también vivieron una sensación de abandono por parte de la administración catalana, a la que se le ha recriminado que no ha hecho un seguimiento del proceso experimentador. Durante las fases que se sucedieron a la creación del centro piloto A. y que marcaron el desarrollo de la experimentación, el ánimo y el entusiasmo del profesorado que impulsaba la experimentación de la reforma crecía o disminuía a partir de la consideración externa que se tenía del proyecto de centro. Así, para el colectivo de docentes los cambios en la percepción interna del valor del proyecto de centro, tenían que ver con los indicios del apoyo o del rechazo que recibían por parte de la administración y del conjunto de la comunidad escolar, incluyendo las repercusiones del proyecto en la ciudad y la opinión de los padres.

En diversos momentos de la historia de la reforma educativa, los agentes del campo del Estado y del campo del control simbólico se han olvidado de que las reformas producen y son el producto de las historias emocionales de profesores y alumnos. Un exalumno del centro piloto A. nos explica que en los dos primeros años de funcionamiento, predominó una sensación inicial de euforia con la que se combatía la precariedad de recursos, ya que,

por ejemplo, el centro piloto A. no tenía un edificio fijo. Después de la huelga de estudiantes y de la incorporación de Solana como Ministro de Educación, este exalumno explica que la situación cambió, debido a que se dotó de recursos al centro a cambio de una cierta desideologización del discurso pedagógico. Desde su perspectiva como estudiante universitario, este exalumno reconstruye cómo se iban produciendo los acontecimientos en el centro piloto A.:

Fueron dos años en que lo pasamos muy mal reclamando un edificio, medios, profesorado... porque veíamos que nos deberíamos enfrentar también con la selectividad, al igual que los demás estudiantes que venían muy bien preparados del BUP y COU. Entonces hubo un momento en que cambiaron las cosas y empezó a llegar dinero, para un nuevo edificio, para la biblioteca... Los profesores y el alumnado formábamos un mismo bloque, totalmente, porque ellos tenían muchas ganas, y nosotros, o nos espabilábamos o nos veíamos fuera de la sociedad. Entonces hubo una conexión muy buena, tanto para resolver problemas globales, con las instituciones sociales, como también dentro del propio colectivo del centro (Exalumno).

En la historia vivida de la reforma educativa en Cataluña, desde su visión como exalumno del centro piloto A., este entrevistado destaca haber vivido tres casos de conflicto, provocados por motivos distintos. Estos tres momentos, que se describen a continuación, nos informan de las dificultades reales con que se encontraron los primeros centros experimentadores en Cataluña, que reclamaban una atención y un apoyo mayores por parte de la administración, a la vez que evidencian la necesidad de incrementar la dotación de recursos y medios. En los tres casos, las grietas que se produjeron en el discurso pedagógico-curricular del centro piloto A. que inicialmente estaba avalado por un bloque cohesionado que formaban alumnos, profesores y padres, condujeron al desencanto y al malestar que predominó en los momentos posteriores.

En el primer caso, el exalumno recuerda que **en el instituto se reprodujo totalmente la sociedad externa de ese momento**, concretamente explica que en el centro había representados sectores juveniles muy diversos (grupos de derechas y fascistas; independentistas; liberales pertenecientes a algún movimiento religioso cristiano...), lo que provocó problemas de violencia y agresiones en el centro. Este estudiante recuerda que a menudo los problemas se arreglaban entre todos, a partir de reuniones y de hablarlo entre

profesores y alumnos. Sin embargo, para comprender este proceso y para analizar las relaciones entre el profesorado y el alumnado, es necesario destacar también la procedencia de los estudiantes que accedían a la experimentación en el centro piloto A. desde distintos centros de Enseñanza General Básica de la ciudad. Este planteamiento se basaba en el discurso inicial de la reforma educativa, en el modelo de escuela comprensiva, que perseguía la igualdad de oportunidades, y que asumía un proyecto de educación institucionalizada que pudiera paliar las diferencias económicas y de clase social. Según este exalumno, en el proceso inicial de la reforma en el centro piloto A., la composición peculiar del centro, tenía que ver con el mapa del colectivo de docentes, pero también ilustraba el mosaico de **diferentes posiciones de clase social del alumnado y su cultura de procedencia:**

Yo era de la típica escuela de izquierdas, liberal, con un nivel muy alto, situada en el centro de la ciudad. Nivel económico alto y con un alto “coeficiente intelectual” del alumnado. A “nosotros” se nos decía que no haríamos BUP y COU, sino que haríamos reforma de las Enseñanzas Medias (REM). De hecho, a “nosotros” nos vino como algo dado, era algo que “teníamos que hacer”. Este “nosotros” se refiere a que éramos dos clases concretas de 8º curso (el grupo A y B) de mi escuela. Era algo muy concreto, aunque no recuerdo las escuelas implicadas. Básicamente había 3 escuelas de la ciudad, con un sentido de escuela y alumnado perfecto, con una media de 8’5 de nota, del centro de la ciudad, es decir, de padres con dinero (padres que podían pagar una escuela privada, cuyos hijos hacían además piano, Inglés, danza...). Y luego había 3 o 4 escuelas de distintas barriadas de la ciudad, donde no había un nivel económico, donde no existía el alumno perfecto... Y se nos juntó a todos y se nos dijo que haríamos reforma. En mi clase en el centro piloto A. se nos mezcló, éramos 15 personas de mi escuela y otras 15 personas que venían de un instituto de barriada. Éramos “la primera reforma de España” (Exalumno del centro piloto A.).

El segundo de los conflictos está relacionado con la existencia de **dos grupos de docentes que discrepaban en la percepción de su dedicación al trabajo y especialmente en la duración del horario laboral.** Por un lado, se contaban los profesores del núcleo inicial, que se habían acostumbrado a entrar al centro a las 8 de la mañana y a salir a las 9 de la noche;²¹ y por otro lado, llegaron profesores nuevos que decían: “yo tengo un horario de 8 a 2, y a esa hora me voy”. La reforma desde su comienzo había sido producto del empeño y

²¹ Este exalumno explica que después de las clases, el horario se prolongaba debido a que profesores y estudiantes se iban a tomar una cerveza y a charlar, o se alargaban las actividades, había una reunión del consejo, o la revista o teatro, etc.

del trabajo de gente que la vivía, por esa misma razón, cuando los ánimos de “los veteranos” decayeron y “los nuevos” quisieron poner límites a la dedicación en el trabajo, empezaron los desacuerdos y las discusiones. Como resume este exalumno: **“La reforma no venía tanto por un sistema educativo, por una herramienta pedagógica creada, sino que venía de las actitudes de los profesores”**, y esto también se veía reflejado en el rendimiento del alumnado. Al atribuir los éxitos del REM (Reforma de las Enseñanzas Medias) a la predisposición de algunos profesores, este exalumno reflexiona sobre el provecho que sacó en sus estudios gracias al profesorado. Aunque enfatiza también que se trata de su caso personal, ya que allí se daba un trato muy individualizado: “los que tuvimos los profesores que fundaron la reforma, tuvimos suerte, fue una experiencia positiva y muy similar”.²²

Finalmente, el tercero de los conflictos que mermaron las fuerzas del colectivo de docentes del centro piloto A. surgió del deterioro de la relación con la asociación de padres, tal como recuerda este exalumno. Según él, “los padres veían que sus hijos no estaban haciendo nada”, y lo comentaban con otros padres cuyos hijos se pasaban el fin de semana estudiando. En su caso particular, recuerda que cuando cursó el primer ciclo tuvo tiempo de hacer de muchas otras tareas. No se trataba tanto de estudiar sino de participar en la organización y en el funcionamiento del centro. Además, **las protestas encabezadas por los padres se reavivaron en el cuarto año a partir del fracaso en los exámenes de selectividad**, lo que provocó una crisis en el proyecto de centro: “La gran decepción, incluso para el profesorado que puso un interés desenfrenado en la experimentación en el inicio, se dio a los cuatro años, con la selectividad. Hubo una decepción absoluta por una cuestión del sistema y ya no podías pregonar la reforma como lo habíamos hecho, la gente ya no se lo creía”.²³ Este mismo exalumno que describía cómo entre 1987-1989, el

²² Entre estos docentes, este exalumno cita a Ramón, Fina y a otros profesores que lo encaminaron a la carrera que luego eligió. Cabe destacar que nuestro exalumno no terminó la carrera de Arquitectura, que abandonó para cursar Bellas Artes. En la actualidad este exalumno es profesor de *Educació Visual i Plàstica* y de Bachillerato en un instituto de Enseñanza Secundaria de régimen concertado.

²³ Este exalumno vivió la “famosa prueba de selectividad de Matemáticas”, aunque él no la realizó por su especialización en el Bachillerato que lo llevaría a cursar Arquitectura. Cuenta que la gente de Dibujo Técnico que tenían a Ramón como profesor no tuvieron ningún problema, pero que la gente de Matemáticas tuvo que enfrentarse a un examen que no entendían. De hecho, se dio la situación que de las 300 personas que

colectivo de alumnos más motivados se animó a explicar la experiencia de la reforma educativa “socialista” y a realizar charlas e intercambios a nivel nacional y europeo, reconoce que se vivió una sensación de fracaso y desencanto, que luego irían asociados al recuerdo de su experiencia en el centro piloto A. Aunque éste no es el lugar, no cabe duda que habría que analizar más detenidamente, cómo se generó el desencanto y la frustración en los grupos de docentes que impulsaron la reforma. Por motivos diversos, este momento se dio de manera simultánea en diversos lugares de España, en concreto a partir de las huelgas de alumnado y profesorado, tal como explica Pérez Gómez (1997), y de la generalización de un diseño curricular que no se hacía eco de lo experimentado hasta ese momento.

Las fases en la historia del IES Les Moreres: aprender de la crisis e implicar a los nuevos en el Proyecto Educativo de Centro

En los dos últimos subapartados se ha puesto de relieve la complejidad del entramado de situaciones personales, sociales, económicas y políticas que se desencadenan en el proceso de una reforma educativa y que median en la construcción de una identidad docente en la escuela. Algunos profesores del núcleo inicial que había creado el centro piloto A. vivieron la etapa de normalización del centro piloto A., que Sancho *et al.* (1993) describen en su investigación, como la finalización de su participación en el proceso de experimentación, abriéndose un periodo de alejamiento de la práctica para tomar distancia de los conflictos y

estudiaban en el instituto, sólo 95 se pudieron presentar a la selectividad por haberlo aprobado todo en junio a la primera, de los cuales 20 no consiguieron aprobar un examen de Matemáticas. Finalmente a esta gente se la aprobó, pero el problema se arrastró durante otro año. Para los estudiantes esto influyó en sus estudios universitarios, por ejemplo, este exalumno reconoce como algo inusual que no tenía ni idea de Matemáticas al empezar la carrera de Arquitectura, donde se daban las cosas por estudiadas. Así, explica que la gente que cursó carreras de Telecomunicaciones tardaron el doble de tiempo en acabarlas, o que la gente que cursó Químicas la abandonó a la mitad: “Los que venían del BUP y COU lo llevaban muy bien para ir a la Universidad, seguían el camino normal, nosotros no podíamos seguir porque nos faltaban conocimientos por todos lados. Íbamos muy bien de hábitos y actitudes, somos ‘buenos’, ánimo, pero no podíamos hacer nada. Incluso en el primer verano cuando ibas a buscar trabajo, no sabías qué era el mundo laboral. La reforma te había explicado lo ideal, pero no sabías lo que se esperaba de ti, querías cambiar el mundo, llegabas y querías arreglar el sistema... Esto no funciona... Y te decían: ‘ No. Usted, es secretario sin más’. Lo que equivalía a trabajar tres meses y luego al paro. A nosotros nos habían enseñado que teníamos que implicarnos, éramos voluntarios y comprometidos, y ahora te encontrabas muy solo, porque lo que habías aprendido no era a ser competente, sino que si un amigo te necesitaba tu ibas, y eso era una solidaridad que después desapareció”.

reflexionar sobre sus causas. Es el caso de Fina y Ramón, que se refugiaron en la administración catalana hasta el curso 1992-1993, año en que se puso en marcha un nuevo centro educativo, el *IES Les Moreres*. Este nuevo centro mantiene muchas conexiones con el centro piloto A., como el hecho de estar ubicados en la misma ciudad, y de forma más significativa, que el proyecto del *IES Les Moreres* se ha construido partiendo de la experiencia anterior. Así, para poder abordar el análisis del dispositivo pedagógico-curricular del *IES Les Moreres*, es importante comprender primero su historia como instituto, a través de describir los momentos en la formación del discurso pedagógico-curricular y su reproducción en la escuela, como un espacio de lucha por la apropiación y la resistencia, algo que voy a abordar en este subapartado.

En las entrevistas realizadas de forma individual a diversos profesores del *IES Les Moreres*, destaca que todos ellos ofrecen una versión consensuada de la corta historia del instituto, que abarca desde su creación en el curso 1992-1993 hasta el curso 1996-1997. Esta historia nos permite comparar las similitudes y las diferencias con el anterior centro piloto A., especialmente a partir de valorar cómo son las relaciones entre las dos culturas docentes, entre el equipo inicial que fundó el centro y los docentes recién llegados. Tanto Fina, Ramón y Quique (veteranos en el centro piloto A. y en el *IES Les Moreres*) como Carlos (que se sumó después al proyecto del centro) definen tres etapas o fases que retratan la historia del centro:

I. Curso 1992-1993 y 1993-1994. Los inicios de un proyecto local y compartido. El centro fue creado por un grupo de profesores muy pequeño, como indica Quique en esa época “éste era un centro muy coqueto”, con un profesorado que estaba muy cohesionado ante un alumnado que se le presentaba “difícil”. Uno de los rasgos que caracterizó la organización del centro en esos primeros años fue que todas las decisiones se tomaban asambleariamente, debido entre otras razones a que las reuniones eran frecuentes y que había un debate permanente en el claustro. Es importante destacar que el centro ha gozado, desde su creación hasta el curso 1996-1997, de un horario especial al encontrarse desplazado del núcleo urbano, lo que ha favorecido la articulación de un “clima de centro”

particular. Además las instalaciones no muy extensas de una antigua escuela de Primaria también han contribuido a ello. Este centro de Secundaria empezó a funcionar con cinco grupos de tercero de ESO y 11 profesores. Tal como nos recuerda Quique: “Era un centro muy recogido, con un gran contacto humano, donde predominó el saber hacer de algunas personas y las ganas de la gente de aquí. Era un centro que partía de la reflexión y de la crítica a la experiencia del anterior centro piloto A., donde se habían llevado a cabo los modelos teóricos”.

II. Curso 1994-1995. El crecimiento desorbitado del centro y la crisis. Al tercer año de crearse el instituto, hubo un incremento tanto del número de alumnos como de los profesores que fueron destinados al instituto. Según Fina, Quique y Ramón, que ya habían pasado por una primera crisis en el centro piloto A., se dio entonces una ruptura, manifestada por aquellos profesores que no estaban de acuerdo con el Proyecto Educativo del Centro y se vivió un enfrentamiento directo causado, de nuevo, por las discrepancias en el tiempo de dedicación de los profesores y por el exceso de horas complementarias. Los intentos de resolución de esta crisis, fruto del aprendizaje anterior, dieron lugar, como confirman los docentes, a un pacto que se alcanzó entre todos. Carlos explica que “se redujeron las horas complementarias y se intentó reconducir la situación sin imponer nada, se intentó convencer a la gente”. Fina sostiene que, en ese momento, fue prioritario mantener el equilibrio entre los dos colectivos de docentes y reestablecer una buena relación de claustro: “Los antiguos profesores se pensaban que eran fantásticos y los nuevos también tenían cosas que decir. Fue un año en que hubo un pacto, pero también dio la sensación de que se perdían cosas. Sobretudo porque el pacto implicó una reducción considerable de las horas de dedicación y ahora nos colocamos en 24’5 horas”. El testimonio de Quique nos informa de las distintas causas de este desencuentro que originó la crisis y las vías de solución que se adoptaron, unas medidas que finalmente implicaban un cambio de tipo organizativo:

A los dos años, hubo un crecimiento bárbaro, hubo un incremento del 45% del profesorado y del alumnado, lo que provocó una gran contradicción. En primer lugar, había un equipo de gestión nuevo, aún no legitimado, con unas dificultades añadidas muy serias, como suplir el

carisma que había tenido la dirección anterior. Había unos problemas a resolver de contradicciones bastantes duras. El equipo de gestión nuevo y el centro, en general, que estuvo apoyado por todo el contexto, tuvo la sabiduría de no intentar imponer nada, sino de pactar, y de aquí salieron unos acuerdos. Hubo una tensión constante durante todo ese curso, y entonces aunque teníamos fuerza suficiente para imponer no lo hicimos, preferimos pactar. En segundo lugar, tuvimos suerte por los desplazados al centro ya que éste se recompuso otra vez, pero claro, no se podía sostener la misma estructura anterior y hubo que buscar otra estructura de organización. Esta estructura de organización en el primer momento se fue de la talla, se asentó en el segundo y se perfiló completamente en el tercero (Quique).

III. Curso 1995-1996 y 1996-1997. El pacto de los profesores en el claustro para poder continuar. A partir del momento en que se alcanzó el pacto en el *IES Les Moreres*, que se resolvió sin llegar a enfrentamientos, se superó el conflicto ideológico e identitario entre los docentes. Este pacto consistió, como se ha dicho, en la reducción de las horas de dedicación y en la recuperación de la serenidad (en el seno del colectivo docente) que condujo a la normalización del centro. Además, se llegó al acuerdo entre el grupo de profesores de **trabajar para hacer “un centro posible”**. Esta consigna denotaba la contención de las expectativas de los profesores más veteranos, que mostraban así su experiencia en la resolución de conflictos, al establecer unas metas que sí se podían alcanzar, y por otro lado, tranquilizaba a los profesores noveles. En general, a lo largo del curso 1996-1997, los docentes reconocen tener una buena dinámica de claustro. Fina explica en ese momento que no hay conflictos graves, lo que considera que es la base para avanzar. En este sentido, las relaciones de poder en el centro han mediado en la construcción de una identidad profesional docente, orientando el trabajo diario en el centro y marcando la pauta en las relaciones con los estudiantes. Por último, para situar el momento en que se encuentra el centro cuando se desarrolla esta investigación, cabe especificar que durante el curso 1996-1997, el centro está compuesto por 43 docentes, de los cuales aproximadamente el 40% de profesores son nuevos. Por otro lado, cursan sus estudios en el *IES Les Moreres* un total de 479 alumnos, lo que transmite la sensación de que en cuanto a número de alumnos se está al límite, aunque se presente como una situación controlada.²⁴

²⁴ En el momento de hacer esta investigación, durante el curso 1996-1997, Fina define que “ahora es un buen momento porque no hay enfrentamientos personales. Cada cual trabaja a su nivel y tenemos las cosas asimiladas, desde las distintas maneras de ver el proyecto”. Sin embargo explica que se avecina una cuarta etapa, a partir del curso 1997-1998, cuando se producirá un cambio al nuevo edificio y otro incremento del número de alumnado y profesorado. Las expectativas de los docentes, con respecto al traslado al edificio

De forma resumida, los comentarios de Quique nos informan de los cambios en el *IES Les Moreres*, un centro de reciente creación. Recordemos que él mismo explicó que la experiencia de reforma en el centro piloto A. se había dado en un contexto reducido, bajo lo que él calificó como de “unas condiciones casi de laboratorio”. Tal como explica este profesor de Matemáticas, esto contrasta con la situación en el nuevo instituto: **“Aquí, en el IES Les Moreres es donde verdaderamente me he encontrado dentro de un ‘centro posible’, con una aplicación real más próxima a lo que pienso como trabajo”**. Según su opinión, en la segunda etapa de implementación de la reforma educativa se empezaron a crear centros más pegados a la realidad, algo que analizaré más adelante. Esto significa, desde el punto de vista de Quique, que se empezaron a crear escuelas “donde venían chavales que se estaban rescatando”.²⁵

Los casos del centro piloto A. y del *IES Les Moreres*, donde se desata un conflicto en el seno del grupo de profesores, no son casos aislados en el contexto de la implementación de la reforma educativa. La importancia de las relaciones, de los acuerdos y las rupturas entre culturas docentes en los institutos es algo que Marta también enfatiza al recordar su procedencia. Marta es profesora de *Educació Visual i Plàstica* en el *IES Les Moreres* desde que entró a este centro en el curso 1995-1996 y es la compañera de trabajo de Ramón en esta área. Su recorrido en el *IES Les Moreres* es el de alguien que ha asumido rápidamente una gran responsabilidad, en temas de coordinación, si tenemos en cuenta que su incorporación se ha dado en la tercera fase de la historia del centro. La implicación de Marta en la organización ilustra que la clave del éxito del proyecto del *IES Les Moreres* radica en la participación activa de los profesores nuevos, que manifiestan su fe en el

definitivo en el corazón de un barrio de la ciudad y la recuperación del horario partido, se viven entre la incertidumbre de la mejora y la previsión de otro momento de crisis, intuyen están a las puertas de otra transformación.

²⁵ Con esta voluntad de “rescatar” a los chavales, Quique quiere indicar la desigualdad provocada por el sistema educativo que distinguía entre la gente que accedía a la FP y la gente que accedía al BUP. Sin embargo, la percepción de su trabajo cobra más fuerza al asumir que la distinción de “el que vale, vale y el que no a la FP”, se había trasladado a la reforma y que entonces en esta ciudad se decía “el que vale, vale y el que no, a la reforma” (Quique). Esta es una frase que se escuchó mucho en los inicios de la reforma y que

proyecto y que contribuyen en el desarrollo del dispositivo pedagógico-curricular. Esta profesora inició su trayectoria como docente, años atrás, al pedir su traslado a un centro experimentador de la reforma en Cataluña (al que denominaré centro piloto B.). De esa etapa, ella recuerda especialmente los problemas que tuvo con los profesores de nueva incorporación, cuando era directora del centro piloto B. Estas dificultades se asemejan a las descritas en la historia del centro piloto A. y a las que se enfrentó también el colectivo de docentes del *IES Les Moreres*:²⁶

En el centro piloto B. tuvimos muchos problemas con el profesorado que estaba en contra de la reforma. Entraron muchos profesores nuevos y todos tenían las mismas características, que estaban en contra del proceso, fue una lucha bastante bestia. La gente se oponía a cualquier cosa sistemáticamente, a cualquier cosa que supusiera un cambio, como por ejemplo que los horarios se modificaran trimestralmente, eso les reventaba (Marta).

La historia de Ester, que llega al centro al comienzo del curso 1996-1997 como profesora de Ciencias Experimentales y que ejerce de tutora junto con Ramón del grupo de 3°C de la ESO (que será el foco de este estudio),²⁷ nos da algunas pinceladas para comprender cómo se produce la incorporación de los profesores nuevos en el centro. Ester considera que su acogida en el *IES Les Moreres* ha sido buena, podríamos decir incluso que se trata de un recibimiento excepcional y poco común en la mayoría de centros de Secundaria, donde a menudo prevalece el aislamiento provocado por el ritmo intenso de las clases. Según su testimonio: “Al principio me dio la sensación de que entraba un poco en una familia, después ya te dejaban un poco más libre, ya estás en casa y puedes hacer lo que quieres. La recepción por parte de Fina fue como de una amiga cuando llegas a su casa. En este sentido no tuve ningún problema”. Ester, al igual que Carlos, no localiza las dificultades que tuvo

toma relieve al comprobar las resistencias que se generaron en la mayoría de centros privados y concertados para implementar la reforma educativa.

²⁶ Marta es licenciada en Bellas Artes y estuvo primero seis años en una escuela concertada después de acabar la carrera, donde impartía la asignatura de *Plástica* desde 5° de EGB, e Historia del Arte y Dibujo técnico de COU. Cuando aprobó las oposiciones hizo las prácticas en un centro de BUP. En 1992 se trasladó al centro piloto B. donde diseñó y desarrolló la *Plástica*, y asumió la dirección de aquel centro en el tercer año.

²⁷ Ester acabó la carrera en el año 1985 y realizó su tesina. En 1986, se incorporó durante dos años como química en una industria de fotografía. Durante otros cuatro años estuvo en una industria de perfumería y después transitó por otros empleos. En el curso 1995-1996 empezó a hacer sustituciones y estuvo en dos centros distintos. Después de ganar las oposiciones, está haciendo sus prácticas en el *IES Les Moreres* durante el curso 1996-1997. Espera poder permanecer en este centro en comisión de servicios.

al principio en las relaciones con los demás docentes, ni fueron debidas al exceso de trabajo, que ahora ya se ha regulado, sino que estaban en la contradicción que advertían entre la formación académica que habían recibido y el reto de asumir un nuevo rol en un centro donde **el profesor es un educador y no un especialista**.

En el *IES Les Moreres* la importancia de la acogida, se manifiesta cuando los docentes “antiguos” se ocupan con sus consejos de dar apoyo a los “nuevos”, cubriendo las carencias del modelo actual de formación inicial del profesorado de Secundaria. Carlos, por ejemplo, afirma que “cuando sales de la licenciatura eres un especialista en la materia, pero no sabes dar clases. La formación es un poco autodidacta, aprendes a partir de hablar con uno y con otro, buscas formas para lo que explicas, para presentar el conocimiento de manera más clara. Lo haces más constructivista para los alumnos”. Ester también nos explica que no aprendió mucho a su paso por la formación inicial: “A mi el CAP no me sirvió demasiado. Creo que cuando más aprendes es con la práctica, cuando te enfrentas a una clase con los alumnos. Ver cómo trabajan o cómo afrontan las cosas otros profesores me ha ayudado mucho, ya que aquí además se trabaja mucho la problemática de los alumnos, se hace un seguimiento de ellos”.²⁸ Al igual que Carlos, Ester destaca que lo más difícil al principio fue “crear un clima bueno en clase, de respeto, trabajo y disciplina...”. El reto, según ella, radicaba en que “dominas unos conocimientos que quieres transmitir, pero no sabes cómo hacerlo de manera pedagógica. Me di cuenta de que no se trataba de llegar a la clase y explicar, sino que había gente que no te comprendía y luego los resultados eran pésimos”.

Finalmente, antes de adentrarnos en un análisis en profundidad del discurso curricular del centro, quiero destacar que los ámbitos de conflicto e incertidumbre que afectan a la construcción de una identidad docente en la reforma tienen que ver con los cambios en la visión del conocimiento, en las tareas aprendizaje y en el papel del alumnado. De alguna forma, la historia de Ester nos avanza que las dificultades e incertidumbres emergen debido

²⁸ Ester explica que en el Departamento de Experimentales, le proporcionaron mucha información, dado que se preparan mucho las clases y los materiales, aunque dice que quizás haya demasiadas reuniones, a ella le sirvieron, porque aduce no tener experiencia (recordemos que Ester procedía de un centro de BUP al que había accedido después de trabajar en el campo de la industria).

a que en realidad lo que se está produciendo es un cambio de código, de un modelo tecnificador de la enseñanza del anterior sistema educativo, dirigista en la relación con los alumnos, al discurso desespecializado y centrado en el cuidado de los alumnos de la reforma educativa:

En la reforma las materias son un poco distintas, además aquí no se funciona con libro. Tienes que prepararte mucho las clases y el trabajo es diferente, hay más participación del alumno que tiene que confeccionar su dossier. Esto es una ventaja, pero también tiene inconvenientes, ya que en un libro de texto lo tienen todo más hecho, tienen una guía mucho más segura, donde el alumno puede consultar lo que está trabajando. Por otro lado, están los créditos variables que te dan la opción de realizar materias que en el BUP no se hacían y que motivan más a los alumnos (por ejemplo, en mi caso estoy haciendo una de Análisis de alimentos). Aunque aquí te encuentras alumnos con muchas dificultades, el año pasado hacía 2º y 3º de BUP y cambia bastante, quizás aquí el nivel es un poco más bajo y tienes que ir a un ritmo bastante lento. Además en el Departamento de Experimentales hacemos no sólo Física y Química, sino también Ciencias, para mí ha sido como un reto ponerme al día de ciertas cosas, tienes que transmitir tus conocimientos a los alumnos, que te entiendan y lo que lo asimilen (Ester).

La recontextualización del discurso curricular del *IES Les Moreres (I)*: la clasificación o interpretación de los límites entre categorías del proyecto de escuela

El análisis del proceso de reproducción del discurso curricular en la escuela y su recontextualización implica centrar la atención en aquellos aspectos que afectan a la redistribución del saber, el tiempo y el espacio escolares. El discurso pedagógico-curricular oficial no se traslada inmediatamente al aula, sino que los agentes educativos implicados en la toma de decisiones en la escuela se apropian y transforman este discurso, contribuyendo al desarrollo, discusión y puesta en marcha de prácticas pedagógico-curriculares locales. En este apartado, voy a focalizar en la comprensión de la división social del trabajo de los docentes en los procesos de producción, reproducción y transformación culturales que se llevan a cabo en la escuela, para identificar el dispositivo pedagógico-curricular que rige un centro de reforma y su funcionamiento. A través de este análisis, se irán definiendo también

las diversas posiciones que ocupan los docentes en el proceso de construcción del discurso pedagógico-curricular, a través de las decisiones que afectan al Proyecto Educativo y al Proyecto Curricular de Centro, con relación a los ejes que los orientan: la comprensividad y la atención a la diversidad.

En la historia del centro piloto A. que he narrado, la particular redistribución del conocimiento escolar afectó a la organización del tiempo de los profesores, lo que condujo, junto con otros motivos ya esbozados, a un periodo de crisis en la construcción del discurso pedagógico-curricular que aceleró su recontextualización. Como veremos, esta situación se reprodujo luego en el *IES Les Moreres*. El exalumno del centro piloto A. hizo notar en la entrevista que una de las mayores dificultades surgidas en el proceso de experimentación, era que “todo cambiaba constantemente. Durante el primer año especialmente, estábamos allí sin saber que hacíamos exactamente. Sabíamos que éramos conejitos de indias, pero el ambiente estaba muy enrarecido...”. Entre los cambios que él destaca, están: (a) el hecho de que los alumnos se incorporaban a una reforma de dos ciclos cuyas finalidades aún se estaban articulando: un primer ciclo de cultura general, y un segundo ciclo de especialización y preparación universitaria (en la actualidad esto se corresponde al segundo ciclo de la ESO y al Bachillerato); y, que (b) las “asignaturas” cambiaban constantemente, aunque había una organización por materias comunes y variables, este estudiante afirma que siempre se añadían cosas o se creaban materias nuevas, lo que favorecía una perspectiva de aprendizaje por descubrimiento y un entorno de experimentación en el aula.²⁹ Esto provocaba que los límites de algunas materias fueran difusos y que se confundieran, como ilustra este exalumno: “nunca acabábamos de saber donde estábamos” y tampoco existía una vinculación clara entre las materias, que funcionaban dependiendo de cada profesor. Con relación a esta ordenación del conocimiento en el currículum durante la experimentación de la reforma educativa en el centro piloto A., se puede decir que los

²⁹ Es importante recalcar que aunque esta incertidumbre desorientaba al alumnado, esto ilustra el cuestionamiento de la organización del conocimiento por materias y los límites de un currículum de colección. Además, esa experiencia funcionó positivamente para preparar a los alumnos que después llevarían a cabo proyectos de investigación durante el Bachillerato. Este exalumno valora muy positivamente que se favoreciera en el centro piloto A. la búsqueda de los propios intereses y añade que allí los profesores animaban siempre a los alumnos a hacer cosas.

contenidos mantenían entre sí una relación “abierta” en el proceso de construcción del discurso pedagógico-curricular del centro. Teniendo en cuenta los planteamientos de Bernstein:

Si los diversos contenidos están aislados con otros diré que los contenidos mantienen entre sí una relación *cerrada*. Si hay un escaso aislamiento entre los contenidos, diré que los contenidos mantienen entre sí una relación *abierta*. (...) podemos entrar en cualquier institución educativa y examinar la organización del tiempo en términos de status relativo de los contenidos, y si los contenidos mantienen entre sí una relación abierta/cerrada. Estoy utilizando deliberadamente este lenguaje tan abstracto para enfatizar que no hay nada intrínseco en el estatus relativo de los diversos contenidos. Independientemente de la lógica intrínseca de las diversas formas de pensamiento, las *formas* de su transmisión, es decir su clasificación y su marco son hechos sociales. Hay ciertas medidas alternativas de acceso a las formas públicas de pensamiento y por tanto a las diversas realidades que lo hacen posible. Por tanto, estoy enfatizando la naturaleza social del sistema de alternativas del cual emerge una constelación llamada currículum. Desde este punto de vista, cualquier currículum implica un principio o principios por los que a todos los contenidos posibles de tiempo, a algunos contenidos se les concede un status diferencial y acceden a una relación entre sí abierta o cerrada (1988c: 82-83).

En este apartado, voy a examinar cómo se lleva a cabo la distribución del conocimiento y del tiempo escolar en el *IES Les Moreres*, además de analizar cómo la salida de la crisis y la reconducción del centro fueron posibles a partir de realizar cambios a nivel de la organización, de la reordenación del tiempo y de las materias, como fruto lo aprendido en la experiencia del centro piloto A. De esta manera, abordaré la interpretación de los límites entre las categorías del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular de Centro, como primer paso para deconstruir el discurso pedagógico-curricular, considerándolo como el producto de un proceso de toma de decisiones y no como algo dado. Así, estudiaré en los términos de Bernstein cómo se emplea el tiempo escolar con relación a los contenidos,³⁰ y analizaré cómo la redistribución del tiempo laboral de los profesores y de las reuniones que habían generado desacuerdos y conflictos en el centro piloto A., condujeron a la adopción de una doble red organizativa del centro que tiene una estructura vertical y otra horizontal. El análisis de las prioridades del centro con respecto al sentido de las materias escolares en

³⁰ Aunque se dieron cambios en los contenidos de las materias y se sugirieron materias nuevas durante la experimentación de la reforma en el centro piloto A., el horario de los alumnos era similar al horario de BUP y COU, con ligeras modificaciones, ya que las materias comunes se distribuían en la primera parte de la mañana y las variables a partir de las 12 del mediodía.

el marco de la formación del alumnado, y la descripción de las dificultades para mantener la doble red organizativa que articula las relaciones de poder en el centro, nos permitirán detectar el tipo de clasificación del discurso curricular.

La estructura del discurso curricular de la escuela: la distribución del conocimiento y del tiempo en el *IES Les Moreres*

La ordenación del saber y el aprendizaje escolar en el *IES Les Moreres* requiere un análisis detallado, debido a que el centro no prioriza una formación de los alumnos en el conocimiento especializado sino una formación integral. Esto queda evidenciado en la propuesta educativa que marca una forma de actuar y organizar la vida en la escuela que gira en torno a los estudiantes, una propuesta que se ha mantenido firme desde la creación del instituto. Al final del primer año de funcionamiento, los profesores del *IES Les Moreres* al hacer balance de su proyecto de atención a la diversidad,³¹ reflexionaron en torno al conjunto de actuaciones que se habían emprendido, sobre las cuales se sentarían las bases del trabajo en los cursos posteriores. Los rasgos definatorios de ese proyecto de centro y sus prioridades eran:

1. El tratamiento desde todas las materias del currículum de contenidos transversales de comunicación. Se fijaron los siguientes ejes en el discurso pedagógico-curricular: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita;
2. La prevalencia del trabajo de contenidos transversales de hábitos y actitudes;³²
3. El seguimiento de los alumnos mediante la acción tutorial compartida y la detección de los principales problemas.

³¹ Este proyecto, cuya valoración se hizo a partir del seguimiento que estaba haciendo el ICE de la *Universitat Autònoma de Barcelona*, tenía establecida como meta principal: orientar la toma de decisiones del equipo de docentes para “tratar a la diversidad del alumnado en el aula evitando la segregación”. Sus bases se recogen en un documento presentado en el claustro del centro al finalizar el curso 1992-1993.

³² En ese primer año, los profesores centraron sus esfuerzos a corto plazo en lograr una correcta presentación de los trabajos de los estudiantes, para poder incidir más adelante en la elaboración de los mismos. A largo plazo, el grupo de docentes articuló como objetivos: favorecer la autonomía de los alumnos y la responsabilidad mediante la autorregulación y los trabajos de investigación.

Al principio, las ideas clave del Proyecto Educativo de Centro se estructuraron en torno a estos tres puntos, con un énfasis claro en el primero de ellos. Sin embargo, a partir de ir asentando las estrategias y las soluciones compartidas entre todo el profesorado sobre las competencias comunicativas del alumnado, el discurso pedagógico-curricular focalizó cada vez más en los dos puntos siguientes: en la organización de un currículum abierto centrado el aprendizaje de hábitos y en la acción tutorial. Esto es lo que se desprende del conjunto de objetivos que el equipo docente del *IES Les Moreres* se había trazado para el curso 1996-1997:

DO Propuesta de formación del alumno en el *IES Les Moreres*

- Favorecer el autoconocimiento y reforzar el éxito;
- Procurar un clima acogedor y de confianza mutua;
- Potenciar los valores democráticos y participativos, el diálogo y la tolerancia;
- Llevar a cabo un trabajo coordinado que facilite la adquisición de recursos instrumentales para el aprendizaje, principalmente técnicas y hábitos de estudio;
- Atender la diversidad de las necesidades educativas y hacer un seguimiento personalizado de los alumnos.

Síntesis extraída del documento de difusión a los padres para dar a conocer el instituto.

De esta forma, aunque los alumnos estudian un conjunto de materias comunes y variables idéntico a los demás institutos donde se lleva a cabo la ESO, tal como dispone la LOGSE y como están ordenadas en el diseño curricular que prescribe la administración educativa en Cataluña, las materias no constituyen la base del discurso pedagógico-curricular del centro. En otras palabras, a pesar de que la forma de adscripción de los docentes al centro se produce por las vías administrativas que están asignadas a un área de conocimiento y que el centro mantiene un organigrama basado en los departamentos,³³ las capacidades de los estudiantes que se valoran no se refieren a las competencias que estos adquieren en relación a los discursos fuertemente especializados.

³³ Los departamentos constituidos en el centro son los siguientes: **A. Letras** (incluye Lengua Catalana, Lengua Castellana, Latín, Lenguas Extranjeras); **B. Humanidades** o Ciencias Sociales (Geografía e Historia, Psicología y Pedagogía, Filosofía, Economía y Administración de Empresas, Sociología, Religión); **C. Ciencias Experimentales** (Física y Química, Biología y Geología, Matemática); **D. Tecnología** (Educación Tecnológica, Informática, Tecnología Industrial); y, **E. Expresión** (*Educació Visual i Plàstica* y Dibujo, Música, Educación Física).

En esta línea, no se observa un modelo de clasificación de los contenidos fuerte que se exprese a través de una jerarquía en la clasificación del conocimiento. No hay un predominio de unas materias sobre otras, debido a que el profesorado opta por una formación global centrada en el alumno. La adecuada relación entre materias es uno de los temas que aparecía con más frecuencia en las reuniones de profesores, en especial, al terminar cada una de las evaluaciones, de este modo, las reflexiones sobre la práctica docente enfatizaban la complicada relación entre contenidos y aprendizaje. En dos ocasiones a lo largo del curso, los profesores se preguntaron: “**¿Porqué suspendemos más en conceptos? ¿Cómo sería conveniente trabajarlos?**” Y como consecuencia de estas preguntas, surgía otra cuestión: “**¿Estamos valorando bien a los alumnos?**” Los datos de la primera evaluación del curso 1996-1997, correspondientes a los grupos de 3º, pusieron de relieve una evaluación más positiva de los estudiantes en relación a los procedimientos y las actitudes que en el ámbito de los conceptos. De hecho, el centro que se reconoce como una escuela que prioriza la formación de los estudiantes en hábitos, procedimientos y actitudes, asume que a veces la fragmentación oficial entre los tres tipos de contenidos (procedimientos, valores actitudes y normas, hechos, conceptos y sistemas conceptuales) supone una incomodidad. En algunos momentos, esto les ha llevado a plantearse que no están trabajando bien los conceptos, y a menudo, los docentes han expresado su deseo de consensuar en el futuro los conceptos básicos de todas las áreas, aunque incluso se ha llegado a sugerir que los conceptos deberían desaparecer.³⁴

Como he dicho anteriormente, en el organigrama del centro, el profesorado está vinculado a unos departamentos, pero no se percibe un privilegio de unos departamentos sobre otros. Sin embargo, sí se advierte un funcionamiento más ejemplificador de unas áreas que marcan el desarrollo de las demás. Esto conlleva que las materias vinculadas a estos departamentos también soporten el peso del discurso pedagógico-curricular del centro. Es

³⁴ Esta puesta en común de los conceptos básicos de cada materia es un deseo expresado por parte de algunos docentes, que no se realizaría durante el curso 1996-1997, porque precisamente la definición de los conceptos no es una prioridad en la construcción del discurso pedagógico-curricular de la escuela, lo que constituye una de las contradicciones que el grupo de docentes arrastrará.

el caso de las Ciencias Sociales, las Ciencias Experimentales e incluso de la *Educació Visual i Plàstica*, áreas que están encabezadas por profesores que llevan más tiempo en el instituto. **El estatus del profesorado, por tanto, no depende de la distribución del saber especializado, dado que no se aprecian límites estrictos entre las materias** a pesar de que se mantiene esta separación a nivel administrativo. No nos encontramos ante un currículum que refuerza la creación de discursos especializados dentro cada categoría, que constituiría lo que Bernstein ha denominado “código de colección”, sino que **el modelo de clasificación es débil en cuanto a la distribución del conocimiento. Esta clasificación débil influye en las formas de comunicación del IES Les Moreres, posibilitando que el profesorado esté trabajando conjuntamente en la reproducción del discurso pedagógico-curricular y no tanto en cada una de las materias.** El grado de autoridad del profesorado lo otorga la experiencia y la antigüedad en el dominio del discurso curricular oficial y del discurso curricular de centro, lo que supone que si bien no se aprecian estratos superiores e inferiores entre el colectivo de docentes, sí se detectan acciones de liderazgo y roles diferenciados con relación a la construcción del discurso.

La cohesión del discurso curricular del centro proviene del proyecto compartido en torno a la formación del estudiante, de este modo, al profesorado lo une una visión consensuada que favorece el desarrollo del alumno y el aprendizaje de aptitudes y valores. El profesorado se siente vinculado a un proyecto más global de escuela, así, la pertenencia a un departamento no refuerza la pertenencia a un grupo, sino que se potencia la formación de equipos docentes compuestos por educadores de diversas áreas que comparten un mismo discurso en torno a la educación. Esto me permite introducir la opción del centro que apuesta por un “código curricular integrado”, en los términos que Bernstein utiliza, aunque no pueda considerarse como tal en todos sus aspectos. Como dije anteriormente, para Bernstein el código integrado se refiere a la subordinación de asignaturas o cursos previamente aislados a una idea relacional, la cual difumina los límites entre las asignaturas. En este caso, el tipo de código integrado está basado en los alumnos, la integración se da a partir su interacción con otros profesores, y no al revés, es decir, no se

trata de un solo profesor que integra todas las materias ante un mismo grupo de alumnos.³⁵

La integración del currículum en el IES Les Moreres es asumida por todo el profesorado y se da entre profesores de materias que pertenecen a distintos departamentos, así como dentro de un mismo departamento. Ciertamente esto favorece que el profesorado desarrolle conjuntamente estrategias de intervención que se trasladan a las clases (incluso con respecto a los métodos de evaluación) y se impone una homogeneización en las relaciones entre profesores y alumnos.

Sin embargo, una contradicción importante continúa manifestándose en la organización del tiempo escolar, que contribuye a la parcelación del conocimiento y del espacio escolares. Las materias mantienen sus límites en el tiempo de aula, **a pesar de que se comparta un proyecto común y una pedagogización del conocimiento que los estudiantes perciben, se mantiene un horario fragmentado, así como actividades y materiales específicos para cada materia.** Existe la intención de compartir una idea común, la atención a la diversidad y el aprendizaje de hábitos como ejes del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular del Centro, que se implementa a través de las materias aunque no se trasciendan sus límites. Además, en el *IES Les Moreres* no se dan las condiciones adecuadas, ni temporales ni espaciales, para que se desarrolle un código curricular integrado. Las materias se distribuyen en sesiones de 55 minutos, lo que significa que a lo largo de una mañana un estudiante acude a seis clases distintas después de un intervalo de descanso de cinco minutos. Dependiendo de cada materia, el alumno tiene dos o más sesiones de esa disciplina escolar a la semana. Por otro lado, los alumnos también cambian de aula cada hora, para cada clase, se desplazan en relación la materia y al profesor que la imparte. Con respecto al aprendizaje de los contenidos, también es controvertida la relación que se establece entre el conocimiento académico-científico y el conocimiento cotidiano-popular, ya que aunque se da una revalorización del conocimiento de la comunidad a la que

³⁵ No se debe confundir la idea de código integrado con la interdisciplinariedad donde no existe la subordinación a una idea o problema diferente sino una interrelación entre contenidos de disciplinas distintas.

pertenece el alumno, esto se hace para promover su confianza y facilitar así el aprendizaje de los saberes establecidos en cada materia.³⁶

Priorizan la coordinación horizontal sobre la coordinación vertical como una opción que favorece la formación del alumno

En el *IES Les Moreres* aunque el equipo de dirección lidera la consolidación de un proyecto pedagógico, no se trata de una empresa que lleven a cabo en solitario, dado que la coordinación pedagógica (compuesta por los jefes de departamento, los coordinadores de nivel, el equipo de gestión y el equipo de dirección) tiene en este centro un papel clave y es la responsable de articular el discurso pedagógico-curricular. A pesar de que en este trabajo no pretendo abordar todos los aspectos referidos al funcionamiento global del centro, a continuación analizaré aquellos aspectos relacionados con la coordinación del segundo ciclo de la ESO, principalmente en lo que afecta a la organización del saber, el aprendizaje y la formación de los/as estudiantes del curso de 3º de ESO.

Fina explica que en la creación del *IES Les Moreres* estaba muy presente la experiencia de organización del centro piloto A., cuya estructura se ha intentado mejorar. La arquitectura organizativa de este centro es bastante particular, ya que se observan en él dos tipos de pilares, referidos a una coordinación horizontal y a otra coordinación vertical. La coordinación vertical afecta a la organización del centro por departamentos, es decir a los acuerdos y al trabajo que realizan los profesores dentro de cada departamento. La directora del *IES Les Moreres* aclara que esta organización vertical funcionó en el centro piloto A. para consensuar los procedimientos, las actitudes y los hábitos entre áreas de conocimiento de un mismo departamento. En el *IES Les Moreres*, se ha creado, además, una coordinación horizontal que se refiere a la articulación por cursos y a la organización del trabajo en equipos docentes. Es decir, la coordinación horizontal afecta a los vínculos dentro de un mismo nivel y se realiza a través de las reuniones semanales que involucran a todos los

³⁶ Esto se ejemplifica en el siguiente capítulo, donde analizaré la selección y adquisición de los conocimientos en el área de *EViP*.

profesores y tutores de un mismo curso (hay reuniones de nivel de 1º, 3º y 4º de ESO y de los dos cursos del bachillerato). La coordinación horizontal y el trabajo de las reuniones de nivel se articula en torno a la construcción de la acción tutorial compartida. El centro intenta mantener el equilibrio entre estas dos coordinaciones, la horizontal y la vertical:

La coordinación transversal tiene absolutamente la misma importancia que la coordinación vertical. La organización horizontal nos permite hacer un trabajo que está más articulado, porque todos podemos hablar, porque tenemos un referente que son los alumnos. La acción tutorial es importante, en los términos de formación humana y socialización, le damos mucha importancia a las relaciones entre los alumnos, a los problemas personales entre los chavales, a las situaciones de prepotencia... La coordinación vertical a nivel de seminario permite enfatizar aspectos comunes, además de abordar el proyecto de centro, posibilita abordar la organización de los contenidos que afectan a nuestros créditos. Por ejemplo, puedo decidir en una reunión de nivel que es muy importante trabajar la constancia, la regularidad en el trabajo, la reflexión sobre el aprendizaje y el rigor, pero si eso no lo incorporo a su vez en mi materia, no hago actividades que lo potencien o no lo tengo en cuenta para los criterios de evaluación, esto puede ser papel mojado y no tener sentido. Por eso tiene que estar relacionado lo que haces en el horizontal y lo que haces en el vertical, lo primero es muy tutorial pero también coordinas contenidos y objetivos que quizá no son tanto estrictamente de la materia, sino que son objetivos de etapa que vinculan a todo el mundo (Fina).

Así, por un lado, las tareas de la organización vertical dirigida por los jefes de departamento que se abordan en los seminarios, afectan fundamentalmente a: (a) la selección de los contenidos y, por tanto, a la distribución del conocimiento y el establecimiento de criterios para confeccionar los créditos comunes y variables; (b) la reflexión y organización de los procedimientos y hábitos que hay que potenciar en cada materia; (c) las decisiones sobre metodologías y estrategias; (d) la explicitación de los criterios de evaluación; y por último, (e) la dotación y el control de recursos y materiales curriculares. Por otro lado, **las tareas de la coordinación horizontal se realizan a través de una reunión semanal en la que profesores y tutores de todas las líneas de un mismo curso comparten, debaten y deciden lo más adecuado con respecto a los problemas y las actividades de los estudiantes basándose en los Proyectos Educativo y Curricular de Centro.** Las tareas de un coordinador de nivel, que en el caso del curso de 3º es Quique, consisten en: (1) organizar y sintetizar los datos que faciliten a los tutores el seguimiento del contexto personal del estudiante; (2) facilitar el análisis y la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y la dinámica de los estudiantes en el aula; y, (3) establecer una valoración

global de cada grupo y del nivel que permita compartir acuerdos y orientar intervenciones futuras.³⁷

A pesar de las buenas intenciones y de que las competencias de los docentes, así como sus relaciones, están claramente definidas por esta doble estructura, para el curso 1996-1997 se tomó la opción de priorizar la organización horizontal. Esto fue debido, entre otros motivos, a la necesidad real de acotar el trabajo de los docentes y no sobrecargarlo, lo que ha llevado a priorizar la organización horizontal por niveles y a convertir la coordinación vertical, o sea el trabajo y las relaciones dentro de un mismo departamento, en “algo falsas porque no se comparten los currículums”, tal como indica Fina.³⁸ En la actualidad, según la directora del centro, **la organización vertical que potenciaría el trabajo en los seminarios “no funciona porque debe coordinarse demasiada gente y porque no hay tiempo para hacerla en 24 horas”**. En el momento en que se lleva a cabo esta investigación, todos los aspectos de la coordinación vertical quedan en manos de la inercia y de la voluntad del profesorado por encontrar espacios de reflexión dentro un mismo departamento, aunque en la mayoría de casos estas cuestiones se habían cubierto en la primera fase de creación del instituto.³⁹ El testimonio de Ramón ilustra las implicaciones de esta decisión de optar por una coordinación horizontal, que aparece como una propuesta realista en el marco del trabajo y que cohesiona al equipo de profesores, beneficiando el desarrollo coherente de un discurso pedagógico-curricular de escuela centrado en el estudiante:

³⁷ Resumen extraído de un documento de trabajo interno del centro.

³⁸ Por ejemplo, esto se observa en las relaciones entre el área de *Educació Visual i Plàstica*, Educación Musical y Educación Física que se deberían coordinar en el Departamento de Expresión.

³⁹ Fina insiste en que la organización vertical es más importante de lo que parece y que no se puede prescindir de este pilar, pero añade que “hay un lío de necesidades y diferencias”, lo que crea situaciones diversas. De esta forma, están aquellas materias donde los docentes se encuentran cada día para ver que harán mañana y para decidir qué actividades o recursos utilizarán (el texto que harán leer, la película que pasarán, las salidas...), e incluso en otros casos el profesorado se encuentra para coordinar criterios, para ver cómo se evalúa. Como ejemplos del funcionamiento de esta organización vertical, Ester explica que en el Departamento de Ciencias Experimentales, que está compuesto por Matemáticas, Biología, Física y Química, especialmente estos tres últimos trabajan de forma conjunta en la ESO. Así, añade que tienen unos dossiers preparados y que la tarea se realiza en común, además se comparten contenidos mínimos: “Aunque evidentemente cada profesor le da su talante, en 3º somos dos profesores de Experimentales y más o menos hacemos lo mismo”. Como veremos, en el caso de la *Educació Visual i Plàstica*, los dos profesores que la imparten, Ramón y Marta, tienen publicado un libro de texto, lo que según la directora del centro, indica que tienen la programación muy trabajada y discutida, fruto de una tarea que ha comportado mucho tiempo.

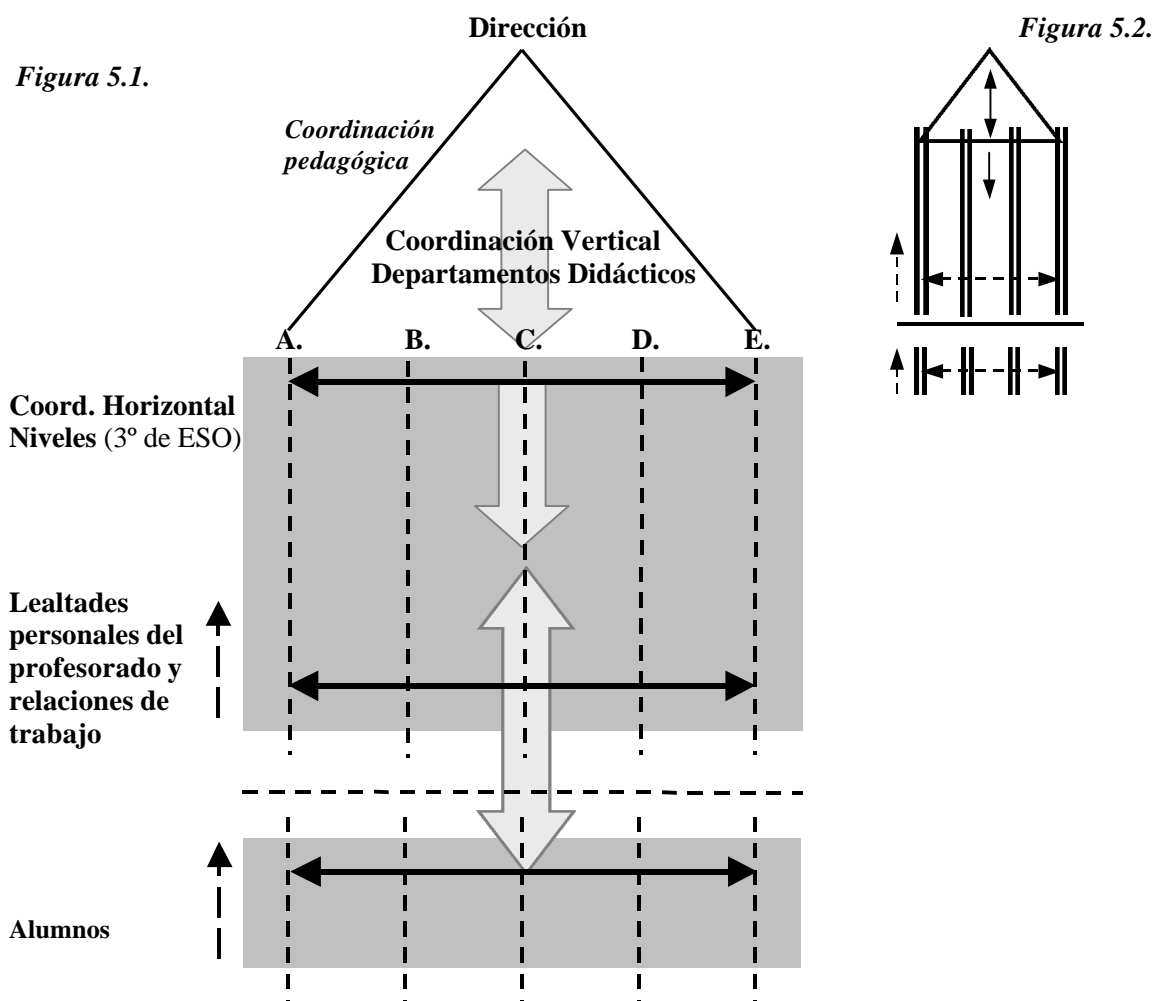
Para que funcione la organización del centro se toma una opción que anula otras opciones, no puedes llegar a todas partes. Uno de los problemas del centro, es que la organización horizontal hace que la organización vertical no acabe de funcionar. En este sentido, las reuniones de departamento no están funcionando con los objetivos que habíamos previsto. Por ejemplo, podríamos trabajar más desde el punto de vista de organizar las programaciones, es decir, la relación y colaboración que pueda existir entre las distintas materias, ver cómo se complementan, ya que integrarlas sería un paso final. Pero evidentemente no podemos llegar aquí, entre otras cosas por haber tomado la opción horizontal que nos ocupa mucho espacio, muchas horas y todo el tiempo que tenemos para la organización del centro. Esta opción favorece muchísimo el conocimiento del alumno que es indispensable, es un apoyo y una ayuda, y hace que el alumno se encuentre bien en este centro, al menos eso es lo que dicen los padres. Se trata de opciones distintas, pero yo veo indispensable priorizar la opción horizontal frente a la vertical, ya que con este trabajo se priorizan los hábitos y las actitudes (Ramón).

Para analizar las implicaciones de esta opción, regresaré a Bernstein, que distingue entre un código curricular de colección y un código integrado, según que la clasificación entre categorías del discurso sea fuerte o débil. Para este autor, los dos tipos de códigos están vinculados con dos modelos organizativos que median de forma diferente en las relaciones de poder entre los docentes de los centros. De esta manera, de un código de colección se desprende una estructura jerarquizada entre la dirección y las materias que luchan por mantener y reforzar sus límites. Por otro lado, **un código curricular integrado favorece la permeabilidad entre los límites de las materias, aunque no facilita una identidad profesional docente fuerte, sí actúa creando lazos entre el profesorado que puede conformar “una red social fuerte”**. Así, la organización horizontal permite establecer “una base de poder alternativa, de manera que las líneas de poder en una organización de este tipo son más complejas que en el anterior. (...) se produce una reordenación de la diferenciación por especializaciones, lo que proporciona una nueva base social para el consenso de intereses y oposiciones” (Bernstein, 1998: 42-43).

En el cuadro de la página siguiente, adaptado de Bernstein (1998), vemos cómo en el *IES Les Moreres* se favorece una estructura organizativa característica del tipo de código curricular de integración. Las líneas verticales discontinuas de la *figura 5.1*. indican la creación de lazos de trabajo y lealtades personales entre todo el profesorado del centro. Las flechas de doble dirección nos informan de que el proceso de toma de decisiones que afecta

a la construcción del discurso pedagógico-curricular en el centro es compartida, adoptando un esquema de retroalimentación. Además, esta organización también refuerza las relaciones entre los estudiantes, que se sienten autorizados y comprometidos, aunque el principal reto de este código sea que debe ocuparse también de integrar las diferencias, tanto dentro del colectivo de profesores como en el alumnado.⁴⁰

Figura 5.1. Estructura ideal de organización del IES Les Moreres. Código de integración
 Figura 5.2. Estructura ideal de organización en el código curricular de colección.



⁴⁰ Véase el desarrollo de la teoría bernsteiniana para el análisis del conocimiento educativo desde la clasificación y el marco con relación a las modalidades de los códigos de colección e integrado, así como una esquematización completa de las relaciones de poder en los centros, en Bernstein (1988c: 81-107; y, 1998: 35-54).

Las reuniones de nivel como un espacio de cohesión del grupo de docentes y de recontextualización del discurso pedagógico-curricular del centro

En el *IES Les Moreres* la organización transversal se apoya en la acción tutorial que se articula en las reuniones de nivel, generando una estructura a través de la cual se reproduce el discurso pedagógico-curricular de la escuela. Por tanto, las reuniones de nivel como unidades docentes de la coordinación pedagógica, son el lugar idóneo para observar las relaciones de poder en el centro. Aunque ya he avanzado los objetivos principales de las reuniones de nivel, en este subapartado voy a profundizar un poco más en el desarrollo de la tarea del nivel, en el caso concreto del curso de 3º de ESO. Abordaré su composición, lo que representa para los docentes y algunas de las decisiones y acciones que se han desencadenado a partir de las reuniones que han transcurrido a lo largo del curso 1996-1997. Es importante empezar diciendo que Quique como coordinador del nivel de 3º sostiene que la finalidad principal de su trabajo consiste “en definir objetivos significativos para todos los docentes e intentar que nos vayamos cohesionando dentro de una línea de ver al alumno de otra manera”. Tal como nos recuerda, esto implica que su función es la de plantear preguntas al grupo de docentes y orientar la reflexión sobre los problemas que emergen de la práctica cotidiana. Como apunta Carlos, el jefe de estudios, en las reuniones de nivel: por un lado, “se trata de profundizar en la acción tutorial conjunta para que todos los profesores conozcan a los alumnos a partir de un mismo camino”; y, por otro, se incide en una de las bases del aprendizaje de los alumnos en el centro, en “la adquisición de una serie de hábitos y de procedimientos comunes a todas las materias”.

A pesar de que la escasa duración de las reuniones de nivel y su periodicidad semanal impiden una reflexión continuada y fundamentada, las reuniones permiten al profesorado “pensar en voz alta” acerca de las complejas relaciones con los estudiantes y actúan como espacios de autoafirmación del colectivo de docentes. Tal como explica la directora del centro: “En las reuniones de nivel hemos priorizado las cuestiones más básicas, para hacer más piña y tener la sensación de que hay un poco de trabajo hecho y que esto nos vaya

animando a todos”. La valoración por parte del profesorado de las reuniones de nivel es positiva, e incluso Marta añade que “si no existieran las reuniones de nivel esto se hubiera ido a pique”. Desde este punto de vista, explica que “es muy importante que todos vayamos a una, que estemos de acuerdo, especialmente con respecto a las normas básicas de funcionamiento, porque de otro modo vimos que se nos escapaba de las manos”. El lema que preside las reuniones de nivel, en la línea del discurso de salvación de los alumnos que une a los docentes del centro,⁴¹ se resume en esta frase que Quique pronuncia como coordinador: “todos los problemas se pueden solucionar”.

El grupo de profesores del nivel de 3º, que está compuesto por las parejas de tutores de cada línea más el profesorado que imparte clases en este curso (entorno a unas quince personas), es bastante heterogéneo, con relación al género, la edad, la procedencia, el área de conocimiento, la representación de su identidad docente y la dedicación al trabajo. Estas reuniones funcionan como un espacio de formación para los profesores recién llegados que ocupan una posición de discípulos de los más antiguos, como un espacio de socialización de los profesores noveles en el tipo de código del currículum y en el discurso pedagógico del centro.⁴² Ester nos resume su aprendizaje como profesora novel en las reuniones de nivel en el siguiente párrafo:

A mi me van muy bien las reuniones de nivel y la organización transversal. Al no tener mucha experiencia, me ayudan mucho. De hecho, yo aquí aprendo cómo tratar a los alumnos, cómo ayudar a los que tienen ciertas dificultades... Me permiten proponer iniciativas o actuaciones que se pueden hacer con un tipo de alumnado que no acude a ti. Además hay un acuerdo sobre la intervención con estos alumnos, los cuales ven que se trata de una decisión compartida por todo el profesorado, que se muestra cohesionado (Ester).⁴³

⁴¹ En el último capítulo de esta tesis se analiza cómo se construye este discurso de “redención” del alumnado y cómo el poder pastoral media en las relaciones entre profesores y alumnos en el centro. A partir del análisis de situaciones de clase quedará ejemplificado el funcionamiento de las tecnologías del yo y los procesos de formación de las identidades a través de las prácticas pedagógicas progresistas.

⁴² Como veremos las relaciones que se establecen entre un profesor experto (como mentor) y un profesor novel (como discípulo), se ven favorecidas en parte porque la acción tutorial en cada curso la efectúan dos profesores. Habitualmente, esta pareja de tutores está compuesta por un profesor “con experiencia” y un profesor “joven” en los términos de adquisición del discurso pedagógico-curricular del centro.

⁴³ Ester pone como ejemplo de una estrategia compartida por todo el profesorado del nivel, el uso de la hoja amarilla como herramienta de la acción tutorial, de la que hablaremos más adelante. Esta hoja funciona como control de las tareas del alumnado en clase y en casa, y la decisión sobre qué alumno debe llevarla como solución a su “dispersión” se toma en el nivel. De esta manera, todos los profesores saben qué alumnos la

Los temas que se abordan en estas reuniones son el análisis de los datos de las evaluaciones, el diagnóstico y el seguimiento de los diferentes grupos de alumnos, las discusiones puntuales dedicadas a la oferta de créditos variables y la planificación de las salidas escolares. Entre todos los temas que se plantearon en las reuniones de nivel de 3° durante el curso 1996-1997, quiero destacar uno que tuvo bastante relevancia, dado que la toma de decisiones del nivel en este caso fue precedida por un debate que acaparó varias sesiones. Este tema fue la propuesta de ofrecer un crédito variable durante el tercer trimestre del curso que se denominaría crédito de “Estudio dirigido”. Una experiencia que ya se había realizado en años anteriores y que el centro presenta como una estrategia para atender a la diversidad, para trabajar con un pequeño grupo de alumnos de 3° que requieren un trabajo focalizado. Los objetivos y contenidos que se abordarían en este crédito son: (a) enfatizar un aprendizaje centrado en los hábitos de los estudiantes, en concreto, potenciar la regularidad, la implicación en las clases y el uso de la agenda; y, (b) trabajar aspectos de comprensión escrita y lectora a través de favorecer el desarrollo de estrategias por parte de los estudiantes y ayudarlos en la búsqueda de información. Este crédito no plantea actividades o problemas nuevos a los estudiantes, sino que debe actuar de apoyo a las materias, además debe estar reforzado por las mismas y por la atención de los tutores. De esta manera, se insiste en que el estudiante pueda ser capaz de: prepararse un tema, estudiar para un examen o resolver un ejercicio a partir de una buena comprensión del enunciado. En definitiva, el crédito de Estudio dirigido tiene como finalidad primordial proporcionar herramientas al estudiante para que pueda llevar un curso ordenado.

En las reuniones de nivel además de delimitar las funciones de este crédito, se decidió que se accedería al mismo a través de una lista cerrada y que el grupo estaría formado por un

llevan y de qué caso se trata. Como explica Ester: “el alumno no se puede esconder, conoce que todo el mundo lo sabe”. Otro caso que menciona esta profesora novel es que el nivel ayuda a decidir cómo actuar ante un alumno conflictivo, debido a que todos los profesores que tienen a ese mismo alumno saben qué hay que hacer.

máximo de 10 estudiantes, seleccionando dos alumnos por cada línea del tercer curso.⁴⁴ La composición limitada de este grupo se justificó diciendo que en el crédito de Estudio dirigido se prestaría una atención individualizada a los estudiantes. El colectivo de docentes decidió por consenso que quienes accedan a este curso “no pueden ser los casos más problemáticos vinculados a actitudes conflictivas, ya que no se trata de una terapia, sino que se quiere ayudar a aquellos estudiantes que necesitan un empujón, a aquellos que necesitan que alguien les ayude a organizarse, los que puedan sacarle más partido y que quieran tirar hacia adelante”. Se trataba de incorporar al crédito de Estudio dirigido: “chavales que se puedan recuperar, descartando aquellos más conflictivos que se pueden cargar una clase”. De forma rotunda, la profesora a la que finalmente se le encargó la conducción de este crédito hizo una demanda explícita al grupo de profesores, a los que también reclamó su colaboración desde las distintas materias: “que los alumnos que vengan al grupo de estudio dirigido no sean ‘borderlines’, sino alumnos con problemas de organización y que debido a esto se les retarda el ritmo de aprendizaje”. Este ejemplo pone de relieve una forma de clasificación de los estudiantes, que analizaré más adelante, que hace tambalear la perspectiva constructivista y de la atención a la diversidad que orienta el discurso pedagógico-curricular del centro, pero ilustra el tipo de problemas a los que se enfrentaban los docentes del centro. La resolución de este tipo de situaciones que llevan a pensar crudamente sobre la realidad en las aulas, además de poner de manifiesto el tipo de comunicación que se desarrolla en el seno del grupo de profesores del nivel de 3º, justifica la necesidad de mantener operativas las reuniones de nivel. A su vez, con este tipo de medidas se pone en evidencia que no es cierto que “se puede llegar a todo el mundo y que todo se puede solucionar”.

El interés del profesorado por hacer que el tema del crédito de Estudio dirigido funcionara, como una solución tomada por todos los docentes del nivel que beneficia al alumno, permite constatar de nuevo que las materias no son la base del discurso pedagógico-curricular del centro. Por último, en estas reuniones pude observar que la planificación del

⁴⁴ Sin embargo, si bien se mantendrá que este crédito lo cursen un grupo reducido de alumnos, en la composición final la cantidad de candidatos de cada línea diferirá debido a las problemáticas específicas de

nivel es programática, pragmática y burocrática.⁴⁵ En ellas, el equipo del nivel a veces asume soluciones que tienen un carácter más inmediato y no una incidencia a largo plazo. Medidas que a riesgo de parecer contradictorias siempre se basan en los ejes del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular de Centro, y que suelen fundamentarse en la idea de la atención a la diversidad del alumnado.⁴⁶ En las reuniones se observa cómo esta idea es interpretada por los profesores y cómo **el nivel legitima las intervenciones en el centro. Las tareas de las reuniones del colectivo de docentes de 3º se centran en el análisis de las carencias del instituto y de los estudiantes, y en especial, su eficacia se mide en relación a su capacidad para resolver los problemas que surgen entre profesores y alumnos.** El colectivo acierta a dar soluciones puntuales, a resolver con eficacia lo inmediato, pero ante un grupo de profesores que muestra ganas de trabajar y compartir estrategias, sorprende que sus acciones no permitan articular soluciones complejas y que siempre se remitan a los problemas relacionados con los hábitos de los estudiantes. El vínculo entre los docentes por tanto es momentáneo, tiene un sentido corporativo frente a los alumnos, se da por la unión de los docentes frente a un problema común. No he observado la construcción de lazos profesionales que permitan el desarrollo de un trabajo intelectual o de indagación que surja de la práctica. **Aunque el nivel sostiene un proceso de autocrítica y de reflexión constante con respecto a las decisiones que toma, lo hace desde el sentido común, no desde la teoría, buscando el reconocimiento de la opinión de cada uno de los miembros del colectivo y como una forma de justificar sus acciones en bloque ante los alumnos.** Además, no se aprecian voces discordantes ni resistentes que cuestionen los ejes del discurso pedagógico-curricular, y en concreto, tampoco discrepan de

algunos grupos de 3º.

⁴⁵ En alguna ocasión el coordinador de nivel que a menudo me informaba antes de asistir a la reunión de los temas que se iban a tratar, me advertía: “hoy tocan temas burocráticos”. He de decir que aunque la toma de decisiones se burocratizaba, en ningún momento me pareció que se trataran temas de tipo administrativo sino que con frecuencia las reuniones de nivel eran una fuente inagotable de información para este trabajo de observación sobre la recontextualización del discurso pedagógico-curricular en la escuela. Desde la perspectiva de esta investigación, fueron sesiones muy ricas porque aportaban evidencias del uso del lenguaje que los docentes usaban para clasificar a los alumnos, las relaciones de poder entre el colectivo de profesores, las percepciones de su trabajo con los estudiantes, sus argumentos y sus contradicciones.

⁴⁶ En el último capítulo, analizo la visión de la atención a la diversidad del alumnado que sostienen los docentes del *IES Les Moreres*, a partir de considerar los diferentes puntos de vista y sus implicaciones en relación a la construcción de la subjetividad (qué diversidad se atiende en el centro y cuál queda desatendida).

la categorización que se realiza de los alumnos, probablemente porque el tiempo es escaso y no hay oportunidad para construir alternativas.

La recontextualización del discurso curricular del *IES Les Moreres* (II): el enmarcamiento como regulador de la comunicación entre profesores y alumnos

Según la teoría bernsteiniana de la estructura del discurso pedagógico, éste está constituido por **el discurso y la práctica instruccionales**; y, por **el discurso y la práctica reguladores**. Como ya he dicho en el segundo capítulo, el discurso instruccional se refiere a la transmisión de competencias y habilidades especializadas (académicas) y el discurso regulador modela la forma cómo se construye un orden, una conciencia y una identidad social. Cabe recordar que esta distinción es analítica y no “real” o vinculante con la práctica. Establecer una separación entre la transmisión de destrezas y la transmisión de valores supondría situarse en una perspectiva tecnológica o tradicional del currículum.⁴⁷ Además, en la teoría bernsteiniana el discurso instruccional está comprendido en el discurso regulador. Esta tesis se ocupará no sólo de ver el funcionamiento del dispositivo pedagógico en ambos casos, sino de establecer puentes entre el discurso instruccional y el discurso regulador, que deberán ser analizados de forma relacional. Desde este punto de vista, el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento escolar funciona

⁴⁷ Por ejemplo, en el sistema educativo anterior regulado por la LGE, en las prácticas que se desarrollaban en la escuela se establecía una separación entre la adquisición de conocimientos por acumulación y la valoración de la conducta que se traducían en el boletín de notas. Pero a nadie se le escapa que este sistema de promoción de los estudiantes a través de sus logros académicos quedaba objetivado y a la vez reforzado al presentarse de forma separada a la observación del comportamiento de los alumnos, aunque muchas veces ambas valoraciones fueron coincidentes. En la actualidad, el diseño curricular de la reforma educativa establece una clasificación tripartita entre contenidos, al distinguir entre hechos, conceptos y sistemas conceptuales; procedimientos; y, actitudes, valores y normas. Aunque en este caso esta distinción funciona reconociendo las estrategias de aprendizaje y la disposición del estudiante como algo que puede ser aprendido, también es cierto que los profesores han manifestado sus dificultades para mantener esta distinción durante el proceso de evaluación.

como una parte del proceso de normalización de los sujetos y de la formación de identidades específicas. Esta dependencia implica que el discurso instruccional está siempre integrado en el discurso regulador y se representa de la siguiente forma:

$$\text{Enmarcamiento} = \frac{\text{Discurso de instrucción} \quad \text{DI}}{\text{Discurso regulador} \quad \text{DR}}$$

Es importante recordar que a partir de la investigación de Emilia Ribeiro-Pedro (1981) en las escuelas de Primaria en Portugal, Bernstein revisó el concepto de enmarcamiento, para favorecer una mayor integración de conceptos y niveles en su teoría. El enmarcamiento permitiría examinar lo que sucede en las aulas, con relación al discurso de instrucción y al discurso regulador separadamente, de esta forma, el enmarcamiento podría ser diferente para cada uno. Después de esto, Bernstein pudo perfilar los niveles analíticos vinculados al enmarcamiento y la clasificación en su teoría, y explicó que a partir de ese momento:

...era posible examinar la clasificación y el enmarcamiento en el ámbito de la escuela, bajo la forma de documentos, reglas, ritos y asambleas, etc., en relación con el discurso regulador, y los programas curriculares, en relación al discurso de instrucción. Con respecto a ambos discursos, podían hacerse comparaciones entre el nivel de la escuela, el nivel del aula y el nivel de los alumnos. El discurso regulador de la escuela podía relacionarse con los discursos reguladores externos. Todo ello era posible ahora con el mismo lenguaje conceptual (1998: 131-132).

Además para Bernstein existen dos sistemas de reglas que rigen el enmarcamiento y que están relacionadas con los dos tipos de discurso: (1) **las reglas del orden social** en el discurso regulador, que se refieren a las formas que adoptan las relaciones jerárquicas en la relación pedagógica y a las previsiones de las conductas, el carácter y las “buenas maneras”. Así, la etiquetación del alumnado también podrá ser fuerte o débil; y, (2) **las reglas del orden discursivo** en la instrucción, que se refieren a la selección, secuenciación, ritmo y criterios de conocimiento. Quiero señalar que en este trabajo de investigación me referiré al enmarcamiento interno, es decir, al control de la comunicación dentro de la

escuela, a pesar de que también sería relevante analizar el enmarcamiento externo, o control de la comunicación fuera de la escuela. Es preciso añadir que aunque en este capítulo se avanza en el análisis del discurso regulador y de instrucción en el centro, en el capítulo sexto revisaré detalladamente la práctica de instrucción en el aula de *Educació Visual i Plàstica*. Por otra parte, en el último capítulo se recoge el funcionamiento de la práctica reguladora, y por tanto, la producción de identidades, completando este recorrido por la reproducción y transformación del discurso pedagógico-curricular.

Por último, antes de adentrarnos en el análisis del discurso regulador y del discurso de instrucción en el *IES Les Moreres*, es importante señalar que en este apartado se analizarán las relaciones de poder entre profesores y alumnos a partir de la toma de decisiones que media en la construcción del discurso pedagógico-curricular del centro. Para realizar este análisis, acompañaré la definición de enmarcamiento de la teoría bernsteiniana con las aportaciones foucaultianas vinculadas a la producción de una tecnología disciplinaria en la escuela (las conexiones entre ambas teorías ya se han descrito en el segundo capítulo). En esta línea, describía Foucault en *Vigilar y castigar* cómo en la modernidad, los suplicios y el castigo fueron sustituidos progresivamente por una tecnología de la disciplina que atravesaba todas las prácticas profesionales e institucionales, basándose en la docilidad del cuerpo y en el desarrollo de técnicas de vigilancia permanentes. Así, sostiene Foucault que mediante el desarrollo del aparato judicial y policial, pero también de los discursos pedagógicos, médicos, psicológicos y productivos se han organizado las subjetividades modernas en unas instituciones (prisiones, escuelas, fábricas, hospitales) que se asemejan sospechosamente, y que tienen como modelo espacial el panóptico. De esta forma, la escolarización además de verse como portadora de “educación” para las masas, supone la organización de una eficaz visibilidad de los cuerpos de los individuos, los estudiantes, que se apoya en la invisibilidad del poder disciplinar o del que ejerce la vigilancia, el profesorado. En esta dirección, Foucault narra el funcionamiento de dos estrategias compartidas por todas las prácticas del poder disciplinar en las instituciones, que tendré en cuenta para el análisis del despliegue de la red de relaciones de poder en el *IES Les Moreres*. Estas dos estrategias que se complementan son: la clasificación e

individualización de los sujetos; y, el establecimiento de una secuenciación y periodicidad de las tareas que fragmentan e imponen un tiempo disciplinario.

Las estrategias de totalización/individualización en el discurso regulador. La finalidad del Proyecto Educativo de Centro es “*formar a unas personas*”

Uno de los aspectos más significativos del discurso pedagógico-curricular del centro, que dota a los docentes del *IES Les Moreres* de una voz unitaria, es la acogida que realizan del alumnado, que aparece como una de las herramientas de integración de los sujetos al Proyecto Educativo del Centro. En esta dirección, se alza un discurso regulador que se construye explícitamente a partir de la mirada que los profesores proyectan sobre los alumnos. Este principio no solamente se pone de manifiesto al escuchar a los profesores en las entrevistas, sino que es uno de los temas de reflexión más recurrentes en las reuniones de profesores, a la vez que se hace muy evidente en las observaciones realizadas en todo el centro. La vida escolar en el *IES Les Moreres* se define por una atmósfera muy particular que se desprende de las “buenas” relaciones entre profesores y estudiantes, y que se advierte en los pasillos, en las aulas, en el patio, en los despachos o en el bar. La creación de un entorno “amigable” es un objetivo primordial para el equipo de docentes y es la base del Proyecto Educativo de Centro. Tal como afirma Marta: **“en el centro es muy importante que el alumno se sienta bien**, o sea que se está mucho por los chavales y no tanto por la materia en sí”. Carlos también confirma esta idea al informarnos de que **“la idea clave del Proyecto Educativo es intentar que todo alumno se sienta parte del instituto**, como base para que pueda progresar, tanto desde el punto de vista de la convivencia social, de estar en sociedad, como también del aprendizaje”. De hecho, los profesores insisten en la necesidad de velar por el desarrollo de una buena dinámica en las relaciones entre profesores y alumnos, lo que favorece una determinada representación del “clima del centro”, y actúa legitimando la excepcionalidad y la exclusividad de la tarea que están llevando a cabo:

DO Crear un clima en el centro basado en el entendimiento

Nos hemos propuesto crear un clima amable y afectuoso que permita a los chicos y chicas desarrollarse adecuadamente y adquirir madurez personal y autonomía. Este objetivo nos compromete a tener una actitud vigilante y activa ante cualquier conflicto que pueda aparecer y a utilizar siempre el diálogo, el pacto y el compromiso.

Fragmento extraído del Documento informativo al profesorado de nueva incorporación.

Esta mirada está claramente articulada en los planteamientos de todo el colectivo de docentes, es homogénea, si bien a veces en algunos aspectos del discurso pedagógico-curricular se han observado discrepancias,⁴⁸ hay un acuerdo común por focalizar en la acogida del alumno como la principal tarea del centro. Esta estrategia de acogida del alumnado se pone en funcionamiento al principio de curso y se mantiene a lo largo del mismo a través de las diversas actividades de seguimiento de la acción tutorial. Fina nos explica cómo se desarrolla esta modalidad de acogida, a la vez que nos avanza también el perfil del estudiante-persona implícito en el discurso pedagógico-curricular de la escuela:

Lo que nos identifica como centro es el esfuerzo y la voluntad con que queremos que se acoja al alumnado, que estos estén en el punto central de la vida del instituto, que no sea una cosa marginal. Por eso la acción tutorial es intensa y es lo que nos da fruto. En el terreno de la formación personal del alumnado aunque hay un largo camino por recorrer, se le está formando para que sea una persona autónoma, con iniciativa, que tenga recursos para saber aprender o para ir a trabajar. Esto quiere decir, que sea disciplinada, rigurosa, que pueda utilizar el pensamiento lógico y que sepa interactuar con método. También se le forma para que sea solidaria, que sea capaz de ser ciudadana porque le interesan las cosas que pasan en su ciudad y en el mundo, que pueda colaborar con sus compañeros y compañeras. Estos son los ejes de nuestro proyecto, pero de la teoría a la práctica hay un abismo (Fina).

Quique se extiende un poco más en sus argumentos, dado que nos explica la conexión entre la acogida que se le da al alumnado y la construcción del Proyecto Educativo de Centro, que de hecho, va más allá de generar un “buen rollo” entre profesores y alumnos. En el centro se parte de los objetivos de etapa de la ESO y se asume el nuevo papel que tienen los estudiantes a partir de la reforma educativa, que son vistos por los profesores de forma diferente que en el anterior sistema educativo:

La reforma posibilita poner en práctica una mirada en el alumno como un individuo a transformar, no como un individuo a seleccionar. En el BUP, en general, la mentalidad, la estructura y la organización estaban dedicadas a instruir un individuo para seleccionarlo, en cambio aquí hay más posibilidades de instruir y educar a un individuo para que se desarrolle. A partir de la LOGSE las posibilidades de trabajar en la transformación de un individuo desde esta nueva mirada son mucho mayores de las que se podían tener en el BUP. El gran problema es que la idea que estaba presente en el BUP de seleccionar trabajadores especializados, con un componente de clase, se está trasladando a la reforma, porque el profesorado se está trasladando. Creo que en este centro se ha conseguido cambiar la mirada hacia el alumno, tener una mirada de acompañamiento, de progreso y ayuda. Bajo las contradicciones de que luego tienes intervenciones en las que no puedes hacer mucho, porque “este niño me ha sacado un 1’5 en el examen”. Es decir, toda la tecnología didáctica no se ha transformado. Pero en este centro, se propone un ambiente no seleccionador, un ambiente acogedor, que está en la línea de cómo se mira al alumno en este contexto de aplicación de la reforma. El instrumento fundamental del instituto es darnos cuenta de lo que pasa y querer cambiarlo, y eso se consigue a lo largo de una serie de relaciones y creando un determinado clima, que se logra poniendo al alumno en el centro, haciendo ver a toda la gente que este alumno es una persona (Quique).

Las opiniones de Fina y Quique quedan reforzadas por las aportaciones de otros miembros del colectivo de docentes, como Marta y Ester que, a pesar de formar parte del grupo de profesores que se ha incorporado recientemente, también destacan la importancia de acoger a los estudiantes y de crear un determinado clima de centro. Así, para concluir con el conjunto de testimonios que ilustran la centralidad del alumnado en la construcción del proyecto de centro, es preciso citar a Carlos, que explica la diferencia entre los dos sistemas educativos: “En el BUP era poner el listón y quien llegaba podía tirar hacia delante y el que no, no. **Aquí estás mucho más pendiente del caso individual de cada alumno**. Todos los alumnos tienen que progresar y mejorar sus conocimientos, mientras que en el BUP no existía esta cultura ni la estructura lo favorecía”.

De este mismo modo, en el primer encuentro con Ramón, como profesor del área de *Educació Visual i Plàstica* del *IES Les Moreres*, el entrevistado quiso dejar claro desde el principio que para comprender su recorrido como docente en la reforma, la clave está en analizar el planteamiento pedagógico general que trasciende la *EViP*. La *Plàstica* desde su perspectiva aparece como un elemento más que contribuye con sus actividades a construir

⁴⁸ Las discrepancias pueden surgir a partir de las diferentes opiniones de los docentes con relación a la

un modelo educativo, y por tanto, queda englobada en un proyecto de escuela más amplio: **“la escuela es algo más que una asignatura, algo más que unas disciplinas, es formar a unas personas”**. Ramón manifestó que en su proyecto de escuela, extensible a la visión que comparten todos los docentes del centro, hay cuatro objetivos básicos que dan sentido a su trabajo, que orientan cualquier actividad que él realiza y que están regidos por “una lógica”:⁴⁹ (1) el primer objetivo al que se refiere Ramón es el **autoconocimiento del alumno**. Este autoconocimiento implica que es necesario que las personas se conozcan a sí mismas, sepan qué pueden hacer, cuándo lo pueden hacer, y hasta dónde pueden llegar. Según el docente este autoconocimiento está “automáticamente” relacionado con la **autovaloración** o la necesidad de que cada persona valore su aprendizaje y lo que está haciendo.⁵⁰ Favorecer esta autoconfianza en el alumnado es una de las finalidades principales que persiguen Ramón y los demás profesores del centro; (2) el segundo objetivo está relacionado con el primero. A partir del “reconocimiento de uno mismo” después aparecería “la relación con los otros”, o lo que el propio Ramón denomina la **socialización**, objetivo que dice que han de pretender todos los elementos del entorno del alumno (la escuela, la familia, el ambiente, la asociación...). Desde su punto de vista, se trata de hacer personas que “sean capaces de ser sociables, de poder implicarse en cualquier historia y que la puedan echar para adelante, de generar una serie de actitudes y hábitos de relación”;⁵¹ (3) el tercer objetivo es “hacer personas capaces de **aprender a aprender**, que tengan estrategias y estructuras que les permitan avanzar”. Ramón considera que las personas deben estar dispuestas a asumir que “no sé nada, pero lo quiero saber todo”, han de mostrar una predisposición a avanzar siempre y convertir todo lo que pasa a su alrededor en una

optimización de los pocos recursos disponibles o debido a las adaptaciones de tipo organizativo.

⁴⁹ Hay que tener en cuenta para situar el discurso de Ramón que este profesor ha sido el director del instituto en los dos cursos anteriores, además de formar parte del núcleo de profesores que lo creó procedente del centro piloto A.

⁵⁰ Ramón pone un ejemplo que se puede aplicar a nivel general, pero del que se ha dado cuenta trabajando en la *Plástica*, a partir de la frase típica del alumnado: “Yo no sé dibujar, yo no sé pintar, yo no sé...”. Él opina que en general el alumno que “no está en una disposición de autovalorarse como ser humano, como persona, ni *Plástica* ni nada, para empezar ya no es persona”.

⁵¹ De hecho, Ramón utiliza el término **sociabilizar** y no socializar, entendiendo por sociabilizar, formar al alumno para ser sociable, o ser capaz de vivir en sociedad. Sin embargo he preferido mantener la acción de **socializar**, por considerarla menos atrevida (la otra induce a pensar que los alumnos podrían ser seres insociables) y porque mantiene la idea que Ramón defiende de la educación en su proyecto pedagógico: la integración social de un individuo o su adaptación a las normas de comportamiento social.

fuentes de aprendizaje; y, (4) el último objetivo para la escuela, según Ramón, es el de formar al alumno para **tomar decisiones**, que los alumnos, “las personas”, sean capaces de tomar decisiones delante de cualquier situación, disyuntiva o realidad que se les pueda plantear en la vida personal y profesional.

Con relación a los docentes de reciente incorporación, hay una coincidencia de prioridades pero quizás esto no acaba de traducirse en estrategias particulares de intervención en el aula, como se aprecia en los testimonios de Marta y Ester. Por ejemplo, Marta sostiene como profesora que “es superimportante que exista una afinidad con los alumnos, porque si entran a disgusto, mal... Me parece que en general hay una buena relación entre el alumnado y yo, en general... aunque siempre hay casos... esto es lo más importante en mi trabajo, más que las actividades...”.⁵² Para Ester, la relación con el alumnado no es una cuestión fácil. En su caso se pone de relieve que de la coincidencia con el discurso pedagógico-curricular no se deriva la adopción inmediata de los mecanismos que regulan su funcionamiento en la práctica de aula. El dispositivo pedagógico-curricular establece que la confianza en los alumnos depende de la autoconfianza de los docentes, legitimando un discurso pedagógico-curricular inmerso en unas relaciones de poder que producen una situación doble: para acoger al alumnado, primero hay que sentirse bien acogido como profesor/a. El testimonio de Ester narra su dificultad para desarrollar estrategias como profesora novel en la práctica docente que le permitan entablar una relación de “proximidad” con el alumno, desde una mirada reflexiva y preservando la distancia “conveniente” para la enseñanza (algo que los profesores veteranos aparentemente logran con más facilidad):

Entrás con la imagen de que tienes que agradar a los alumnos, con una imagen muy distendida y amigable, y te das cuenta de que esto no funciona, porque los alumnos se lo toman como que allí hay mucha confianza y a veces cuesta mantener la disciplina en clase. Lo que es evidente es que aunque no lo parezca, el alumno siempre quiere hablar, jugar y tal, y la verdad es que necesita el silencio. Necesita unos hábitos y tener un ambiente de estudio adecuado, para que se pueda concentrar, hacer las tareas, para que pueda escuchar y pueda hacer lo que el profesor le pide que haga. Entonces no puedes entrar con esta imagen tan

⁵² De hecho, Marta es más explícita y utiliza la expresión catalana “*a contracor*”, para sostener que los alumnos no pueden ir a desgana, lo que delata la dimensión emocional que otorga a su práctica.

amigable. Creo que tienes que dar una imagen seria, aunque en ciertos momentos conviene dar afecto a los alumnos. Tienes que hacer ver que eres accesible, pero que hay momentos en que hay que trabajar y ser responsable. Se trata un poco de las dos cosas. Algo que yo no me había planteado hasta ahora es que a veces obtienes más de un alumno si le das un cierto afecto, una cierta confianza, que si quieres imponerte siempre con el castigo, con la autoridad o a gritos. Finalmente, yo destacaría algunos hábitos como la base de la formación de los alumnos en este centro que son la limpieza, la puntualidad, el orden... con relación a llevar la agenda, presentar los trabajos y hacer los deberes, y el respeto, que a veces no se respetan entre ellos (Ester).

En definitiva, en un grado mayor o menor, en el centro se da una modalidad única de comunicación entre profesorado y alumnado. Contrariamente a lo que se pueda pensar, que los estudiantes en esta escuela sean el foco de atención, implica que el proceso de vigilancia es permanente, la creación de un entorno amable no hace que desaparezcan las relaciones de poder, al contrario, la presumible libertad de que goza el alumno existe en relación a la mirada que lo clasifica, lo que determina un enmarcamiento fuerte. Como ya he comentado uno de los temas que se trataba más a menudo en las reuniones de nivel era: “(a) compartir nuestras **reflexiones sobre los conceptos** a partir de las cuestiones ¿por qué suspendemos más en conceptos y cómo podemos trabajarlos? (en base a su selección, valoración de progreso, instrumentos y criterios de evaluación). Poner las conclusiones en común y seguir su aplicación”. A este primer punto, quiero añadir ahora que le seguían un segundo y un tercero, que figuraban en el orden del día de la misma reunión como objetivos del segundo trimestre: “(b) **hacer categorías** con los alumnos y alumnas en situación preocupante, elaborar modos de **intervenir en cada una de ellas** y seguir su aplicación”; y, “(c) **seguir, analizar e intervenir en** las dinámicas de los **grupos** clase”.⁵³ En una de las reuniones de nivel, el coordinador repartió una propuesta de pauta para la categorización de alumnos y alumnas “en situación preocupante” que los clasifica según sus malos resultados académicos a partir de dos criterios. En la columna vertical se clasifica a los estudiantes según tienen un mayor, igual o inferior número de suspensos en hábitos que en conceptos. Horizontalmente, se puede discriminar de la lista de estudiantes que han suspendido, si se trata de: (1) alumnos sin dificultades o muy pocas dificultades en lengua; (2) alumnos que

⁵³ Se han mantenido las negritas del texto original de la reunión.

requieren una intervención particularizada; (3) alumnos con algunas dificultades en lengua; y, (4) alumnos con dificultades en lengua.

La caracterización de los problemas más frecuentes que muestra el alumnado es una tarea que había empezado el centro en el curso 1992-1993, cuando se detectaron cuatro tipologías de problemas: actitudinales y de motivación; procedimentales; de organización; y problemas graves de aprendizaje.⁵⁴ La propuesta presentada por Quique como coordinador de nivel en la reunión a la que me he referido y que debía ser discutida, fue aceptada por todos los profesores del nivel que no pusieron ninguna objeción. El motivo de esta aceptación es que la categorización de los estudiantes se efectúa y es percibida de forma natural por parte de los docentes. Además a lo largo de la historia del *IES Les Moreres*, las categorías de los estudiantes se han asumido como algo dado. Los criterios emergen directamente de la práctica o mejor dicho de los inconvenientes de la actividad cotidiana, no se cuestiona el lenguaje utilizado, ni siquiera que la clasificación recrea en la escuela una estratificación social que reproduce la procedencia de clase social y el nivel económico de las familias de los estudiantes. Las decisiones que se toman en las reuniones de nivel parten siempre de la diferenciación de los estudiantes según sus dificultades. Esto suele generar una agrupación en dos bloques: por un lado, **se nombra a los alumnos que tienen problemas de aprendizaje; y por otro, a los alumnos que tienen problemas de actitud.** Esta distinción, asumida tácitamente por todo el colectivo orienta las intervenciones de la acción tutorial y de las materias:

Hay una serie de problemas que podemos trabajar en el aula y hay una serie de problemas que no podemos trabajar exclusivamente en el aula. Los primeros son problemas que con una pequeña tutoría intensiva o con unas materias de refuerzo, el alumno puede seguir el curso normal. Con relación al alumnado, en la última evaluación estamos distinguiendo dos grupos: alumnos con graves carencias de aprendizaje y alumnos con una posición actitudinal de rechazo a una manera de ver. Para poder coger estos dos tipos de alumnado en el aula hay que hacerles un trabajo muy definido antes. A lo mejor, según donde se cojan, incluso se pueden sacar por este camino. Verdaderamente ¿puedo trabajar dentro del aula con un grupo pequeño heterogéneo, sin antes haberles apoyado en su andamiaje, sin que esa experiencia no sea de copiar y de rechazo, sino que se trate de una experiencia evolutiva? Está claro que

⁵⁴ En el informe del curso 1992-1993 se decía que se habían abordado con más éxito los problemas procedimentales, y que los estudiantes con problemas actitudinales y de motivación afectaban a un número reducido de alumnos.

hay una serie de alumnos con los que tenemos que formar pequeños grupos homogéneos para trabajar un problema concreto, para integrarlos inmediatamente en el aula. No te estoy hablando de problemas de asignatura sino de cultura, que cuando preguntes: “¿Con qué frecuencia vas a la playa?” Te respondan “en bañador”. Empezando por cuestiones de este tipo (Quique).

La clasificación evidencia así el establecimiento de la “norma” en el *IES Les Moreres*, que está apoyada por un conjunto de estrategias de registro⁵⁵ y control individualizado del alumno, aunque la finalidad sea que el alumnado se sienta “cómodo” o lo que es lo mismo, atendido y vigilado permanentemente. La forma en que los profesores del nivel de 3º se enfrentan a estos problemas queda ejemplificada en lo sucedido en dos reuniones consecutivas, que se dedicaron a atender a cinco estudiantes de 3º que pertenecían a grupos distintos. Estos alumnos debían recibir un “toque de atención” por parte de todo el colectivo de profesores del nivel, ya que los avisos y consejos de los tutores habían caído en saco roto. Los profesores consensuaban previamente a estas visitas lo que se le iba a decir a cada alumno/a, que asistía individualmente. Pero en general el grupo de profesores buscaba de él o ella que se comprometiera y desarrollara su autoconciencia con respeto a los derechos y deberes que tiene como estudiante del centro. El tipo de compromisos que se perseguía tenía como objetivo trabajar: por un lado, los hábitos respecto a las tareas de aprendizaje (la atención en las clases, llevar el material necesario para cada materia, realizar las tareas requeridas y los deberes...); y por otro lado, los hábitos y las actitudes hacia el entorno del centro en general, principalmente dirigidos a mostrar respeto a los compañeros y al profesorado. Este proceso de concertar una entrevista con el estudiante, que debe responder sólo ante todos los profesores del nivel de 3º (entre ellos sus tutores), no se ejecuta en forma de castigo sino que se sostiene de acuerdo con el principio de que los estudiantes **“tienen que comportarse como adultos”**.

Siguiendo a Foucault, este ritual individualizado que caracteriza la acción tutorial (entendida como atención y supervisión del alumno) es equiparable a una de las **técnicas de**

⁵⁵ Foucault distingue entre dos tipos de registro en el funcionamiento del poder disciplinario: el registro “anatómico-metafísico”, donde Descartes se mezcla con lo médico y lo filosófico; y, el registro “técnico-político”, al que me refiero en este capítulo en relación a los reglamentos escolares (también los militares y hospitalarios son una forma de este registro) (Castilla, 1999).

distribución de los individuos en el espacio⁵⁶ en el marco del poder disciplinar. Foucault lo ha denominado: el principio de localización elemental o de división en zonas, y tiene como premisa fundamental que en su ejercicio “el espacio de la disciplina es siempre celular”.⁵⁷ Así, la relación que mantienen profesores y estudiantes en el *IES Les Moreres*, lejos de ser un vínculo regido por la imposición o el castigo, está atravesado por esta técnica de localización de los sujetos que implica:

A cada individuo su lugar; y en cada emplazamiento un individuo. Evitar distribuciones por grupos; descomponer las implantaciones colectivas; analizar la pluralidades confusas, masivas o huidizas. El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay. Es preciso anular los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de los individuos, su circulación difusa, su coagulación inutilizable y peligrosa; táctica de antideserción, de antivagabundeo, de antiaglomeración. Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar. La disciplina organiza un espacio analítico (Foucault, 1994: 146-147).

La descripción de dos de estos encuentros con estudiantes ilustra el funcionamiento de esta estrategia de parcelación de las subjetividades en el centro escolar como una forma de vigilancia. En el primer caso, se presta atención al caso de un estudiante dominicano que está a punto de cumplir los 17 años, y que cursa sus estudios en el *IES Les Moreres* junto con su hermana gemela, que a diferencia de él “no comporta ningún problema”. El coordinador de nivel explica al grupo de docentes que este estudiante va a las clases a pasar el rato y que el sentido de este encuentro es darle al alumno un ultimátum, aunque en realidad se trate de un aviso. Este alumno ha manifestado otras veces que no quiere optar por el mundo laboral de manera inmediata y los docentes del nivel de 3º le piden un compromiso con relación a la edad que tiene. Le recuerdan que ya es un adulto y que no puede venir a perder el tiempo a la escuela. Además se le comunica que si en un plazo de

⁵⁶ La clausura o el recogimiento es la primera de estas técnicas de distribución de los sujetos en el espacio, algo que se establece por igual en la fábrica, la escuela, el hospital, la prisión... instituciones que se asemejan al convento.

⁵⁷ Foucault toma el ejemplo de la “pedagogía” de J.B. de la Salle, al considerar la formación de “cuadros vivos” como la primera de las grandes operaciones de la disciplina, que consistía en transformar las multitudes (confusas, inútiles o peligrosas) en multiplicidades ordenadas, al imponer un orden que a su vez permite categorizar al individuo, lo que es la base de una microfísica del poder celular (1994: 153).

tres semanas no cambia de actitud en las clases, se hablará con sus padres a quienes se recomendará que su hijo curse un ciclo formativo que lo dirija hacia el mundo laboral. La sesión con el alumno, que ha manifestado la aceptación de sus actos en silencio, termina cuando éste asume un compromiso de rectificación de su conducta en voz alta ante todos los profesores del nivel. En el caso de la siguiente alumna, con ella la conversación no gira en torno a sus capacidades (en otros casos, los docentes resaltan las aptitudes de los estudiantes para asegurarse un compromiso), ni sobre su rendimiento académico, sino en relación a su actitud en clase, le recriminan que interrumpa constantemente, que grita y que “se apunta a todo”. Los docentes deciden que como estudiante, y como adulta, debe mantener un determinado tono de voz en las clases, que tiene que dejar hablar a los demás y escuchar. Se le comunica que muestra rasgos desafortunados de precipitación y obstinación. Aunque el profesorado vincula este problema con el hecho de que la actitud de la estudiante afecta al trabajo cooperativo en clase, lo cierto es que las indicaciones que se le dan van más allá de cómo debe comportarse en clase. En la mayoría de encuentros, se le da al alumno/a una oportunidad de hablar sobre su situación e incluso se le pregunta cuál es su punto de vista sobre los hechos, aunque cada alumno/a debe dedicar todos sus esfuerzos y comentarios a reconocer sus errores.

Las reuniones de nivel, pero también los despachos y las aulas, actúan así como “emplazamientos funcionales” (Foucault, 1994), lugares que tienen como finalidad no tan sólo controlar sino también servir a una utilidad. Se establece simultáneamente una vigilancia total e individual, debido a que en el *IES Les Moreres* la regulación actúa en el interior de cada una de las materias escolares sobre cada individuo,⁵⁸ lo que permite clasificar a los estudiantes según su habilidades y sus actitudes, y de esta manera sujetarlo. Otra de las técnicas del poder disciplinario, descrita por Foucault, es que los individuos se definen a partir del lugar que ocupan en una serie y por la distancia que los separa de los otros, la unidad de la disciplina es por tanto **el rango**.⁵⁹ En este caso, el rango, viene

⁵⁸ Es importante tener en cuenta que las reuniones de nivel están compuestas por los tutores y los profesores de las distintas materias que están cursando los estudiantes de 3º.

⁵⁹ Uno de los recursos generalizado a través del cual el alumno reconoce el “rango” que ocupa son las notas.

determinado no tan solo por el ciclo, el curso o la materia que estudian los alumnos, sino por su etiquetación. En el análisis que realiza del poder disciplinar en las instituciones, Foucault se refiere al **rango** como mecanismo de localización de los sujetos en una estructura, especificando que:

El “rango”, en el siglo XVIII, comienza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar: hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios; rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba, rango que obtiene de semana en semana, de mes en mes, de año en año; alineamiento de los grupos de edad unos a continuación de los otros; sucesión de las materias enseñadas, de las cuestiones tratadas según orden de dificultad creciente. Y en este conjunto de alineamientos obligatorios, cada alumno de acuerdo con su edad, sus adelantos y su conducta, ocupa ya un orden ya otro; se desplaza sin cesar por esas series de casillas, las unas ideales, que marcan una jerarquía del saber o de la capacidad, las otras que deben traducir materialmente en el espacio de la clase o del colegio la distribución de los valores o de los méritos. Movimiento perpetuo en el que los individuos sustituyen unos a otros, en un espacio ritmado por intervalos alineados (Foucault, 1994: 150).

No se trata por tanto de recriminar los procesos de totalización/individualización que se producen en el *IES Les Moreres* sino de describir su funcionamiento, ya que a lo largo de toda la escolarización moderna entendida como un bien público y colectivo, el sujeto ha estado inserido y sometido a una vigilancia social y personal constante. Una vigilancia que se sustenta en un proceso de seguimiento permanente, que estudiantes y profesores ejercen sobre sí mismos y sobre los demás. Consecuentemente, por una parte, la emergencia de la escolarización moderna está especialmente vinculada a la clasificación de los sujetos, y por otra, a la ordenación de los momentos de enseñanza-aprendizaje en ciclos, etapas, grupos-clase, asignaturas, contenidos y unidades didácticas. De esta forma, las tipologías de alumnos descritas, aunque no se hacen públicas a los estudiantes, median en la comunicación entre profesores y alumnos (en el centro y en las aulas). Además en las reuniones de nivel y a lo largo de la acción tutorial compartida, los docentes siempre se refieren a los estudiantes según el rango que ocupan. Por otro lado, a partir de la puesta en marcha de actividades de evaluación inicial, del control sobre los ritmos de aprendizaje, de la evaluación de los contenidos de actitudes, valores y normas, de la concreción de la acción tutorial o de la autoevaluación, también se desarrollan estrategias de vigilancia de los alumnos mediante la

regulación de la interacción (Foucault se refirió al “examen” como exploración detallada de las conductas que culmina en la prueba).

La acción tutorial como eje del discurso pedagógico del centro y herramienta para el “examen” del alumnado

La “normalización” de los alumnos en el *IES Les Moreres* se lleva a cabo a través de la acción tutorial compartida, que permite a los profesores desarrollar el seguimiento de los alumnos mediante las tareas de: **conocimiento, intervención y orientación**. Según Quique la tutoría doble, es decir, que cada grupo de alumnos de un mismo curso cuente con dos tutores, permite tener una visión conjunta del problema que conduce después a “particularizar la intervención”. La cotutoría implica un reparto de los alumnos, una nueva distribución de los alumnos dentro del propio grupo, y también un reparto del trabajo que realiza el tutor. Tal y como afirma Quique “la auténtica tutoría compartida se hace en el nivel”, por tanto, los dos tutores de un curso actúan como portavoces del discurso pedagógico-curricular del centro y aseguran su transmisión al alumnado. Además, es importante señalar que la cotutoría garantiza la observación continuada del alumnado a lo largo de todo el curso:

La tutoría doble se establece a partir de dos finalidades. En primer lugar, para que el número de alumnos sea más reducido, y segundo lugar, debido a la organización trimestral. Con relación a esta última, cabe decir que un profesor hace créditos de tres horas. Pero dado que en un mismo curso realiza sólo dos de estos créditos, esto implica que siempre hay un trimestre en que deja de tener contacto con el grupo. Si hay dos tutores, se puede organizar el curso de manera que no se dé la situación de que en algún trimestre no esté ninguno de los dos tutores como profesores del grupo. Esto facilita el contacto, sino se distanciaría la relación entre el grupo y los tutores (Carlos).

La acción tutorial se desarrolla en el *IES Les Moreres* guiada por las estrategias del poder disciplinario, que como he avanzado al inicio del capítulo se caracteriza por su manera de funcionar que es “discreta, modesta y calculada”. La acción tutorial no sólo garantiza el seguimiento del alumno a lo largo de unidades de programación (y de unidades de tiempo) de todo un curso, sino que sus objetivos se organizan en base a una marcada secuenciación que tiene en cuenta el recorrido del alumno por los dos ciclos de la ESO. En esta línea, se

establecen momentos precisos para cada tarea de la acción tutorial. Basándose en la experiencia de los primeros años de puesta en marcha del centro, actualmente se distribuyen las finalidades por trimestres, lo que facilita el control total de la actividad del alumnado en el centro:

Cuando trabajamos en los ciclos hay que ver seis trimestres. Los dos primeros son para conocer al alumno. A partir de ahí, ya empiezas a desarrollar estrategias de intervención. En la tercera evaluación podemos definir que todos estos alumnos se pueden trabajar dentro del grupo. Hay dos puntas, que son los adolescentes perdidos, que no se pueden trabajar con los instrumentos específicos, y algún alumno que sólo se podrá trabajar en un 4º especial, dado que no tiene ningún parámetro de socialización dentro del centro. El quinto trimestre también es de intervención, pero ya desde la orientación (Quique).

En el ámbito de la acción tutorial, se puede observar el minucioso funcionamiento dispositivo del poder disciplinario y la perfecta reproducción del discurso pedagógico-curricular del IES Les Moreres. En torno a la acción tutorial gira la mayoría de las decisiones y de las prácticas de todos los profesores-tutores, que organizan el curso de los estudiantes a partir de la tutoría individual y de la tutoría compartida. La coordinación pedagógica por medio de las reuniones de nivel garantiza que los docentes aborden de forma conjunta todos los aspectos referidos a la acción tutorial. En la “Memoria del Plan de Acción Tutorial (PAT) del IES Les Moreres, 1995-1997”, se recogen las funciones que abarcan estos profesores-tutores: (1) coordinación de la acción educativa del grupo. El tutor actúa como regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje, es el agente que permite diagnosticar y prevenir problemas, además de ajustar los recursos a las necesidades del alumnado; (2) intermediación entre la acción del equipo, el alumnado y las familias. El tutor es el responsable de hacer circular la información acerca del alumno a los docentes del nivel y viceversa, del nivel al alumno y a las familias; (3) refuerzo de la acción formativa del equipo. Las tutorías son el marco para desarrollar actividades relacionadas con el autoconocimiento y el compromiso, es un espacio para que los adolescentes puedan expresar y compartir sus problemas; y, (4) dinamización del proceso en que el alumno se constituye en asamblea. A partir de promover la convivencia, la participación y la integración del alumnado en el centro, se organizan actividades culturales, se acuerdan las normas del centro y del aula, se conocen los derechos y deberes, etc. Como he dicho, la

acción tutorial se lleva a cabo a través de la tutoría individual con el alumno y de la tutoría compartida con todo el grupo-clase. En el primer caso, los tutores asumen las responsabilidades de “seguimiento individualizado de cada alumno, detección de problemas, organización del trabajo, orientación académica y profesional, relación con las familias, etc.” En el segundo caso, asumen la coordinación del grupo-clase a partir de trabajar los temas de “socialización, dinámica, relaciones, resolución de conflictos, evaluación, etc.” (Anexo de materiales del PAT, 1995-1997). En general, en todos los casos se respetan los plazos y las tareas establecidas en el Plan de Acción Tutorial, distribuidos en las fases de “conocimiento, intervención y orientación”, acordados entre todos los profesores-tutores del centro. Ester nos describe a continuación el desarrollo de este proceso de tutorización:

La primera tarea de la tutoría es la de conocernos, que los alumnos se conozcan entre ellos y conozcan a los profesores, el centro físico y su funcionamiento, cómo será la etapa que cursarán y por dónde tienen que pasar. Se trata de conocer a los alumnos y de saber también las diferencias. Nosotros tenemos algo de información de dónde vienen cuando llegan a la escuela y se trata de estudiar eso. Pienso que la tutoría consiste en ayudar al alumno a que el curso le vaya bien. Ver qué dificultades tiene, ver en qué le puedes ayudar a organizar su trabajo, a llevar la agenda, a construir los dossiers y luego que la clase se vaya conociendo un poco más, que el grupo se cohesionen y trabaje bien. Con relación a observar las dificultades, si hay algún alumno problemático se trata. Se favorecen actividades para que el grupo se conozca más, que presenten las dificultades que tienen y que se haga alguna actividad sobre un tema que les interese, que todo esto vaya saliendo. Más adelante, ves por dónde van los problemas: si hay alumnos que tienen más dificultades en tener un comportamiento adecuado, si no se respetan entre ellos o deberían ser más responsables en su trabajo... Luego ya puedes insistir más en estos puntos. Puedes ver cómo trabajar, controlar la gente que tiene dificultades o que le cuesta presentar los trabajos, puedes ayudarlos (Ester).

En la primera fase de conocimiento y de atención al alumnado se requiere la utilización de procedimientos de obtención de datos que facilitan la información sobre el alumno, lo que implica: (a) establecer un vínculo con las escuelas de procedencia. Se contacta con las escuelas de Enseñanza Primaria, se recogen y estudian los informes de los tutores de la escuela de procedencia, un trabajo que está centralizado en la figura de la psicopedagoga

del centro;⁶⁰ (b) hablar con las familias. Según Ester se realiza una entrevista general con todos los padres, se les informa del centro y se responde a sus preguntas, más adelante se harán entrevistas individuales con los padres cuando el curso lo requiera;⁶¹ y, (c) organizar la evaluación inicial del estudiante. Se realiza una entrevista personal para ver el ambiente familiar y las expectativas de los estudiantes, que hacen también una prueba inicial de comprensión escrita y lectora. En el curso 1996-1997 esta prueba ha sido sustituida por la redacción de una carta de saludo individual de los estudiantes a la directora del centro. Este periodo de conocimiento inicial del estudiante y de diagnóstico de problemas se desarrolla paralelamente a la acogida del alumno en el centro, lo que implica organizar la primera semana del curso con un horario distinto. Durante este periodo, el tutor deberá confeccionar un cuadro al que recurrirá a lo largo del curso para comprobar la evolución del alumno y que también hará llegar a sus colegas:

DO Cuadro de evolución del alumno

El profesor-tutor tiene que rellenar la tabla con los datos de cada alumno: nombre, fecha de nacimiento, escuela de procedencia, profesión del padre y de la madre, lengua que habla habitualmente. Estos datos además de los que se hayan podido extraer de la entrevista individual y que el tutor considere relevante, se traspasarán al resto de profesores durante las primeras reuniones semanales del equipo de nivel.

Proyecto de acción tutorial-PAT (1995-1997)

A través de la acción tutorial, en el *IES Les Moreres* se desliza **el examen** como instrumento del poder disciplinario, al que no me refiero en su modalidad de prueba o test del alumno,⁶² sino como acción que implica conocer y escrutinar a un sujeto, es decir, “examinarlo”. El proceso de elaboración de un “examen” médico, psicológico o en este caso “pedagógico”, se lleva a cabo mediante la observación detenida del individuo.

⁶⁰ Recordemos que para el curso 1996-97 el grupo de estudiantes que es el foco de esta investigación está cursando 3º de ESO y que no ha realizado el primer ciclo de la ESO en este centro, sino que procede de la EGB. En los dos capítulos siguientes, veremos las diferentes procedencias de estos alumnos y también cómo Ester y Ramón, responsables del grupo de 3ºC, proponen las diversas actividades de la acción tutorial.

⁶¹ Ester explica que hay algunos padres que se interesan mucho por sus hijos, que tienen muchas ganas de hablar con el tutor y con ellos hay una buena relación. Luego existiría un segundo grupo de padres que “pasan bastante, que tienes que ir un poco detrás de ellos, pero que también responden”. Por último, hay unos pocos padres que no establecen ningún contacto, Ester dice que “es muy difícil llegar a ellos”. Aunque en general, esta profesora-tutora afirma que se da una buena relación

Foucault define su funcionamiento al decir que: “El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora que permite calificar, clasificar y castigar” (1994: 189). Por eso, el examen desde la perspectiva foucaultiana “no se limita a sancionar un aprendizaje” sino que “es uno de sus factores permanentes, subyacentes, según un ritual de poder constantemente prorrogado”(1994: 191). En un doble proceso de obtención de conocimiento, el examen le permite al maestro cerciorarse de la transmisión del saber a sus alumnos, y lo que aún es más importante, proyectar todo un campo de saber sobre estos sujetos. Con el examen se crea en la escuela “un verdadero y constante intercambio de saberes”, se garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero paralelamente se toma del discípulo un saber íntimo, reservado y destinado al maestro. Como el propio Foucault indica, de esta forma: “La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía” (1994: 191).

El examen en el *IES Les Moreres* se pone en marcha a través de una maquinaria regida por la acción tutorial y se vale de un conjunto de artefactos y procedimientos, tales como la entrevista personal y personalizada descrita anteriormente, y de forma más evidente, de instrumentos de control del alumnado, como por ejemplo, la “hoja amarilla”. Denominada así en el centro, este peculiar instrumento se utiliza cuando los tutores o el nivel requiere un compromiso por parte de un alumno, al que se calificará como “portador de la hoja amarilla” que en realidad es una hoja de “autocontrol del comportamiento y del trabajo”. En esta tabla semanal que recoge el horario de clase del estudiante, los profesores irán valorando al alumno a partir de un baremo establecido. A menudo, se negocia previamente con el estudiante sobre qué aspectos de su conducta o de su trabajo se realiza el seguimiento y el alumno firma un contrato donde ha escrito a qué se compromete. Esta estrategia ejemplifica el tipo de intervención educativa que caracteriza al profesorado del *IES Les Moreres* y el discurso pedagógico-curricular del centro que focaliza en la formación de las responsabilidades del alumno como ciudadano. Una intervención que está lejos del tipo de imposiciones de los modelos de la escuela tradicional y que se basa en la

⁶² La prueba o examen sería la consecuencia última de este proceso.

capacidad de autorregulación del alumno/a.⁶³ Pero este instrumento también representa a la perfección los mecanismos del poder disciplinario: todos los profesores saben qué alumno la lleva y porqué, el alumno está obligado a autocontrolarse a través de un instrumento generalizado (nadie discute su utilidad). En el régimen disciplinario, contrariamente al esquema del poder soberano, el poder no es descendente, sino que se apoya en una fuerte individualización de la multitud anónima, en la técnica de observación constante del alumno que es productora de un saber sobre él. Una información que permite someter al alumno a un proceso de sistematización y comparación. Por último, es importante explicar que el estudiante puede dejar de llevar “la hoja amarilla” cuando se reconduce la situación y se aprecia un progreso. En este caso, donde se ejemplifica el funcionamiento del poder disciplinario en la escuela, la “pena” ya no es una finalidad en sí misma, sino que actúa como medida “correctora” de la conducta del alumno.

Sin embargo, este análisis del funcionamiento del examen a través de la acción tutorial del *IES Les Moreres* aún está incompleto, ya que como explica Foucault el mecanismo del examen relaciona el ejercicio del poder con la formación del saber. En primer lugar, el examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder, el poder disciplinario se torna invisible mientras “impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio” (Foucault, 1994: 192). En el *IES Les Moreres*, las acciones del alumno son vistas por todos, no tan sólo se visibiliza lo que el alumno hace sino que a través de la relación “personal” que se establece entre docentes y alumnos, también se visibiliza lo que el alumno siente, piensa o detesta. Además, gracias a la doble red creada por el control que se ejerce a través de la organización vertical y la organización transversal, el alumno es visto y se siente vigilado permanentemente. En segundo lugar, el examen hace entrar la individualidad en un campo documental, mediante un sistema de registro intenso y de acumulación documental, en el *IES Les Moreres* se lleva a cabo una

⁶³ El control adopta una forma reticular, se desplaza del profesor al estudiante. El profesor deberá valorar en esta hoja si se observa una evolución en el comportamiento del alumno, a partir de señalar uno de estos criterios: 0=nada, 1=un poco, 2=bastante, 3=mucho. Sin embargo el alumno es el encargado de ejecutarlo, tal como se indica en la hoja: “El alumno es responsable de esta hoja de autocontrol. Tendrá que llevarla siempre y encargarse de: 1. Llenar las casillas al final de cada clase. 2. Entregarla a la familia cada día. 3. Entregarla al profesor-tutor al día siguiente”.

recogida exhaustiva de datos del estudiante (personales, cognitivos, sociales...). El examen sitúa a los alumnos en una “red de escritura; los introduce en todo un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan” (Foucault, 1994: 194). Se establece de este modo una correlación entre los datos y los alumnos, convirtiendo al sujeto en descriptible y analizable, “para mantenerlo en sus rasgos singulares, en su evolución particular, en sus aptitudes o capacidades propias, bajo la mirada de un saber permanente” (Foucault, 1994: 195). Por otro lado, se constituye un sistema de comparaciones que permite medirlo y caracterizarlo colectivamente (la confección de los expedientes de cada alumno, los registros de transición de la escuela Primaria a la de Secundaria, las clasificaciones de los alumnos según los resultados que obtienen en la evaluación). En torno a este sistema de comparaciones se edifica el nivel, cuyas tareas y reuniones hacen efectivas la producción de un saber sobre el alumno. En tercer lugar, el examen se basa en técnicas documentales que convierten a cada estudiante en un “caso”. El alumno es, al mismo tiempo, el objeto para un conocimiento (científico, psicológico, educativo) y una presa para el poder disciplinar: “es el individuo tal y como se le puede describir, juzgar, medir, comparar a otros y esto en su individualidad misma; y es también el individuo cuya conducta hay que encauzar, corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etc.” (Foucault, 1994: 196). Este doble proceso de producción y control del sujeto-estudiante, funciona a través del conjunto de las actuaciones de los tutores con relación a la atención individualizada, a partir de las siguientes estrategias de intervención y de orientación del alumno a lo largo de un ciclo:

- | | |
|----|--|
| DO | Ámbitos de la acción tutorial individualizada |
| | <ul style="list-style-type: none"> -Orientación en la organización del estudio (control de la organización de la agenda, planificación del horario de estudio extraescolar, detección de las dificultades de aprendizaje y búsqueda de posibles soluciones); -Control de las faltas de asistencia y del absentismo (que se comunica a los padres o al técnico del Ayuntamiento si no hay respuesta de la familia); -Ayuda al autoconocimiento (mediante la autoevaluación que precede a la evaluación del alumno y a través de una entrevista personal después de la misma); -Asistencia al alumno en el cumplimiento de los pactos asumidos y de los contratos didácticos; -Orientación en la selección de los créditos variables; -Apoyo y orientación en las decisiones sobre el futuro académico y profesional del alumno. |

Proyecto de acción tutorial-PAT (1995-1997).

Para terminar este subapartado, dedicado a la acción tutorial, hay que añadir que la tutoría grupal se realiza en sesiones de una hora semanal, aunque los tutores siempre están a disposición del alumnado, y si es preciso se dedica alguna de las sesiones de las materias (que imparten uno de los dos tutores) a tratar los temas más urgentes. Las tutorías grupales se incrementan además al comienzo del curso, y al término e inicio de cada trimestre. Los temas de estas sesiones están relacionados con los de la tutorización individual. Así, se hace una presentación de estos temas en una explicación general a todo el grupo, lo que permite luego centrarse en el “caso” de cada alumno (orientación, evaluación...), como ya exploraremos en el ejemplo del grupo de 3°C en el último capítulo de la tesis. Además, se tratan principalmente los aspectos de funcionamiento del grupo-clase, y se abordan los temas que afectan a: la participación del alumno en el centro (elección de representantes); las salidas y las actividades culturales (fiestas); y también, las actividades de intercambio o solidaridad.

En los términos bernsteinianos, **el enmarcamiento que rige la comunicación entre profesorado y alumnado**, pero de forma específica **el discurso regulador del IES Les Moreres se caracteriza por ser fuerte**, gracias al empleo del examen. La acción tutorial, que adopta el desarrollo del “examen”, se lleva a cabo de forma pautada, graduada, exhaustiva, efectiva y minuciosa, y establece una correlación entre conductas y castigos, funcionando a la vez como procedimiento de objetivación y sometimiento. En síntesis, el poder disciplinario actúa sobre la individualidad, bajo la regulación de la norma, que trabaja beneficiándose de la multiplicidad y la diferencia, mediante el examen:

El examen como fijación a la vez ritual y “científica” de las diferencias individuales, como adscripción de cada cual al rótulo de su propia singularidad (en oposición a la ceremonia en la que se manifiestan los estatutos, los nacimientos, los privilegios, las funciones, con toda la resonancia de sus marcas) indica la aparición de una nueva modalidad de poder en la que cada cual recibe como estatuto su propia individualidad, y en la que es estatutariamente vinculado a los rasgos, las medidas, los desvíos, las “notas” que lo caracterizan y hacen de él, de todos modos, un “caso” (Foucault, 1994: 196-197).

El discurso de instrucción y la distribución de las materias escolares: el tiempo y el espacio de aprendizaje en un Proyecto Curricular de Centro abierto

En este subapartado se introducen los aspectos globales que afectan al discurso de instrucción en el *IES Les Moreres*, y que nos permiten interpretar la ordenación del saber, del tiempo y del espacio en el discurso pedagógico-curricular de la escuela. Aunque aquí se avanzan aspectos comunes que afectan a la organización y a la planificación de la instrucción en la escuela, es en el capítulo siguiente donde desarrollaré en profundidad un análisis del discurso de instrucción en las clases de *Educació Visual i Plàstica* del grupo de 3ºC. Será entonces cuando se podrá ver cómo el discurso de instrucción del centro y del aula es percibido por los alumnos. Por tanto, lo que se presenta a continuación es el análisis del planteamiento general del discurso de instrucción en el centro.

En esta sección, abordaré aspectos vinculados a la organización de la enseñanza y del aprendizaje en el instituto, que quedan definidos en los documentos que configuran el Proyecto Curricular del Centro.⁶⁴ Para empezar este recorrido, es importante señalar que en el *IES Les Moreres* los estudiantes son distribuidos formando grupos heterogéneos, a partir de la información inicial que se tiene del alumnado: “Se procura distribuir al alumnado de manera proporcional, según el género, la calificación obtenida en Primaria, la motivación para el aprendizaje y las diversas tipologías de problemas que se desprenden de los informes”. Además, el centro se caracteriza por una disminución de la ratio, en torno a unos 25 alumnos por profesor, ya que se crea una línea adicional en cada curso.

Los profesores del *IES Les Moreres* organizan el currículum común a partir de repartir el tiempo escolar en relación a las materias, basándose en el “criterio de conseguir trabajar

⁶⁴ Ya he señalado que el centro produce documentos y recursos que ayudan a reflexionar sobre las decisiones que se van tomando en los distintos ámbitos de organización (tanto vertical como horizontal). Estos documentos facilitan la difusión del discurso pedagógico-curricular a los profesores noveles, a la vez que en esta investigación nos permiten reconstruir su historia. Como en muchos otros centros, el proceso de definición de un proyecto curricular ocurre a partir de las decisiones que van tomando en la práctica, y no al revés. Indiscutiblemente, el centro lleva a cabo el proceso de explicitación del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular, al margen de los formalismos oficiales que le son requeridos.

con un mismo grupo de alumnos, un mínimo de tres horas semanales”.⁶⁵ Con la excepción del caso de la *Educació Visual i Plàstica* y de otras áreas como Educación Musical y Educación Física, donde, debido a la reducción horaria, se prioriza el hecho de mantener un contacto regular con el estudiante en el marco del curso o del ciclo. Además, la organización por créditos (unidades de programación de 35 horas) implica que el horario del alumnado cambia cada trimestre, así como el peso de las distintas materias, aunque esto se intente equilibrar. En este sentido, los profesores del *IES Les Moreres*, al igual que en la mayoría de centros de Secundaria de Cataluña, intentan mantener una continuidad a lo largo del curso y no estar condicionados por un calendario escolar que deja que las vacaciones (de Navidad o Semana Santa) creen rupturas en el tiempo y el saber escolar, regulando los aprendizajes y el acceso al conocimiento. Por este motivo, la finalización de los créditos y las evaluaciones no se hace coincidir con la terminación del trimestre, sino que se realiza dos semanas antes, lo que supone que profesores y alumnos inician o retoman la relación con el contenido antes de irse de vacaciones. En definitiva, los estudiantes, organizados en un grupo-clase de unos 25 alumnos, cursan las materias comunes repartidas en secuencias de 35 horas, lo que implica que estudian una misma materia de forma más o menos continuada a lo largo de dos terceras partes del curso. Esto ocurre en las áreas dominantes (en especial, en Lengua Castellana y Lengua Catalana, Tecnología, Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales) y no así en áreas desaventajadas como la *EViP*, donde la situación, como veremos en el capítulo siguiente, es alarmante.

Por otro lado, los estudiantes cursan 15 créditos optativos en el primer ciclo y 21 créditos optativos en el segundo ciclo de la ESO del currículum variable. Esta optatividad está programada de forma ascendente, tratando de aumentar la oferta de créditos variables para el alumno a medida que éste va finalizando su paso por la escolarización obligatoria. Estos créditos variables están integrados dentro del horario destinado a los créditos comunes desde una visión global y unitaria de la planificación del currículum. Además, el centro intenta que no se cree una forma de trabajo distinta en los créditos comunes y en los

⁶⁵ Según el informe librado al *Servei d'ordenació educativa* relativo a las decisiones que configuran el Proyecto Curricular de Centro.

variables, ya que se existe la voluntad de que ambos sean espacios para la innovación, en especial metodológica, y no lugares estáticos. La oferta de créditos variables está organizada a partir de tres bloques temáticos: Humanístico, Científico-Tecnológico y de Expresión. Los alumnos deben cursar créditos variables de cada uno de estos tres bloques, que pueden elegir a lo largo del ciclo.⁶⁶

En Cataluña, la herramienta principal que se utiliza para atender a la diversidad en las Educación Secundaria, promovida por el discurso pedagógico-curricular oficial desde el *Departament d'Ensenyament*, se concretaba en la amplia oferta de créditos variables. La elección adecuada de los créditos variables por parte de los alumnos está guiada el tutor, que debe orientar al alumno en su elección de créditos de refuerzo, orientación o ampliación.⁶⁷ La oferta de créditos variables debe mostrarse equilibrada en su conjunto (al menos el 50% tienen que ser créditos tipificados). Por otra parte, en este centro se han establecido como criterios para la elaboración de créditos variables: la coeducación; la profesionalización; la relevancia sociocultural; la capacidad de iniciativa, de trabajo autónomo y de estrategias de investigación; la priorización de aspectos socializadores; la aplicación de conocimientos en la vida cotidiana; y, la compensación de campos culturales menospreciados por la cultura dominante.⁶⁸ Como indican los docentes del *IES Les Moreres*, en los dos últimos cursos y en especial durante el último año, se está terminando de impulsar el tema de los créditos variables (véase la oferta del II Trimestre del curso 1996-1997 en el apartado 5.3. del anexo). El profesorado manifiesta que se está progresando desde este punto de vista: “antes quizá se ofrecía un poco lo que cada uno como docente se veía capaz de hacer o lo que gustaba hacer, y últimamente se ha procurado

⁶⁶ De hecho, en el informe citado en la nota anterior, se indica que el estudiante debe cursar en el segundo ciclo de la ESO obligatoriamente dos créditos variables del área de Lengua, uno de Lengua Extranjera, uno de Matemáticas y uno de Ciencias Sociales. Este deberá último versar sobre alguno de los contenidos de ética: derechos humanos y ciudadanía; los valores de la convivencia; ética de la ciencia y la tecnología; o reflexión y argumentación ética.

⁶⁷ A veces más que orientar al alumnado, se le insta a que curse algún crédito optativo que complete su aprendizaje en una materia. Suele ser habitual que los créditos de refuerzo pertenezcan a las materias básicas consideradas más difíciles para el alumnado, tales como Matemáticas o Lengua Catalana y Castellana. En cambio, los créditos de ampliación y orientación pueden corresponder al aprendizaje de una segunda Lengua Extranjera (Francés por ejemplo) o del área de Tecnología (como en el caso de Informática).

⁶⁸ Extraído del documento del centro que establece los “Criterios para la elaboración de créditos optativos”.

que estos créditos variables fueran más útiles”. Estos créditos se organizan con la finalidad de atender a la diversidad de los alumnos, según los ha clasificado el centro: atender a los que tienen dificultades para poder orientarlos; a los que no tienen unas expectativas claras o a los que no les gusta la clase académica, a aquellos que prefieren realizar actividades manipulativas o encaminarse hacia el mundo del trabajo; y, a los que les interesa la clase académica para que puedan profundizar en los conocimientos.

Como he dicho, profundizaré en el análisis a nivel del discurso de aula (de instrucción y regulador) en los dos siguientes capítulos. Sin embargo, es importante destacar que en la construcción del discurso pedagógico-curricular del *IES Les Moreres* se pretende establecer una conexión entre el discurso de instrucción y el discurso regulador. Aunque prevalece el discurso regulador, a partir de focalizar en la interacción y la relación entre profesorado y alumnado, el discurso de instrucción no se desvanece sino que vehicula el discurso regulador. Quizá debido al “fracaso” de la experiencia en el centro piloto A. donde se disolvían los límites entre las materias, el tiempo y el espacio escolares, en el *IES Les Moreres* estos se gestionan en relación a la pauta institucional generalizada de las escuelas de Secundaria, intentando rentabilizarlos. La recontextualización del discurso pedagógico-curricular conduce a los docentes de este centro a buscar un equilibrio entre lo que ellos conciben como prioridad: “formar a unas personas”, y el aprendizaje de los contenidos. En realidad, los docentes del *IES Les Moreres* sostienen en su trabajo diario que se aprende a ser persona a través de las materias, de las actividades y del contenido que las constituyen. En el párrafo siguiente, Quique nos explica su visión de este asunto, que también es compartida por Fina, Ramón y los demás profesores del centro:

Formarlos como personas también significa formarlos científicamente, pero esto no equivale a una formación por programa. Aunque, de hecho, a mi gustaría que hubiera un debate social que abordara las necesidades de una persona a los 16 años y explicara para qué se le está formando. A un alumno no se le puede dar besitos en la cara, formarlo personalmente y dejarlo sin instrumentos para navegar, para analizar la información, para procesarla, para tomar decisiones en esta vida. Pero no estoy de acuerdo, bajo ningún concepto, que dando los programas se consiga esto. Los nuevos contenidos se tendrían que dar en marcos mucho más amplios que las asignaturas, a través de procesos de: comunicación, reflexión, planteamiento de información, planificación de la tarea, puesta en común... Hay que formar al alumno para ser tolerante, pero también para leer una gráfica (Quique).

Si ampliamos el testimonio de Quique con relación a la organización de la instrucción en el centro, este profesor explicita que **hay decisiones referentes a la instrucción que provocan “una contradicción entre dos estilos de enseñanza: la enseñanza por contenidos y la enseñanza por procesos”**. Para Quique esto se pone en evidencia a través de uno de los recursos que tiene el centro para atender a aquellos “estudiantes difíciles que están en una situación límite”, que consiste en reorganizar el currículum a través de las Unidades de Adaptación Curricular (UAC). En los últimos años, en los centros catalanes han proliferado estas unidades, aunque en el *IES Les Moreres* funcionan desde hace tiempo. Actualmente el instituto tiene dos UACs, una en primer ciclo y otra en segundo ciclo. Esta última toma el formato de un 5º curso de la ESO (que en el centro es el 4ºE que también se denomina 4º especial o de repetidores), donde se modifica la organización de tiempo y del espacio escolar para adecuarse al perfil y a los intereses del alumnado. Los alumnos que componen la UAC dejan de cursar algunas materias (habitualmente las que se consideran más difíciles) para cursar otras, se prioriza la formación del alumnado y su aprendizaje en torno a un tema, por encima de la parcelación del saber y la acumulación de conocimientos o de actividades. Así, garantizan que casi la totalidad de los alumnos que van al centro obtengan la certificación de la ESO, y además la UAC actúa como un lugar de formación pre-profesional. Quique está convencido de que: “a estos niños nunca les hace falta hacer otras asignaturas, lo que les hace falta es meterlos en procesos, donde a parte de un aprendizaje de una serie de instrumentos, sufran transformaciones”. Desde su punto de vista, es difícil intentar trabajar con ellos algunas ideas, dado que aún no tienen elaboradas algunas concepciones básicas.

Esta contradicción entre la organización de la instrucción por contenidos o por procesos, se pone de nuevo de relieve en las reuniones de nivel. Como argumenta Quique aunque en ellas se hable de contenidos y de estrategias para impartirlos, principalmente el profesorado habla de la persona en un conjunto, para luego ver como responde en cada caso particular: “pues a mí me hace los trabajos, a mí me hace tal, me trabaja y tal”. En definitiva, desde su perspectiva como educador, con esta opción se hace evidente la contradicción entre dos

estilos de enseñanza y utilizar ambos instrumentos a la vez es difícil. Desde mi punto de vista, en la dinámica de recontextualización del discurso pedagógico-curricular del centro no se vislumbra un interés claro por repensar un currículum por procesos. No hay un debate que permita ver sobre qué procesos sería necesario trabajar, sino más bien se da una solución inmediata a los problemas que presenta el alumnado a través de estrategias ampliamente experimentadas, que a veces son el producto de una larga reflexión y que otras veces sirven como receta para poder continuar trabajando.

En nuestra aproximación al discurso pedagógico-curricular del centro, **destaca un discurso regulador fuerte, que aunque no es visible, articula de forma contundente la comunicación entre profesores y alumnos a partir del aprendizaje de hábitos y de la clasificación de las actitudes, y que está acompañado además por una instrucción fuerte en cuanto a la fijación del tiempo y la actividad.** Esto es así debido a que existe una predeterminación de qué hábitos y qué actitudes enseñar, lo que conduce a una planificación del discurso del aula que está muy pautado. En el *IES Les Moreres*, se promueve un estilo de instrucción que orienta la enseñanza a través de actividades breves, rápidas y concisas. **El ritmo de la instrucción está claramente marcado**, y aunque depende de cada profesor y de la materia, hay un consenso sobre cómo debe ser la disposición de las actividades en las clases:

DO La organización de las secuencias de enseñanza-aprendizaje

Aunque el trabajo de los seminarios no es para nada uniforme, en general hay un conjunto de formas de proceder muy compartidas por todo el profesorado del centro. Por ejemplo, trabajar en secuencias cortas para facilitar una mejor regulación del aprendizaje, organizar el aula de manera que sea posible el trabajo en grupo, compartir con el alumnado los criterios de evaluación

Documento interno de trabajo del centro.

Con respecto a la distribución del espacio de instrucción, es importante señalar que el centro ha adoptado las “aula-materia” como lugares de aprendizaje, como se ejemplificará en el caso de la *Educació Visual i Plàstica* en el próximo capítulo. Se sostiene que el aula-materia “facilita una percepción del aula como **centro de recursos** y a la vez favorece que

se rompa con el planteamiento de considerar como materias **prácticas** sólo la Tecnología, las Ciencias Experimentales, la Educación Artística y la Educación Física”.⁶⁹

Al hilo de lo que he planteado en estas páginas, en el capítulo siguiente continuaré analizando la distribución del saber, el tiempo, el espacio y la actividad en el discurso curricular de aula. Tal como he planteado en este capítulo, aportaré nuevas evidencias de cómo la **convivencia de una instrucción marcada y un discurso regulador fuerte**, provoca una situación de “stress” en los alumnos, lo que es favorable para el discurso pedagógico-curricular, ya que a través de someter al alumno a una actividad constante se fortalece el poder disciplinario y el control de la subjetividad del estudiante, evitando además cualquier grieta en la percepción que éste pueda tener del discurso pedagógico-curricular. Del mismo modo, en el último capítulo se pondrá de nuevo de relieve que la interrelación entre el discurso de instrucción y el discurso regulador garantiza la normalización de los estudiantes en el aula. Un ejemplo de la ambivalencia del discurso pedagógico-curricular del centro se pone de manifiesto en las afirmaciones de Ester sobre lo que se pretende: por un lado, se intenta “que los estudiantes estén a gusto en el instituto para que puedan trabajar, ya que el entorno facilita la labor”; y por otro lado, también se intenta “que aprendan al máximo y que haya unos contenidos que los estudiantes puedan saber”. El trayecto circular que conduce del discurso de instrucción al discurso regulador y viceversa, se explica cuando Ester nos confiesa a modo de conclusión que en el *IES Les Moreres* se pretende crear “una integración de todo el mundo, un respeto hacia las personas y las cosas, y que los alumnos aprendan un poco a vivir también”. En la parte final de este apartado, los comentarios de Quique y Ester nos han ilustrado cómo **la instrucción y la normalización del alumnado presentan la forma de un único discurso**. En los dos capítulos restantes, proseguiré con el análisis de esta ambivalencia, a partir de considerar el funcionamiento de los mecanismos del poder disciplinario a través del valor de la clasificación y el enmarcamiento en el contexto de las prácticas pedagógico-curriculares (de instrucción y reguladoras) de Ramón, en las clases de *Educació Visual i Plàstica* y en las tutorías del grupo de 3ºC, que Ramón comparte con Ester.

⁶⁹ Texto sobre la utilización de los espacios.

Microfísica del poder en el aula de *Educació Visual i Plàstica*: saberes, aprendizajes y vigilancia en la práctica curricular

El análisis del discurso de instrucción a partir de los modelos y códigos de la práctica pedagógico-curricular

Las categorías de análisis de la práctica de aula: discurso, espacio, tiempo, texto pedagógico y evaluación

Los reglamentos disciplinarios son discurso; los libros de registros de entrada son discurso; los edictos reales son discurso; las denuncias son discurso; los poemas son discurso; las sentencias de tribunales son discurso; los libros de matemáticas, filosofía, medicina, alquimia, quiromancia, etc. son discurso.

Maite Larrauri (1999: 21)

...las relaciones de poder que genera el discurso pedagógico determinan el campo de significación legítimo de los mensajes pedagógicos.

Mario Díaz (1989: 90)

Si en los dos capítulos anteriores me ocupé de los campos de producción y recontextualización del discurso pedagógico-curricular oficial y de la escuela, en este capítulo, voy a referirme a los procesos de transmisión y adquisición del discurso pedagógico-curricular en el aula, al campo de reproducción. Algunas preguntas que intentaré responder en este capítulo son: ¿Cómo se desarrolla la organización del currículum real y cuál es el valor de la clasificación y el enmarcamiento (en el discurso de instrucción y el discurso regulador) en el aula de *EViP*? ¿Cómo las decisiones curriculares (selección y secuenciación de contenidos, ritmo, espacio, etc.) constituyen las modalidades y códigos de la práctica pedagógica que median en el aprendizaje de los alumnos? ¿Cómo se produce la distribución del poder y de los principios de control que genera, reproduce y legitima los principios de la comunicación (dominantes y dominados) en la vida cotidiana en el aula? Estudiar la estructura del discurso pedagógico-curricular incluye el análisis de los procesos de comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje que median en la construcción de la identidad de los alumnos en la vida cotidiana en el aula. Así, desde la perspectiva de Bernstein “el discurso pedagógico son las reglas de comunicación especializadas a través de las cuales los sujetos pedagógicos se crean selectivamente” (citado en Díaz, 1989: 91). En este capítulo, me referiré principalmente al análisis de la transformación del discurso en práctica pedagógico-curricular y utilizaré las categorías bernstenianas, para abordar la relación entre las prácticas de instrucción y las prácticas reguladoras. De forma más compleja que en los capítulos anteriores, este capítulo se construye a partir del diálogo que se establece entre dos niveles narrativos, una estrategia que se mantiene en el siguiente capítulo. Un primer nivel narrativo, es el relato que crean las fuentes, es decir, los testimonios directos de las voces y las acciones de profesores y alumnos, obtenidos mediante las entrevistas y las observaciones que realicé en el aula. El segundo nivel narrativo es el del análisis, ya que entiendo que una investigación no puede limitarse a mostrar los datos obtenidos, sino que es preciso conceptualizarlos, ordenarlos, contextualizarlos e interpretarlos críticamente, con la intención de generar una teorización sobre lo que se está estudiando y que se relaciona con las fuentes de la investigación.¹ Los

¹ Estos niveles se pueden distinguir formalmente en el texto. Al igual que en los capítulos precedentes, los testimonios de las entrevistas se mostrarán en cajas sombreadas en gris, tanto si se refieren a los profesores

segmentos que utilizaré fundamentalmente proceden de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que tuvieron lugar en la clase de 3º, de la interacción entre el profesor de *Educació Visual i Plàstica* y el grupo de alumnos.

La finalidad principal de este capítulo es reflexionar sobre las formas de poder y control en el discurso pedagógico-curricular de aula. En la línea de lo que Foucault sugirió en *Vigilar y castigar*, deseo estudiar la microfísica del poder en el aula, para comprender: “un aspecto de totalización de las sociedades modernas, [que] podría ser entendido sólo reconstruyendo ciertas ‘técnicas de poder’, o de ‘poder/saber’ designadas para observar, monitorizar, formar y controlar la conducta de los individuos situados dentro de una línea de instituciones económicas y sociales tales como la escuela, la fábrica y la cárcel” (Gordon, 1991: 4). Como ya he dicho en varias ocasiones a lo largo de los capítulos precedentes, utilizo la versión foucaultiana del poder entendido como estrategia, referido “a unas disposiciones, a unas maniobras, a unas tácticas, a unas técnicas, a unos funcionamientos”, un poder que es capilar, sutil, no jerárquico ni impositivo, microscópico, circulante y que se refiere a una red siempre activa que atraviesa los sujetos (Foucault, 1992 y 1994). Así es como Foucault propone la microfísica del poder, que en este capítulo aplicaré para el análisis del discurso y la práctica pedagógico-curriculares, focalizando en la organización de los saberes y de las oportunidades de aprendizaje que el profesor efectúa en relación al currículum de *Educació Visual i Plàstica*. El estudio de esta red de relaciones del poder en el discurso de aula implica comprender que:

estas relaciones descienden hondamente en el espesor de la sociedad, que no se localizan en las relaciones del Estado con los ciudadanos o en la frontera de las clases y que no se limitan a reproducir al nivel de los individuos, de los cuerpos, unos gestos y unos comportamientos, la forma general de la ley del gobierno; que si bien existe continuidad (dichas relaciones se articulan en efecto sobre esta forma de acuerdo con toda una serie de engranajes complejos), no existe analogía ni homología, sino especificidad de mecanismo y de modalidad. Finalmente, no son unívocas; definen puntos innumerables de enfrentamiento, focos de

como al alumnado, y los relatos de las observaciones están encuadrados sobre fondo blanco, con encabezamientos que especifican los datos de identificación de las sesiones. Como ya dije anteriormente, la letra en cursiva indica la voz de la investigadora, tomada del diario de campo, para distinguirla de la mayoría de fragmentos que reflejan la voz directa de los sujetos participantes en la investigación, procedente de las transcripciones. Por otra parte, el cuerpo principal del texto corresponde al segundo nivel teórico-reflexivo, al análisis de la práctica curricular.

inestabilidad cada uno de los cuales comporta sus riesgos de conflicto, de luchas y de inversión por lo menos transitoria de las fuerzas. El derrumbamiento de esos “micropoderes” no obedece, pues, a la ley del todo o nada; no se obtiene de una vez para siempre por un nuevo control de los aparatos ni por un nuevo funcionamiento o una destrucción de las instituciones; en cambio, ninguno de los episodios localizados puede inscribirse en la historia como no sea por los efectos que induce sobre toda la red en la que está prendido (Foucault, 1994: 34).

Tal como explica Bernstein, el discurso pedagógico-curricular oficial produce y modela las condiciones generales para el desarrollo de las prácticas pedagógico-curriculares en los contextos escolares, mediante el despliegue de un conjunto de leyes, decretos y documentos oficiales en el campo de reproducción del discurso. El discurso pedagógico-curricular oficial organiza las prácticas del control simbólico en el espacio de reproducción, estableciendo la distribución de los discursos especializados y las formas de adquisición de la cultura dominante que median en la formación de la conciencia de los alumnos, legitimando el estilo de razonamiento que subyace en una reforma educativa (Bernstein, 1993 y 1998; Popkewitz, 1994b y 1994c). Sin embargo, no se trata de una traducción inmediata de los principios de control social y cultural dominantes en el marco de la escuela y del aula, sino que, como vimos en el capítulo quinto, es preciso rastrear el campo de recontextualización del discurso pedagógico en la escuela, describir qué estrategias y mecanismos particulares desarrolla el grupo de profesores para hacer frente a la toma de decisiones. En el análisis de este proceso de recontextualización pedagógica en el *IES Les Moreres*, expliqué cómo sale reforzado un discurso centrado en la formación de los alumnos en hábitos y procedimientos que guía la construcción del currículum. Del mismo modo, el discurso pedagógico oficial que la administración educativa define en términos de objetivos y contenidos para el área de *Educació Visual i Plàstica*, y que vimos en el capítulo cuarto, no se traslada inmediatamente a la práctica pedagógica de aula, sino que, en primer lugar, cruza el campo de recontextualización del discurso pedagógico-curricular del centro, sufriendo allí las primeras adaptaciones, y luego depende de la interpretación del saber y el aprendizaje que el profesor de la materia realiza en relación al tiempo y el espacio del aula, el grupo de alumnos, los recursos disponibles, etc. De este segundo tránsito, que afecta a la reformulación del discurso pedagógico-curricular de la *EViP* en el contexto de reproducción en el aula me ocupó en este capítulo.

Los ejes en torno a los que se articula la interpretación del contexto de reproducción del discurso pedagógico están basados en el análisis del funcionamiento del poder disciplinario en las instituciones modernas, elaborado por Foucault en *Vigilar y Castigar*, que se refiere a la regulación espacio-temporal. En este capítulo, relaciono este planteamiento con las aportaciones de Bernstein sobre el análisis del dispositivo pedagógico-curricular para interpretar cómo dirige y ordena fundamentalmente las siguientes categorías en el campo de reproducción: discurso, tiempo, espacio y actividad. De esta manera, los ámbitos principales a los que dirijo el análisis de las prácticas pedagógico-curriculares en el aula de *EViP* son: (1) la recontextualización del discurso curricular, es decir, el saber que es seleccionado para la transmisión y reelaborado como conocimiento “pedagogizado”; (2) la organización del tiempo pedagógico que se refiere a los procesos de individualización y homogeneización de los sujetos escolares en el tiempo del aula; (3) la organización del espacio social y pedagógico de adquisición, o los límites y la flexibilidad en la localización de espacios de enseñanza-aprendizaje y su apropiación por parte del profesor y los alumnos (Escofet, 1996); y, (4) la constitución de las experiencias de aprendizaje de los alumnos, que generan posiciones de clase y relaciones sociales en el conocimiento, y su evaluación.

Desde esta perspectiva, el **discurso pedagógico-curricular** es la base para la generación de textos y prácticas educativas en el aula escolar, es una modalidad de comunicación especializada mediante la cual se efectúa la transmisión y adquisición de conocimientos. En este nivel, las reglas evaluadoras, de las que me ocuparé en este capítulo, son las que guían la transformación del discurso pedagógico en práctica pedagógica, entendiendo como tal, el contexto social fundamental, a través del cual, se realiza la reproducción y la producción culturales. De este modo, el concepto de **práctica pedagógica** se refiere a “los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (Díaz citado en Escofet, 1996: 116).² Como ya he dicho en capítulos

² Para Bernstein la visión de la práctica pedagógica no incluye solamente aquellas prácticas que se desarrollan en las escuelas sino también otros contextos institucionales y profesionales en los que se desarrolla un tipo de

anteriores, el discurso pedagógico está constituido por el discurso instruccional y el discurso regulador, dos dimensiones que en la práctica pedagógica también se dan. En este capítulo analizaré el **discurso instruccional** que “controla la transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento específico -hechos, procedimientos, prácticas y juicios- básico para la adquisición de competencias especializadas” (Díaz citado en Escofet, 1996: 117). Y también, analizaré la **práctica instruccional** que es el lugar donde se proyectan las categorías del discurso de instrucción, que vienen determinadas por las reglas jerárquicas (que afectan a las relaciones sociales de poder entre transmisores y adquirentes) y las reglas discursivas (que regulan la selección, secuenciación, velocidad y criterios de transmisión del conocimiento).

Pero quiero recordar que el discurso y las prácticas de instrucción están comprendidos en el **discurso regulador** y la **práctica reguladora**, que intervienen en la construcción de la identidad, en los procesos de normalización y en el aprendizaje de un orden social. Por tanto, en este capítulo voy a abordar las cuestiones que afectan a la organización del saber y la enseñanza en el discurso y la práctica de instrucción que median en las formas de transmisión/adquisición, que establecen lo que aprenden los alumnos y cómo lo hacen, y que en consecuencia, regulan sus identidades, informando sobre cómo deben actuar como sujetos de relaciones sociales. Focalizaré en el análisis de las prácticas curriculares de instrucción y su relación con las prácticas reguladoras, clasificaré e interpretaré los segmentos relacionados con la instrucción para después ir ampliando el marco y abordar el análisis de segmentos donde instrucción y regulación se entrecruzan y confunden (iré de lo inclusivo a lo general):³

Lo que es incorporado en el caso de la escuela son los esquemas clasificatorios que los sujetos adquieren imperceptiblemente en el proceso cotidiano de experimentar el orden de las transmisiones (jerarquía de las ramificaciones); el orden de las relaciones sociales

relación (por ejemplo, entre médico y paciente, sacerdote y feligrés). La práctica pedagógica, en un sentido amplio, define “un contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y la producción culturales” (Bernstein, 1998: 35). En esta tesis, me ocuparé sólo de las prácticas pedagógicas escolares.

³ Por otro lado, en el capítulo siguiente me centraré en el análisis de las prácticas de regulación. Aunque en determinados momentos las prácticas reguladoras están relacionadas con la instrucción, las prácticas normalizadoras o individualizadoras de la subjetividad del alumno no tienen porque pretender desencadenar un aprendizaje explícito en los alumnos.

(jerarquía de las categorías sociales); el orden las reglas que regulan el espacio, el tiempo y las prácticas (regulación sobre objetos y su distribución, la secuencia, el ritmo de la transmisión discursiva). El proceso educativo actúa sobre la incorporación de lo que es social, la transformación de los límites objetivos de un orden social en límites y esquemas clasificatorios incorporados; la transformación de categorías materiales y sociales en categorías mentales. La reproducción social de un orden se consigue, de manera crítica, a través de su reproducción cultural (Cox, 1989: 77).

A continuación, presento el cuadro general que muestra las categorías de análisis que voy a utilizar en cada sección de este capítulo, y que me servirán para interpretar las prácticas pedagógico-curriculares a partir de la comparación entre los elementos que caracterizan el modelo de competencia y el modelo de actuación:⁴

Cuadro 6.1. Categorías de análisis de los modelos de práctica curricular

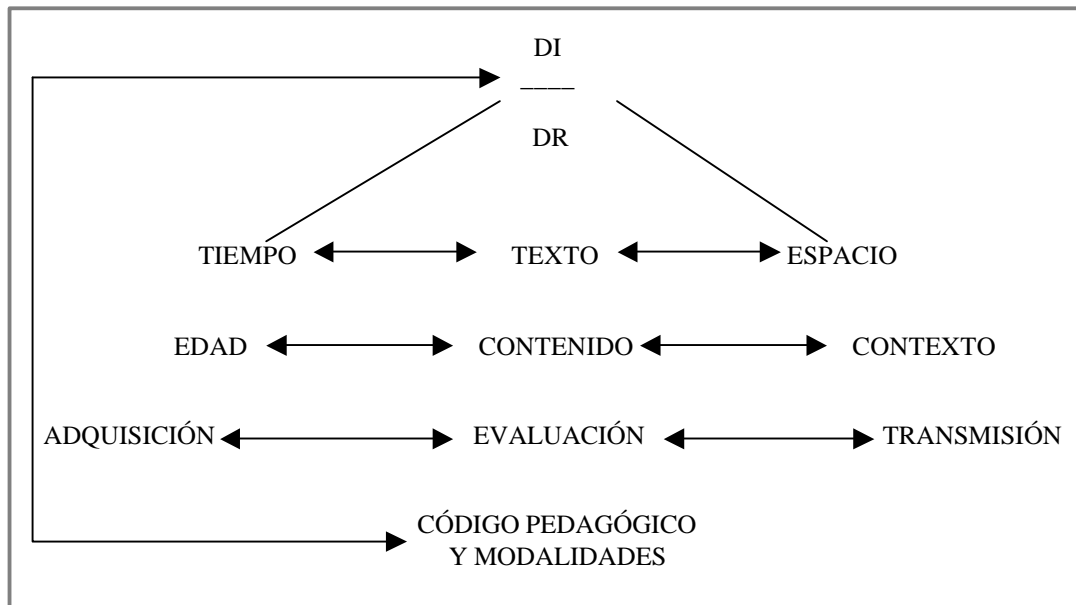
Apartados del capítulo	Categorías	Descripción de las categorías
La fijación del discurso y los límites del saber en la práctica pedagógico-curricular del profesor de <i>EViP</i>	Discurso	Se refiere a la ordenación del currículum, al proceso de toma de decisiones sobre el saber escolar y los contenidos. Permite analizar el grado de participación del profesor y los alumnos en el diseño y desarrollo de la instrucción.
La construcción del espacio y el tiempo escolares en la práctica curricular de instrucción en el aula de <i>EViP</i>	Espacio Tiempo	La definición del espacio de instrucción y de lugares “pedagógicos” modela la práctica curricular del área de <i>EViP</i> . La organización del tiempo en la escuela y en el aula influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
La relación entre el discurso de instrucción y el discurso regulador: aprendizaje, códigos y sujeción	Texto pedagógico Evaluación <i>Control</i> ⁵	Visibilizan la forma en que se produce el reconocimiento y la realización de los textos de aprendizaje, y las estrategias de control en la comunicación entre profesor y alumnos en el aula, que median en la regulación de las identidades.

⁴ He tomado estas categorías del texto “La pedagogización del conocimiento” de Bernstein incluido en *Pedagogía, control simbólico e identidad* (1998), y me he ayudado en esta tarea de la sistematización e interpretación que Larrosa (1997) ha realizado de la teoría de Bernstein. Para analizar el nivel de la práctica pedagógico-curricular, Bernstein distingue entre el **modelo de competencia**, que da importancia al aprendizaje de procedimientos para comprometerse en la construcción del mundo, la creatividad y la autorregulación del alumno; y, el **modelo de actuación**, que enfatiza el texto que construye el adquiriente y las destrezas del alumno para la obtención de un resultado.

⁵ En el análisis del texto pedagógico y la evaluación aparecen aspectos relacionados con el control, pero he preferido trasladar el análisis específico de los sistemas de control en la comunicación pedagógica al último capítulo, para relacionarlos con la producción de subjetividades y la gubernamentalidad. A las otras dos

En el segundo capítulo, me referí al campo de reproducción del discurso pedagógico, donde intervienen las reglas evaluadoras que transforman el discurso en prácticas pedagógicas, en la versión planteada por Cox (1989) sobre los procesos de transmisión/adquisición. Ahora siguiendo a Bernstein, en la siguiente figura, vemos que el campo de reproducción del discurso y las prácticas pedagógicas consta de tres niveles. En el paso del primer nivel al segundo, el texto se transforma en contenido específico, el tiempo se transforma en edad y el espacio en contexto específico; y, en el tránsito del segundo nivel al tercero, la edad, el contenido y el contexto pasan a situarse en el nivel de las relaciones de las prácticas pedagógicas y de la comunicación, así, la edad se transforma en adquisición, el contexto en transmisión y el contenido en evaluación. Uniendo los ejes verticales y horizontales se obtiene la práctica pedagógica, y se completa la red compleja de campos, agentes y reglas del dispositivo pedagógico, que constituyen los procesos de dominación y mediación en la relaciones entre discurso pedagógico y poder. Bernstein concluye que en este campo “la evaluación condensa el significado de la totalidad del dispositivo”, cuya finalidad consiste en “proporcionar una regla simbólica general para la conciencia” (1998: 66).

Figura 6.1. Los niveles del campo de reproducción pedagógico-curricular



categorías que Bernstein también utiliza para el análisis de los modelos de práctica pedagógica, que son la autonomía y la economía, me referiré en las conclusiones de la tesis.

En este capítulo, voy a ocuparme del análisis del campo de reproducción pedagógica en la escuela, para analizar este conjunto de transformaciones que pueden ser entendidas como una recontextualización del discurso pedagógico dentro del campo de reproducción.⁶ La figura 6.1. nos ha permitido ver la conexión que Bernstein establece entre el análisis de los discursos de instrucción y de regulación y las modalidades de códigos en la práctica pedagógica. Como dije en capítulos anteriores, una de las consecuencias de la investigación de Ribeiro-Pedro para la teoría de Bernstein, fue descubrir que era posible examinar por separado el enmarcamiento del discurso de instrucción y del discurso regulador, y que el valor (fuerte/débil) del mismo podía ser distinto para cada uno de estos discursos. Como vimos en el capítulo anterior, también el valor de la clasificación y del enmarcamiento pueden ser diferentes. Además de la flexibilidad en el análisis que estas variaciones nos proporcionan en la construcción y reconstrucción del discurso pedagógico-curricular, en este capítulo voy a emplear los criterios de clasificación y enmarcamiento para interpretar los principios de transmisión y adquisición del código pedagógico-curricular en el aula.

La fijación del discurso y los límites del saber en la práctica pedagógico-curricular del profesor de *EViP*

La formación de las disciplinas escolares puede concebirse como una “alquimia”. Tal alquimia consiste en el tránsito desde los espacios sociales de las disciplinas (las ciencias o la física) al espacio social de la escuela, esto es, el proceso que va desde la

⁶ Para confeccionar este capítulo he segmentado las situaciones de clase y las he ordenado a partir de las categorías de análisis. Para los fragmentos que describen una situación concreta, he elegido las clases más representativas de la dinámica del curso. Por otro lado, incorporo la explicación de secuencias completas de clases para construir una narrativa que respete el desarrollo del curso, aquí, he preferido referirme a las actividades que los alumnos destacaron en sus respuestas al cuestionario de la investigación. Los alumnos y alumnas de 3ºC valoraron positivamente en términos de aprendizaje, las actividades relacionadas con: Geometría, color y textura. A los alumnos del grupo de 3ºE (que observé durante mi toma de contacto con el centro) también les interesaron en especial, las actividades relacionadas con la textura y el color. Este grupo, cuando respondió al cuestionario, no había iniciado aún el 4º crédito, y por tanto, no había llevado a cabo las actividades de Geometría plana.

producción del conocimiento en la cultura de la física hasta el conocimiento del currículum escolar al que identificamos como física (ver Bourdieu, 1990). Este movimiento presupone un cambio en el ordenamiento mental del conocimiento desde el momento en que la física se convierte en una cuestión de aprendizaje escolar, si bien dicho cambio no suele reconocerse.

Thomas S. Popkewitz (1994c: 127)

En el capítulo anterior, exploré la construcción de los límites entre las categorías del discurso pedagógico-curricular en el campo de recontextualización del *IES Les Moreres*. Es decir, estudié el valor de la clasificación en el discurso pedagógico-curricular del centro escolar que se hacía visible a partir de las decisiones que el grupo de profesores tomaba al establecer unas prioridades en la definición del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular de Centro. Allí, determiné que el valor de la clasificación es débil, ya que los profesores del centro, y en especial, los que imparten clases en el tercer curso de ESO, optan por enfatizar la formación integral del alumno en hábitos, procedimientos y valores, lo que diluye las fronteras entre las materias escolares, que están al servicio del discurso pedagógico. Sin embargo, observé algunas contradicciones que son producto de la historia de este instituto en el marco de la reforma educativa, como por ejemplo, que a pesar de que la acción tutorial es el eje en torno al cual se organiza la práctica pedagógica, se sigue manteniendo una distribución compartimentada del saber, el tiempo y el espacio escolares. En el capítulo quinto vimos cómo estas decisiones median en la construcción del discurso pedagógico-curricular del *IES Les Moreres* y tienen implicaciones en la organización del centro, que se basa en una doble estructura: una organización horizontal y una vertical, aunque encontrar el equilibrio entre ambas parecía una meta difícil de alcanzar. En este apartado, voy a perfilar el análisis de la producción de los límites entre y dentro de las categorías de discurso -en el siguiente apartado, lo haré en relación al tiempo y al espacio-, pero esta vez en el contexto del aula de *Educació Visual i Plàstica*, para abordar cómo el docente interpreta el discurso pedagógico-curricular del *IES Les Moreres*, que se mueve entre el código curricular de integración y el código curricular de colección. El objetivo de los dos primeros apartados es deconstruir las toma de decisiones del profesor de *EViP* en

relación al saber, espacio y tiempo escolares y analizar cómo esto se concreta en las prácticas pedagógico-curriculares del grupo de 3ºC.

En este capítulo, no sólo analizaré el valor de la clasificación, sino también cómo los límites dentro las categorías del discurso pedagógico-curricular tienen implicaciones para el enmarcamiento, en concreto, en la definición del discurso de instrucción en el aula. Es decir, el valor de la clasificación y el enmarcamiento en el discurso pedagógico del *IES Les Moreres*, media en la construcción del discurso de instrucción en el aula, aquí, no sólo es cuestión de ver qué se enseña sino también de interpretar cómo se disponen los contenidos en una secuencia y cómo son presentados para que los alumnos lleven a cabo un aprendizaje. En definitiva, analizaré quien controla el discurso de instrucción que trata de las “reglas y principios que regulan la organización del conocimiento en unidades discursivas específicas y las prácticas de su transmisión, adquisición y evaluación en relaciones sociales entre transmisores y adquirentes” (Escofet, 1996: 117). Este discurso subraya la división social del trabajo que media en la selección y constitución de las categorías de instrucción, produciendo las relaciones sociales de instrucción. Para estudiar este proceso, uno de los primeros aspectos que revisaré en este apartado es la alquimia de las disciplinas escolares, a la que se refiere la cita de Popkewitz que lo encabeza, es decir, el proceso de pedagogización del conocimiento (selección, distribución e interpretación del saber escolar), para posteriormente, a lo largo del capítulo, profundizar en el resto de aspectos que intervienen en la instrucción (secuenciación de los contenidos, ritmo de las actividades, reconocimiento y producción de textos por parte de los alumnos, evaluación, recursos, etc.).

La *Educació Visual i Plàstica* como materia escolar en el Proyecto Curricular de Centro del *IES Les Moreres*: el lenguaje visual que media “entre la forma y la expresión”

Como vimos en el capítulo anterior, para Ramón las finalidades que debe perseguir la *Plàstica* en la ESO trascienden su papel como disciplina o materia escolar. Además, la

concepción del currículum escolar que tiene este profesor no ha cambiado desde que empezó la experimentación de la reforma, recordemos que en la recontextualización del discurso del *IES Les Moreres*, Ramón explicitaba como objetivos pedagógicos: potenciar el autoconocimiento, la autovaloración, aprender a aprender y la autoconfianza en los alumnos a través de la *Plàstica*. En esta línea, **Ramón, que es director del Departamento de Expresión** (que incluye *EViP*, Educación Musical y Educación Física), **no es partidario de reforzar los límites entre las disciplinas sino de orientarlas hacia el trabajo de un problema compartido**. En el párrafo siguiente, la explicación del papel de la *Plàstica* en un crédito de síntesis sobre urbanismo, nos permite ver la concepción que tiene Ramón de esta materia escolar, y también, las trabas para un currículum integrado en la ESO teniendo en cuenta la compartimentación de los saberes en esta etapa:

La *Plàstica* por su propia materia llega al urbanismo, a las formas y por tanto puedes entrar en ello. La Educación Musical, en cambio, plantea más problemas si quieres proponer una actividad integrada, la *Plàstica* curiosamente se adapta siempre a todas las áreas de conocimiento. Desde este punto de vista, el Departamento de Expresión puede funcionar conjuntamente con respecto a la toma de decisiones sobre el crédito de síntesis, por ejemplo, pero en el momento en que hablamos de las materias es muy difícil, porque la superespecialización que hay en la Secundaria favorece el desconocimiento total (Ramón).⁷

Por otra parte, en la práctica curricular en el aula de *EViP*, según Ramón, hay dos factores que limitan su trabajo como educador y que le llevan tener que afirmar que “hasta el momento, los resultados que se están obteniendo no son buenos”. El primer condicionante, es que en el área de *Educació Visual i Plàstica* “hay una dificultad añadida al tratarse de una materia nueva en el currículum de la ESO”, dado que es un espacio de saber que se está definiendo. El segundo factor que, desde su punto de vista, determina los escasos logros en el área de *EViP* hasta el momento, son las fases que se han establecido para la implementación de la reforma educativa de la ESO. En el *IES Les Moreres*, para los alumnos de tercer curso donde se lleva a cabo esta investigación, se trata en realidad de su primer curso en la ESO. De hecho, es la primera vez que estos estudiantes, que proceden de

⁷ Ramón planteó que es posible compartir entre las tres áreas del Departamento de Expresión, las decisiones en torno a los contenidos de procedimientos y actitudes, pero que difícilmente podría pasar lo mismo con los conceptos. Sin embargo, tampoco se está trabajando para integrar los procedimientos y actitudes, ya que

la EGB, se sumergen en el discurso curricular de la reforma y del centro, que apuesta por una formación pedagógica diferente a la que estaban acostumbrados.⁸ La mayoría de alumnos destaca en sus entrevistas que las materias que son más nuevas para ellos son *Plàstica* y Tecnología. La experiencia previa que tienen estos alumnos en relación a los saberes y aprendizajes de la Educación Artística, se reduce a ejecutar ejercicios de Dibujo técnico o manualidades, etc. como herencia de las situaciones que se generaron en la práctica curricular de la asignatura de Expresión Plástica.⁹ Los alumnos coinciden al comentar en qué consiste la *Plàstica* que aprendieron en la EGB: “en hacer esculturitas de barro, plastilina, acuarela” (Pablo); “Dibujo, Dibujo, Dibujo” (Samuel), “Dibujo lineal, te daban fichas” (David); “lo de rascar el espejo, lo del estaño de hacerle la forma, con pinzas también hicimos figuras y después con baldosas tuvimos que hacer un mosaico” (Vero); y, “hacer máscaras de escayola” (Raúl). De la EGB en general, varios alumnos hacen referencia a los “cuadernillos” y a los castigos.¹⁰ Así, el contexto de transmisión del discurso de aula de *EViP* tiene un doble significado para estos estudiantes. En primer lugar, aquí entran en contacto con el discurso del centro y aprenden el dispositivo pedagógico-curricular de la mano de su tutor, en definitiva, se familiarizan con un nuevo estilo de enseñanza y de autoridad en el aula. En segundo lugar, deben también aprender a relacionarse con una materia que se organiza de forma distinta a cómo la habían aprendido en la EGB. Al final de curso, los alumnos reconocieron en las entrevistas que la percepción que tenían de la *Plàstica* había cambiado, para ellos, en la ESO la *Educación Visual i*

como vimos en el capítulo anterior, el centro prioriza la tarea de las reuniones de nivel entre todos los profesores de 3º y no el trabajo en los departamentos.

⁸ Realicé las observaciones en la clase de *Plàstica* en el grupo de 3ºC durante el segundo y tercer trimestre del curso, lo que para ellos era el primer contacto con la materia, y aunque llevaban ya un trimestre en el centro, los estudiantes se seguían mostrando sorprendidos ante la nueva forma de enseñar y de relacionarse en el instituto, y por supuesto, reaccionaban con asombro ante las propuestas del profesor de *EViP*.

⁹ Aunque la asignatura de Expresión Plástica en la EGB potenciara el desarrollo de la autoexpresión en las escuelas y la creatividad del niño, contribuyendo desde la perspectiva de la renovación pedagógica al cambio democrático, en la práctica curricular, la mayoría de escuelas siguieron considerando esta materia desde una perspectiva reproductiva, que limitaba sus finalidades a enseñar a dibujar o hacer cosas con las manos. En estas situaciones pedagógicas, la Educación Artística podía contribuir de forma muy distinta a la disciplinación de los alumnos (el dibujo como norma), verse como subsidiaria de otras materias (el dibujo como ilustración) o convertirse en un entorno lúdico-terapéutico (el dibujo como expresión libre).

¹⁰ La mayoría de estudiantes se refieren a los cuadernillos en sus entrevistas. En el caso de los castigos, Iván y Óscar explican que lo que recuerdan de su escuela anterior: “son los muelles. Si te olvidabas algo, pues te hacían escribir una redacción. Como un castigo... Mi señorita decía, por olvidarte el libro, 50 líneas, por no haber hecho los deberes, 100 líneas... Y al final de curso nos enseñaba todos los que tenía y era un picote”.

Plàstica es “una asignatura más” del currículum, equiparable a las demás materias, en cuanto al esfuerzo que requiere la comprensión de sus conceptos y la dedicación que hay que poner en la realización de las tareas.¹¹

Los dos profesores del área de *Educació Visual i Plàstica* en el *IES Les Moreres*, Ramón y Marta, mantienen una relación que es bastante excepcional como compañeros de seminario, teniendo en cuenta sus distintas trayectorias: Ramón lleva varios años de experimentación en la reforma, es uno de los profesores “históricos” que participó de la creación de este instituto; y, Marta, a pesar de que lleva varios años en la experimentación de la reforma, se incorporó el curso pasado al *IES Les Moreres*.¹² Marta explica que en su primera visita al instituto, le mostró a Ramón el dossier de *Plàstica* que ella misma había elaborado y que utilizaba en su escuela anterior, lo que hizo que conectara de inmediato con él, ya que se ajustaba a su forma de ver la *Plàstica*. A partir de ese momento, emprendieron conjuntamente la tarea de diseño de una colección de libros de texto de *EViP* para la ESO, un encargo editorial que les permitiría plasmar su experiencia como profesores. Como veremos, además de compartir el discurso de la *Educació Visual i Plàstica* como materia escolar, estos profesores elaboran de forma similar el discurso de instrucción que orienta la toma de decisiones en la práctica de aula. Según Ramón, coinciden en cuanto a “procedimientos, actitudes, metodología, didáctica, al plantear actividades...”, lo que facilita los acuerdos y la creación de un entorno de trabajo en el seminario de *Plàstica*. De este modo, Marta se adaptó al trabajo de Ramón en el centro, y esto les permitió complementarse y organizarse de forma combinada la materia en los diversos cursos de la ESO, diseñando una programación conjunta. Así, Marta imparte *Educació Visual i Plàstica*

¹¹ Esto coincide con el planteamiento que Ramón defiende ante los demás profesores del *IES Les Moreres*. Como ejemplos de la percepción que tienen los otros profesores del sentido de la *Plàstica* en el centro, Fina considera que “la *Plàstica* conecta con la finalidad del PEC, de crear un centro amable y con un clima adecuado”. El jefe de estudios también señala la importancia de la *Plàstica* en la promoción de las actividades extraescolares, así como el hecho que desde la *Plàstica* se ha contribuido a decorar el instituto en el contexto de los créditos variables; y, que mediante ésta se potencia la interdisciplinariedad, por ejemplo, con el tema de la televisión del centro donde los alumnos aprenden comunicación audiovisual, etc.

¹² Como relatamos en el capítulo anterior, Marta sostiene que la acogida que tuvo en este centro fue muy buena (curso 1995-96), teniendo en cuenta que se encontró con un grupo de profesores “pro-reforma” y no con las resistencias que había en el colectivo de docentes de su anterior instituto.

en las cuatro líneas de 1º de ESO y Ramón en las cuatro líneas de 3º de ESO.¹³ Aunque en esta investigación analizaré principalmente la práctica curricular de Ramón como profesor-tutor del grupo de 3ºC, situaré también el testimonio de Marta, para analizar la toma de decisiones en el área de *EViP* en esta etapa, desde la construcción de su identidad como docente en el marco del discurso pedagógico-curricular del centro y de aula. Por ejemplo, esta profesora valora de la siguiente forma, cómo ha cambiado la visión de la *Plàstica* en los grupos de 1º de ESO desde que empezó el curso, un nivel en el que ella es además la coordinadora:

Al principio de curso escuchaba los comentarios de los chavales, que decían: “Bueno, pero ¿cuando empezamos a dibujar?”. Justamente las primeras actividades son de redacción, de escribir... y ellos decían: “¡Pero esto no es *Plàstica!*”. Estaban acostumbrados a que la *Plàstica* son trabajos manuales, y yo les he tenido que vender el producto de que no sólo cuenta eso. Si no, resulta que yo no puedo pensar. Ahora se nota que van mejorando. Principalmente, veo que han aprendido que la *Plàstica* es alguna cosa más de lo que ellos creían. Han aprendido conceptos, aunque no todo el mundo por igual, pero seguro que la idea de la *Plàstica* les ha cambiado un poco. Esto es importante, que no la tengan como una cosa que está para pasar el tiempo, sino que es una materia como otra. En cuanto a contenidos, Ramón y yo, ponemos el mismo énfasis en procedimientos, hechos y actitudes (Marta).

La toma de decisiones de los docentes de *EViP* en el *IES Les Moreres* se caracteriza por una **organización del discurso curricular de instrucción en unidades didácticas**, de esta manera, el currículum de aula indica una distribución del conocimiento y del tiempo de aprendizaje en torno a “temas” generales que guían los contenidos de cada una de las unidades de programación. En los libros de texto que Ramón y Marta han diseñado, los conceptos, problemas, procedimientos, hábitos, criterios de evaluación, ilustraciones, ejercicios, etc... se disponen en torno a estos temas, que se corresponden, a veces, con una teoría, otras, con un saber o una técnica. Según Ramón, en la planificación de cada uno de los cuatro créditos de *EViP* de la ESO, se da siempre un grupo fijo de unidades didácticas que habría que hacerlas siguiendo el orden establecido en el libro de texto, y luego hay otras unidades didácticas complementarias en las que “se puede ir entrando y saliendo”, o

¹³ Además de los créditos comunes, ambos profesores imparten créditos variables y tienen otras responsabilidades en el centro, por ejemplo, Marta coordina el 4º curso especial de ESO. En la etapa de

que se pueden dar en otros momentos del curso (véase el apartado 6.1. del anexo). En realidad, esta programación didáctica sugiere una ordenación del conocimiento y de las destrezas a partir de “colocar las piezas básicas”, y después, el profesor puede decidir si continúa encajando nuevas piezas, desde **una visión de la planificación curricular como puzzle o rompecabezas. Aunque en este contexto, los límites de la materia no están fuertemente establecidos** (la selección no refleja el predominio de un conocimiento experto o de los conceptos), **los límites del discurso pedagógico de instrucción, lo que hay que aprender y cómo, está bien delimitado, indicando una clasificación fuerte.**

Respecto a la distribución de los contenidos en los cuatro créditos de la ESO, Ramón opina que “aunque hay cosas que se podrían cambiar, lo más importante, los bloques temáticos con un espacio superior dentro del todo recorrido están bien puestos en su sitio, porque parten de una experiencia de muchos años”.¹⁴ De forma coherente con el discurso curricular oficial, Ramón y Marta articulan el discurso de instrucción de *EViP* en torno a una visión instrumental del arte como lenguaje, organizando el aprendizaje de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, a partir de la adquisición y reiteración de los elementos del lenguaje visual y plástico. Desde el punto de vista del aprendizaje y desarrollo de los alumnos, lo que se introduce en el primer curso de la ESO luego se retoma en el tercer curso: “porque de alguna manera los estudiantes comprendan que con aquellos elementos se puede jugar y se pueden sacar resultados con ellos. **Es una formación en hélice, se trata de recuperar aquello que es importante, elemental y básico, para poder avanzar en el proceso**” (Ramón). En las dos citas que incorporo a continuación, se constata la importancia del lenguaje visual y plástico en la organización de la instrucción, por un lado, es el referente que permite pautar el aprendizaje de los alumnos, y por otro, favorece la adquisición de estrategias para la lectura y la producción de imágenes, esquivando la especialización del saber. De esta forma, se establece un puente entre la

Bachillerato, Marta imparte Historia del Arte en la modalidad de Humanidades, y Ramón, la asignatura de Dibujo técnico en la modalidad Científico-Tecnológica.

¹⁴ Marta explica que cuando se incorporó a este centro, los segundos niveles de concreción ya estaban más o menos pautados (a partir del ejemplo elaborado por R.) y las decisiones que se tomaron en el seminario, consistieron en seleccionar que se haría en cada curso.

materia y las fuentes psicopedagógicas de la reforma, combinando la visión del conocimiento con el planteamiento de la psicología evolutiva y el constructivismo:¹⁵

Los chavales tienen que tener herramientas muy básicas, hay que tratarlo todo: tienen que hacer color, sombras, tienen que hacer de todo, y deben hacer Geometría, volumen, pero a un nivel diferente en 1º que en 3º. Vimos que podíamos desdoblar cada cosa en diferentes niveles, hay unidades o conceptos que no salen en los dos cursos, pero la mayoría están tocados en ambos cursos pero en distinto grado. Existe una relación de progresión (Marta).

Con relación a la adquisición del lenguaje visual y plástico, de los elementos que conducen luego a la lectura o producción de imágenes, nuestra opción es en una primera fase, partiendo de un modelo constructivista del aprendizaje y de que la materia se orienta como lenguaje, se establecen los elementos y las cosas instrumentales básicas que permitirán conseguir nuevos conocimientos de la *Plástica*. Ésta es nuestra opción (Ramón).

El lenguaje visual y plástico, que es la base de la ordenación de los contenidos, otorga una continuidad a las cuatro unidades didácticas básicas del tercer crédito (véase el apartado 6.2. del anexo) que se logra a partir de secuenciar la adquisición de sus diversos elementos básicos: punto, línea, plano, luz, color, textura, composición y volumen.¹⁶ Tanto el currículum oficial como el PCC del *IES Les Moreres* en su proceso de recontextualización, asumen una visión del lenguaje visual y plástico basada en la semiología y las teorías de la comunicación, que entiende la imagen como signo, tal como explica Lazotti. Desde la perspectiva de Lazotti (1983 y 1994), el lenguaje visual es el que utiliza “signos visuales”, que son los signos que la persona capta mediante la percepción visual, estableciéndose una correlación entre un significante que percibimos con la vista y su significado. **Los profesores del área de *EViP* en el *IES Les Moreres* defienden la idea de la universalización del lenguaje a partir de tres principios pedagógicos: los alumnos de la ESO al finalizar la etapa tienen que llegar a ser competentes en el uso de esta herramienta; el lenguaje facilita el acceso a la lectura y la producción de imágenes, y**

¹⁵ Más adelante, analizaré en profundidad las contradicciones en la práctica curricular de aula de Ramón, que aunque justifica el propósito de articular el área como lenguaje a partir de una visión constructivista del aprendizaje, veremos que de hecho opta por un modelo de instrucción que no favorece la construcción de aprendizajes significativos. De hecho, la idea de reiteración en el aprendizaje que aquí aparece, ya es reveladora de estas paradojas.

¹⁶ Detecté la ordenación del discurso del área de *EViP* durante mi periodo de toma de contacto con el centro, al observar el grupo de 3ºB. Esto me permitió establecer criterios para las observaciones en el grupo de 3ºC. Los contenidos de las cuatro unidades didácticas básicas del tercer crédito se formularon de forma muy similar en ambos grupos.

por tanto, media en la relación que puedan establecer los estudiantes con nuevas imágenes en el futuro; y, por último, es una opción que se basa en la transferencia de lenguajes (verbal, musical, corporal, visual).¹⁷ En el fragmento que sigue (S1), se ejemplifica el esquema de lectura de imágenes que Ramón sostiene a lo largo de todo el curso, en este caso, el docente trabaja el concepto de línea a partir de analizar la forma y la expresión en la imagen (el profesor da por sentado que los alumnos ya han trabajado el punto en un curso anterior):

S1 A Lectura de imágenes: la línea como elemento conceptual

El profesor define la línea como un conjunto de puntos y como el elemento que utilizamos para crear imágenes. Se establece la distinción entre línea y segmentos, y se presentan nuevos conceptos que se trabajan a partir de la línea (ley de continuidad de las líneas, dirección, líneas equidistantes, convergencias...). Se introduce a los alumnos en un modelo de lectura de las imágenes, que mantiene un doble nivel:

- (1) *Nivel formal. Descripción de las imágenes y las formas a partir de la adquisición de un hábito, que va de la identificación de los elementos a una descripción global y compleja, de una lectura elemental a imágenes que presentan más irregularidades o que son contradictorias (se amplían los conceptos y las relaciones iniciales);*
- (2) *Nivel expresivo. A partir de las sensaciones y de los sentimientos, se invita a los alumnos a leer lo que expresan las imágenes, usando la imaginación. Se describen las imágenes a partir de la expresividad de las líneas: sensación de lejanía, equilibrio y desequilibrio, desorden, "follón", "desmadre", "fealdad", derrumbamiento, atracción, inestabilidad, ascendencia, caída, rebeldía, etc.*

Hemos visto que en esta primera sesión del tercer crédito, el docente conceptualiza la tarea de lectura de imágenes a partir de un doble nivel de análisis, formal y de significado, una tarea que retoma en la tercera sesión, creando una continuidad. Después de un breve recordatorio en la tercera clase, Ramón proseguirá con la explicación de un ejercicio de producción plástica, tal como se puede ver a continuación, donde se aprecia la aplicabilidad del lenguaje visual y plástico (S3). La siguiente escena de interacción entre el profesor y los alumnos ilustra la importancia que Ramón confiere al reconocimiento de los elementos básicos del lenguaje, desde la perspectiva de Dondis (1976) que sostiene que éstos elementos básicos permiten comprender el mundo de las imágenes y funcionan como una

¹⁷ Por ejemplo, Ramón al realizar la lectura de una imagen, explica las posibilidades de traducción del lenguaje visual al lenguaje musical (por ejemplo, a partir de plantear la noción de ritmo de las líneas).

caja de herramientas para la Educación Artística, que pueden aprender ‘todos los estudiantes de los medios audiovisuales, sean artistas o no, y que son susceptibles, junto con técnicas manipuladoras, de utilizarse para crear mensajes visuales claros’.¹⁸ En definitiva, **la utilización del lenguaje visual y plástico como articulador de la instrucción, facilita la transformación del discurso de las disciplinas académicas en discurso pedagógico-curricular:**

S3 A Aplicación del lenguaje visual y plástico: ejercicio con planos y manchas

*Ramón ha empezado la clase con un recordatorio de las imágenes que se habían mostrado en una sesión anterior, ha insistido en la expresión de las formas y las sensaciones en relación a la ubicación de puntos y rectas sobre el plano. Muestra una imagen en una transparencia, los puntos definen un personaje y un alumno indica: “Es un hombre que toca una guitarra”. El docente explica que existe una ordenación y una concentración de puntos, donde los puntos están más separados, parece que se iluminen los objetos. A continuación se lee el enunciado del ejercicio 7 de la Unidad 1. del libro de texto: “Combina en dos composiciones manchas y planos (triángulo, cuadrado o círculo) de manera que una produzca una sensación de calma y la otra, de dinamismo. Para realizar los planos utiliza cartulinas de color claro y para las manchas, un pincel y tinta negra. Para hacer sus composiciones, dibuja en una misma hoja dos cuadrados de diez centímetros de lado”.*¹⁹

Después de la lectura del enunciado, el docente ha planteado diversas preguntas:

- Ramón: ¿Qué sensación nos puede producir un triángulo?
 David: De reposo
 Ramón: ¿No será de dinamismo? ¿Por qué?
 Alumnos: Porque es una forma irregular, por los extremos... (*responden varios a la vez*)
 Ramón: ¿Y la circunferencia, el círculo?
 Vero: De perfección, orden establecido, amplitud, movimiento constante y continuidad
 Ramón: ¿Y sobre esta línea? (*el docente la dibuja en la pizarra*)
 Ruth : Infinita, de ascensión oblicua.
 Ramón: ¿Y el cuadrado?
 Samuel: De equilibrio, orden. Es aburrido, de reposo.
 Ramón: ¿Qué es una composición? (*en relación a la comprensión del enunciado*)
 Todos: Se trata de un conjunto de cosas (objetos, puntos, líneas, figuras, personas) entre las que se establece un orden (por ejemplo, las posibles colocaciones de los objetos en un bodegón).

¹⁸ Lazotti (1983) se refiere al punto, la línea, el color, la luz y la superficie como elementos estructurales básicos; Wong (1979) por ejemplo, distingue entre elementos conceptuales, visuales, de relación y prácticos; Villafañé (1990) habla de elementos morfológicos, dinámicos y escalares; etc.

¹⁹ Más adelante, veremos como se desarrolla este ejercicio y qué aprendizajes (tipo de reconocimiento, comprensiones erróneas, transferencias) provoca en el grupo-clase.

En el *IES Les Moreres*, los alumnos cursan dos de los cuatro créditos comunes de *EViP* en el primer ciclo, y dos más en segundo ciclo, que principalmente se imparten en 1º y 3º, dejando para 2º y 4º una amplia oferta de créditos variables.²⁰ Como ya he dicho, la distribución de los contenidos de *EViP* en el Proyecto Curricular de Centro, se refuerza con la repetición y ampliación de las actividades que implican un nivel de complejidad algo superior a medida que avanzan los cursos, enfocadas principalmente al aprendizaje de conceptos y habilidades básicas. La reiteración facilita la reproducción del discurso pedagógico-curricular, mediante ejercicios de corte mecanicista donde se practica el lenguaje visual y plástico, de este modo, los estudiantes se desplazan desde un aprendizaje que se basa en el reconocimiento y la aplicación de los elementos básicos mediante la intuición a un trabajo más analítico a medida que avanza la etapa. Un ejemplo de la continuidad que se establece entre 1º y 3º de ESO, que ilustra las formas de transmisión del discurso pedagógico en el *IES Les Moreres*, está en una actividad donde los alumnos deben dibujar una forma a partir de jugar con la expresividad del punto y la línea, y después mediante planos, estableciendo relaciones entre figura y fondo. Marta, que hace este ejercicio con sus alumnos de 1º a partir de dibujar una hoja de árbol, explica que en la evaluación de estos trabajos con los estudiantes, se fija “en si han conseguido darle más expresión al punto que a la línea (conceptos), que la composición esté centrada (procedimientos), y en la pulcritud y el interés por el trabajo (hábitos).²¹ En 3º, se trabajan

²⁰ La organización de la instrucción en la ESO mediante créditos de 35 horas y la asignación al área de *EViP* de cuatro créditos, ha conducido al *IES Les Moreres* a optar por una distribución a lo largo de la etapa que facilite la continuidad. En el momento en que se recogían estos datos en el campo, algunos centros acumulaban la enseñanza del área en uno de los dos ciclos, algo que después la *Generalitat* regularía. En este instituto prefirieron impartir dos créditos en cada ciclo, pero aún así, los alumnos de 3º cursaron la *EViP* durante dos trimestres de forma consecutiva (3 horas semanales). Otras promociones cursaban un trimestre en 3º y otro en 4º de ESO. Sea como sea, el escaso tiempo de que se dispone potencia la fragmentación y la discontinuidad en la formación de estos alumnos en el área de *EViP*. No olvidemos, además, que los alumnos de 3º procedían de la EGB, por lo que no habían cursado los dos créditos comunes de primer ciclo.

²¹ En cuanto al nivel de complejidad, esta profesora sostiene que los alumnos están más acostumbrados a manipular la línea que el punto y que eso se nota en los resultados. En cambio, explica que el ejercicio de planos, donde tienen que hacer una composición con varias hojas, “debido a que tienen que buscar relaciones de penetración, superposición y transparencia, quizá es más rico visualmente que no el otro, en el que tienen que conseguirlo sólo con la línea y el punto”. Quiero destacar también que en la narración de esta actividad, se observa la importancia que tiene la evaluación de los aprendizajes en la *EViP*, a la que me referiré más adelante.

los mismos conceptos y finalidades de aprendizaje, pero como explica Marta, ahora “dadas las posibilidades que nos ofrecen estos elementos básicos del lenguaje, lo que se evalúa es la complejidad del objeto que representan y que la composición sea más acertada”.

Conocimientos y destrezas implicados en la construcción del discurso curricular de aula. La conexión entre los contenidos de *EViP* y la vida cotidiana de los estudiantes

Así como Johan Guttenberg llevó la lectura a los analfabetos, la Dra. Betty Edwards está revolucionando el arte para las masas.

UCLA (1987)

Desde el punto de vista de Popkewitz (1994c), quien reproduce las palabras de Bernstein, las disciplinas escolares son “materias imaginarias” y “prácticas imaginarias”. Ambos autores argumentan que las materias escolares están constituidas mediante sistemas de razonamiento y visiones del mundo que están mediados por el espacio social de la escuela, que es distinto al contexto de producción del conocimiento en la universidad. Por otra parte, como dije en el capítulo cuarto, Goodson sostiene que no siempre las materias escolares tienen una disciplina universitaria de referencia y que es preciso reconstruir el proceso complejo de formación de una disciplina en la historia del currículum. Popkewitz (1994c y 1998) ha denominado a esta formación y transformación de una disciplina escolar el proceso de “alquimia” de las materias escolares, desde la perspectiva de que “lo que ocurre más bien es que el conocimiento formal de la escuela reformula el conocimiento disciplinar para adaptarse a las exigencias del horario escolar, a las concepciones sobre la infancia, y a las convenciones y rutinas de la enseñanza que imponen tal conocimiento en el currículum escolar (1994c: 127). Además, como vimos, en el caso que nos ocupa, la toma de decisiones sobre el área de *Educació Visual i Plàstica* en el campo del control simbólico estuvo vinculada a la construcción del discurso pedagógico-curricular oficial de la reforma educativa y no tuvo una relación directa con los contextos académicos o profesionales del Arte. Aceptando esta consideración de que los saberes escolares son de hecho “materias imaginarias”, la pregunta que intentaré responder a lo largo de esta sección es la siguiente:

¿Qué saberes, teorías y temas constituyen el discurso y la práctica pedagógico-curriculares de aula del área de *Educació Visual i Plàstica* en el curso de 3º de ESO en el *IES Les Moreres*? En definitiva, a lo largo de esta sección abordaré la hibridación de la *EViP* como materia escolar para exponer los múltiples saberes imbricados en el contexto de su enseñanza en la ESO, entre los cuales se encuentran contenidos que proceden de la enseñanza del Dibujo del natural y del Dibujo técnico, aspectos de teoría del color e Historia de la Arte, y en especial, adaptaciones de dos tendencias de la Educación Artística, que se basan en la idea de alfabetización visual y en el desarrollo de la expresión. En primer lugar, analizaré la composición del saber a partir de la descripción del tercer crédito, que está organizado mediante diversas unidades de programación (U), a lo largo de 26 sesiones, que se destinaron a los siguientes temas (véase el mapa completo de temas en el apartado 6.2. del anexo):²²

4 clases a	“Elementos básicos del lenguaje. Línea”	(U1)
7 clases a	“Dibujo artístico. Luz y textura”	(U2)
9 clases a	“Teoría del color. Historia de la pintura”	(U3)
3 clases a	“El espacio de representación. Composición”	(U4)
2 tutorías	(además de las horas específicas de tutorías)	
1 guardia		

En las primeras lecciones del tercer crédito, observé que los procesos de instrucción se centraban en la enseñanza de los elementos básicos del lenguaje visual y plástico, en especial, para abordar la lectura de imágenes, de manera que se organizaba la materia para facilitar **la adquisición de los conceptos, procedimientos y hábitos**. En estas clases, los alumnos debían aprender conocimientos y destrezas básicos para desenvolverse en la materia pero también en el mundo en general, ya que Ramón siempre insiste en conectar los aprendizajes del área de *Educació Visual i Plàstica* con la vida cotidiana de los jóvenes. Así, los conceptos básicos del lenguaje visual se trabajaban en relación a la expresión de sensaciones, y se partía de la experiencia de los alumnos para “aprender a ver”, por

²² Es necesario explicar que los títulos de las lecciones son en realidad “descriptores” que proceden del vaciado de las unidades de programación y del desarrollo del currículum de aula (con la idea de preservar los títulos originales que constan en los libros de texto publicados). Por otro lado, exceptuando, las 3 clases de la U4. que se hicieron de forma intercalada y la sesión undécima (que se dedicó a la U1), el resto de sesiones se llevaron a cabo respetando la continuidad de cada tema.

ejemplo, tratando nociones como “desorden” mediante el paralelismo que se puede trazar entre: el significado de las relaciones entre líneas en una imagen a nivel formal y lo que pasa en la clase en un momento determinado. Además, los conceptos vinculados a las tipologías y definiciones de líneas y formas eran evocados por los alumnos a partir de trasladar a la lectura de imágenes adjetivos que utilizan habitualmente en otras situaciones. Por tanto, conceptos como “equilibrio” o “inestabilidad” no se aprendían solamente como conceptos relacionados con las líneas como elementos básicos del lenguaje visual, sino que el conocimiento que procedía de la experiencia personal del alumno se aplicaba para crear una aproximación al conocimiento de la materia y esto, a su vez, debía repercutir en el buen funcionamiento de la vida cotidiana en el aula. El diario de campo nos proporciona un ejemplo de cómo se producía esta conexión entre los temas del lenguaje visual y plástico y la vida cotidiana (una escena que además evidencia el registro de clase social del docente):

S6 A Exposición de un tema: los conceptos de luz y sombra

Al empezar un tema nuevo, los tipos de luz, Ramón parte de la experiencia que tienen los estudiantes como fotógrafos (y los resultados que se obtienen con el flash y la luz fluorescente) y el uso de los filtros por parte de los profesionales que quieren compensar las tonalidades en sus fotografías. Esto le permite diferenciar entre luz natural y luz artificial, y poner ejemplos a partir de la iluminación de los objetos y su sombra, apoyado en la diferencia entre el día y la noche en la esfera terrestre. A partir de aquí, el docente formula una pregunta que da paso a contar una historia: ¿Qué pasa en una ciudad que se encuentra en la intersección entre el día y la noche? Así empieza un periplo por distintas ciudades del mundo, que empieza con la descripción de aquellas que gozan de medio año de luz solar y medio año de oscuridad. En este recorrido visual-geográfico se recorre la ciudad de San Petersburgo, donde el sol sale dos veces durante el día; la luz en las puestas de sol en Egipto; y, finalmente, acaba en un parque natural de Estados Unidos.

Ramón introduce a partir de estas historias aspectos conceptuales que permiten conocer la relación entre luz, sombra, penumbra; sombra propia, autoproyectada, proyectada; y distinguir los tipos de luz directa o dura, general o difusa, la intensidad, el foco y los diferentes puntos de luz, etc. Estas historias le permiten compartir su visión del mundo con los alumnos: el papel central del hombre en la naturaleza y la relación que se puede establecer con el Arte; el antiamericanismo que existe en nuestro contexto; la idea de que en España también hay lugares maravillosos, etc. La clase le ha permitido comprobar los conocimientos que tienen los alumnos relacionados con otras materias como Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Por último, es importante destacar que la explicación de la proyección de las sombras que genera el propio cuerpo ha partido de la experiencia de los estudiantes y la identificación de las horas solares. La luz matinal que entraba por la ventana de la clase, con la ayuda de una alumna como modelo, se ha definido como una luz baja, inclinada y fuertemente contrastada, indirecta, etc.

En las tres situaciones de clase que he descrito hasta el momento en este capítulo, se ha podido ver el predominio que Ramón otorga la adquisición de los elementos del lenguaje visual (línea, forma, luz) para la descripción de formas e imágenes, que se basa en las teorías de los autores que han ayudado a legitimar la orientación del discurso oficial del área de *Educació Visual i Plàstica* (Dondis, 1976; Arnheim, 1979 y 1986; Munari, 1979; Lazotti, 1983 y 1994; Wong, 1979; Villafañé, 1990). Paralelamente, en estas primeras sesiones también observé la influencia del discurso de la experiencia estética modernista que se incorporó a la Educación Estética y a la perspectiva de la Educación Artística centrada en el desarrollo de la expresión, y que está presente en la conceptualización que tiene Ramón de la comprensión de las imágenes a partir de establecer una relación entre forma y expresión (Dewey, 1980; Lowenfeld y Brittain, 1972; Read, 1991). Desde esta visión modernista de la Educación Artística, los profesores el área de este instituto efectúan la distribución de los contenidos en los diversos cursos de la ESO y en las unidades didácticas, secuenciando las competencias relacionadas con el lenguaje visual y plástico que los alumnos deben adquirir a partir de la disposición progresiva de las siguientes habilidades: **mirar, ver, percibir / observación, análisis, interpretación / producción plástica**. Así lo asume Marta en el párrafo siguiente, que además se muestra bastante autocrítica con respecto el “nivel teórico” del libro de texto que ellos mismos han diseñado para los alumnos de primer curso:

Como contenidos recurrentes está la memoria visual, es algo que se va repitiendo a lo largo de todo el ciclo y de los dos ciclos. Entre las unidades que no funcionan porque son demasiado complicadas está la de la percepción (Unidad 1. de primer curso), porque es muy densa para estos chicos, entonces en esta actividad tenían que poner: “mirar, ver y percibir” por aquí en medio, y me lo ponían en un tiempo de verbo que no se correspondía con el que tocaba o bien les costaba mucho. Esta actividad la he suprimido. En cambio, he puesto otras actividades. Por ejemplo, aquí en este texto descriptivo tenían que poner las palabras clave que habían salido y sólo les he hecho poner estas tres: mirar, ver y percibir, y las de análisis, interpretación y observación no las han puesto (Marta).

A partir de la tercera unidad de este crédito, Ramón plantea al grupo-clase el aprendizaje de conocimientos y habilidades relacionados con la teoría del color, y entonces empieza a vincular el lenguaje visual y plástico con la enseñanza de la Historia del Arte. De esta

manera, a través los ejercicios de lectura de imágenes de esta unidad, además de realizar un análisis formal y de contenido, Ramón introduce temas que conectan la imagen con su contexto de producción, en especial con referencias al título de las obras, el autor, la época y el estilo. Al vincular la teoría del color fundamentalmente con la Historia modernista del Arte, el docente mediante diapositivas e imágenes del libro de texto intenta que los alumnos se familiaricen con los “grandes” maestros de la historia de la pintura. La siguiente situación muestra el vínculo que Ramón efectúa entre la teoría del color y la Historia del Arte en la materia de *Educació Visual i Plàstica*, a partir de una actividad de evaluación inicial:

<p>S14 A Evaluación inicial sobre el color: ¿Quién pintó “La habitación”?</p> <p><i>El docente muestra en una diapositiva de “La habitación” de Van Gogh, que es la imagen de la que parte, la actividad de evaluación inicial de la tercera unidad del libro de texto</i></p> <p>Ramón: ¿Alguien sabe el nombre de este cuadro? Alumnos: Es una habitación Ramón: ¿Sabéis qué artista pintó esta habitación? Pablo: Picasso Raúl: Miró David: Van Gogh Ramón: ¿Quién sabe algo de Van Gogh? Sonia: Es un pintor que hace tiempo que ha muerto... Pablo: Tiene un cuadro de margaritas...</p> <p><i>Ramón les proporciona información sobre la obra y sobre el artista a partir de la lectura del fragmento de una carta, que el pintor escribió a su hermano Theo (y está reproducido en el libro de texto), donde describe los colores de su habitación. Ramón les explica que la finalidad de esta introducción es darles a entender que “hay miles de colores en nuestro entorno, para los que realmente no tenemos nombre, así que es preciso elegir un patrón (algo existente y que conocemos todos) para nombrar a un color. Por ejemplo, el verde botella o los marrones pino, tabaco, caoba, etc.”. Los alumnos son invitados a poner otros ejemplos cercanos y la exposición del tema continúa con diapositivas que ilustran la descomposición de los colores de la luz (a partir del prisma, el arco iris...).</i></p>
--

Ese mismo día, el docente les indica que deben anotar en su agenda que tienen que buscar información de Van Gogh en la enciclopedia para la próxima clase, y realizar la actividad de evaluación inicial que consiste precisamente en describir su habitación de forma similar a cómo lo hizo Van Gogh. En la siguiente sesión, se retoma el tema a partir de diapositivas,

ya que el docente les ha comentado a los alumnos que tendrán que hacer una pequeña prueba más adelante a partir de describir cuatro diapositivas. El docente recuerda algunas cuestiones que trabajaron el día anterior y continúa con la exposición sobre conceptos y procedimientos de la teoría del color (colores complementarios, círculo cromático, luz, bidimensionalidad, obtención de colores a partir de mezclas y técnicas diversas...), enfatizando que tienen que aprender a hacer un uso apropiado de los conceptos y “reconocer todos los aspectos del color”. Hacia el final de la explicación, se observa de nuevo la relación que el docente establece entre los temas de teoría del color y de Historia del Arte, una situación que también ilustra el bagaje que tienen los alumnos en este campo:

S15 A	Historia del arte: identificando artistas, épocas y estilos
<i>A partir de una diapositiva que muestra un bodegón realizado con tintas planas...</i>	
Ramón:	¿Recordáis alguna obra importante que se ha hecho con tintas planas y que el espacio se haya logrado a partir de poner de frente las figuras de perfil...?
Vero:	El cubismo
Ramón:	¿Algún artista representante del cubismo?
Alumnos:	Picasso
Ramón:	Cuantas cosas sabéis, ¡estoy estupefacto!
<i>Vero explica que el cubismo utiliza formas geométricas y que las dispone para lograr el volumen. El docente amplía la explicación a partir de las distintas vistas de los objetos. Se presenta otra diapositiva, una imagen de uno de los artistas preferidos del docente</i>	
Ramón:	¿En qué época de la historia situaríamos esta pintura? Cuando hablamos de la pintura hablamos de estilos relacionados con una época (medieval, renacimiento, barroco) y lo relacionamos con los siglos (XII, XV, XVII...).
	¿Dónde situamos la obra? ¿En la época de nuestros abuelos, en la prehistoria...?
Pablo:	Del cubismo
Silvia:	Del renacimiento
Vero:	Del romanticismo porque decoran mucho las cosas (<i>Ramón precisa que esto es en el siglo XVIII</i>)
Raúl:	Por el desnudo... (<i>Ramón explica que el desnudo se ha utilizado a través de todos los tiempos</i>)
Francisco:	De los años cincuenta
David:	De los años de maría castaña
Ramón:	Si os tuvierais que inventar un autor de esta obra ¿cuál os inventaríais?
Pablo:	Miguel Ángel
Ramón:	Que sea posible... ya que Miguel Ángel era escultor... Quizás Van Gogh ya se acercaría más (<i>a partir de los comentarios de los alumnos</i>)... Fijaros en las referencias de la pintura a los vitrales, en la ilustración... imaginaros...
Raúl:	Lo de los chinos
Ramón:	Se trata de una imagen de principios del siglo XX, del modernismo.

La fuentes que legitiman la Historia del Arte que Ramón incorpora de forma complementaria a los contenidos centrales del lenguaje visual y plástico, proceden de lo que aprendió durante su formación en Bellas Artes y de sus lecturas y experiencias posteriores con el Arte (los historiadores de referencia en este caso son autores como Gombrich y Wölfflin, y los artistas que menciona más a menudo y que están en el libro de texto son Kandinsky, Dalí y Miró). Relacionado con la teoría del color, donde propondrá a los alumnos ejercicios de lectura de imágenes y de producción, Ramón puede combinar un discurso científicista sobre los procesos de percepción visual relacionados con el ojo humano, con las enseñanzas de los artistas de la Bauhaus. A lo largo del tercer crédito, con el grupo de 3ºB -no ocurrió así con el de 3ºC-, se realizó en este bloque una sesión sobre Psicología del color, aunque el acercamiento al tema era bastante sencillo, el docente relacionó los significados que se atribuyen al color en las distintas culturas de forma contextualizada. Volviendo a la clase de 3ºC, se dedicaron dos sesiones puntuales a animar a los estudiantes a expresarse y ser creativos, se les invitaba a abandonar la búsqueda constante del realismo en las imágenes para enfrentarse a la abstracción. En síntesis, en el párrafo siguiente se resume el sentido de la Historia del Arte como un tema transversal que no constituye propiamente un contenido del área de *EViP* en la ESO, a pesar de que algunos temas no puedan plantearse sin abordar esta disciplina.²³

Lo que hace referencia a los aspectos del autor y la obra, la creatividad, es un tema que se va tocando a lo largo de toda la secuencia, y habría que dedicarle una unidad entera. Si se puede hacer estupendo, pero si no, se deja de hacer. Esto mismo pasa con la Historia del Arte que no es un contenido propio del área, yo diría que es un tema transversal, que tiene que salir más o menos, depende, puedo recuperarlo en un momento concreto o no... (Ramón).

En el desarrollo del cuarto crédito de *EViP* con el grupo de 3ºC, el docente empleó tres cuartas partes del tiempo a realizar con los alumnos actividades de Dibujo técnico (Geometría plana y Sistemas de representación en diferente proporción) y una cuarta parte

²³ Según Ramón, en el tercer crédito el tema de la imagen seriada en el currículum de la ESO “hay que tocarlo muy poco, pero es aconsejable que se haga”. Aunque Ramón se justifica diciendo que hay un crédito tipificado dedicado específicamente a esto (fotografía, vídeo, etc.), que se haga en el crédito común depende del tiempo del que se dispone, ya que este tema está hacia el final en el libro de texto.

a actividades de Dibujo artístico, recuperando aquí algunos contenidos del crédito anterior. Es importante decir, que se trata del único momento a lo largo de la ESO, y de la vida para algunos, donde los alumnos van a tener la oportunidad de aprender contenidos relacionados con estas enseñanzas. Sólo los que acaben cursando alguna de las modalidades del Bachillerato, ampliarán sus conocimientos de Geometría y Sistemas de representación o Historia del Arte, dependiendo de la opción que elijan. La incorporación de la enseñanza del Dibujo técnico siempre ha ido acompañada de polémica, debido a la importancia que se le había otorgado en la asignatura de 1º de BUP y que se verá reducida en la ESO, aunque en las oposiciones al cuerpo de profesores de Secundaria del área siga teniendo mucha importancia. En el *IES Les Moreres*, el Dibujo técnico abarca en torno a una tercera parte de los contenidos del segundo ciclo, y se da al final de la etapa, tal como lo justifica Ramón: “Pienso que esto es un error que se trabaje antes. Al final de la etapa aún tienen dificultades incluso los alumnos que están bien preparados, pero es el lugar más adecuado porque el alumno tiene una capacidad mayor de abstracción y por tanto estos contenidos son necesarios en ese momento. Una opción contraria a ésta no me parece correcta”.²⁴ De forma resumida, las 24 sesiones del cuarto crédito se dedicaron a los siguientes temas (véase el mapa completo de contenidos de este crédito en el apartado 6.3. del anexo):

11 clases a	“Dibujo técnico. Geometría plana”	(U5)
6 clases a	“Dibujo artístico. Figura humana”	(U6)
5 clases a	“Dibujo técnico. Sistemas de representación”	(U7)
2 tutorías	(Dibujo para el concurso de St. Jordi)	

Aunque a lo largo de este capítulo, dedicaré una sección a analizar las actividades de Dibujo técnico, quiero revisar aquí el planteamiento que Ramón sostenía con respecto a la Geometría, para la que había preparado series de ejercicios que ilustran el uso que se hace de ésta en la vida cotidiana (diseño de un cuchillo, una biela, una letra o una cafetera), algo que los alumnos destacan en sus entrevistas. En una de las lecciones sobre Geometría donde se conecta con la observación del entorno, Ramón hace referencia a una frase de

²⁴ Ramón critica aquí los libros de texto que incluyen antes los contenidos de Dibujo técnico, en el primer ciclo de la ESO.

Cézanne: “todo lo que existe viene de la Geometría”. El docente, siguiendo a Cézanne, afirma ante sus alumnos que todos los objetos, incluso el cuerpo humano con su complejidad, proceden de tres sólidos geométricos (cono, cilindro y esfera). Explica la utilidad de estos aprendizajes a los estudiantes, a quienes les pone como ejemplo para estimularlos que las formas cilíndricas y esféricas constituyen los dedos de la mano, y que los profesionales tienen necesidad de la Geometría para diseñar una mesa como las que hay en el aula:²⁵

S6 (32) E La aplicabilidad de la Geometría plana: diseño de objetos

Les explica que deben realizar unos ejercicios durante la Semana Santa de reproducir el diseño de un cuchillo y una biela y crear un objeto propio

Ramón: Observad cómo ha trazado estos objetos el que los ha diseñado (*se refiere al cuchillo de pescadería y la biela que los alumnos tienen en fotocopias*). Observad que ha tenido que estudiar todas las curvas y cómo se unen. Me imagino que ahora empezáis a ver para qué sirve la Geometría, no tanto para tirar líneas por gusto o ganas, y que mañana se nos olvide, sino para tener elementos que nos sirvan para hacer cosas.

Partiendo el modelo, los alumnos deberán dibujar el cuchillo localizando los centros de los arcos y empezar a dibujar siempre a partir de los ejes, contando los cuadros de la plantilla de la fotocopia y sobretodo teniendo cuidado de medir bien las distancias. Ramón les disuade de calcar el modelo, les advierte que tienen que hacerlo muy bien para que él no se entere.

En otra ocasión, el docente recurre al gesto que realizan los estudiantes con el movimiento de sus brazos, para después definir conceptualmente la espiral como “una curva abierta (que no está cerrada como la circunferencia o el ovoide), que gira a medida que rota sobre su centro y va creciendo”. Ramón prosigue su explicación animando a los estudiantes a buscar los elementos de la Geometría en su entorno, que se referirán a la estructura del caracol o la telaraña en la naturaleza, y añadirá que muchos arquitectos y diseñadores utilizan la espiral para dibujar sus construcciones o diseñar objetos. El sentido de

²⁵ Los alumnos han asumido la visión de la Geometría que les ha transmitido el docente. Por ejemplo, David en su entrevista lo explica de la siguiente forma: “Representa que todo es Geometría, por ejemplo, esta grabadora tiene Geometría, tiene unas formas siempre, es un cubo. Ya dijo Ramón que todos los cuerpos son geométricos, todo tiene Geometría”. Este mismo alumno destaca que “la Geometría sirve para un montón de cosas, sirve para ser arquitecto... o delineante” .

aplicabilidad del Dibujo técnico se ratificará en la enseñanza de los Sistemas de representación, donde además de aprender diédrico o perspectiva caballera, los alumnos deberán construir y deconstruir sólidos geométricos a partir de aprender a dibujar, analizar y representar la tridimensionalidad, recreando figuras dadas o inventando nuevas figuras. La utilidad del conocimiento que se aprende en esta materia, está también presente en la introducción que hace Ramón sobre los contenidos y las actividades relacionados con el Dibujo de la figura humana. En esa clase explica: “conoceréis las proporciones del cuerpo humano, las proporciones de altura, la relación que tiene este cuerpo con la cabeza, conoceréis también vuestro cuerpo y vuestras proporciones, aprenderéis a encajar las figuras dentro del formato del papel”. Las actividades sobre la figura humana sorprendieron a los estudiantes por los métodos de enseñanza del Dibujo que el docente empleaba, como por ejemplo, en la evaluación inicial, que empieza una vez que el docente ha repartido una fotocopia que contiene la imagen de una figura femenina:

S12 (38) A Actividad de evaluación inicial sobre Dibujo de la figura humana (I)

El docente formula la evaluación inicial leyendo el planteamiento del libro de texto

Ramón: ¿Qué sabes del Dibujo de la figura humana? Haz un dibujo a partir de la fotografía que te mostramos; pero, sobretodo no mires el papel donde vas a trabajar. Tienes que centrar la mirada exclusivamente en la fotografía. Ponte cómodo y pega la hoja a la mesa para que no se mueva. Con toda la lentitud que puedas y con la máxima concentración, avanza milímetro a milímetro tu mirada por encima del modelo, a la misma velocidad con que haces avanzar la punta del lápiz por encima del papel. Posiblemente, esta actividad te provoca un estado de inquietud y consideras que estás perdiendo el tiempo y qué valdría la pena dejarlo correr. No caigas en la trampa, experimenta una forma nueva de mirar y de ver, tal como lo hacen los artistas.

Si te parece que ya has terminado, espera en silencio que tus compañeros y compañeras también terminen el ejercicio. Comentaremos y analizaremos las distintas sensaciones que habéis experimentado al inicio del proceso, mientras hacíais el ejercicio y cuando estábamos a punto de acabar. No resulta fácil, pero si lo conseguís, estaréis a punto de empezar la unidad. ¿Qué tienes que aprender? No te ha resultado fácil ¿verdad? No te preocupes por el resultado que hayas obtenido, cuando acabes la unidad podrás dibujar mirando el papel y te sorprenderás de los resultados que obtendrás. Con todo, al acabar habrás aprendido a:

- Aplicar, una vez más, estrategias para dibujar los contornos, los espacios negativos, la proporción, la nivelación, etc.
 - Valorar el cuerpo humano y su belleza y entender por qué ha sido el tema preferido de los artistas a lo largo de la historia
 - Reconocer y dibujar las proporciones del cuerpo humano y los principales músculos y huesos que hay
 - Tendrás que ser riguroso con el método de trabajo que te proponemos y tendrás que ser exigente y disciplinado, y te convencerás de que dibujar es fácil cuando te lo propones.
- ¡No te conformes con resultados mediocres!”

Los métodos que usaba el docente a lo largo de las diversas sesiones dedicadas al Dibujo de la figura humana proceden de las investigaciones y propuestas de enseñanza del Dibujo que ha realizado Betty Edwards. La cita que encabeza esta sección, que revela la propuesta de una enseñanza del Arte al alcance de todos, forma parte de un artículo que se incluyó en el dossier del seminario que la Dra. Betty Edwards impartió en Barcelona,²⁶ invitada por la *Generalitat de Catalunya* en el mes de mayo de 1991. Un año después, Ramón realizaría una estancia de varios meses en la Universidad del Estado de California, para colaborar con la profesora Edwards, que empleaba estos métodos en sus clases. El trabajo de esta profesora que explica en sus diversas publicaciones (Edwards, 1994 y 1999) se basa en las investigaciones que otorgan al hemisferio derecho el control sobre el lenguaje visual, perceptivo y el pensamiento global (modo-D), y al hemisferio izquierdo el lenguaje verbal, el pensamiento analítico y secuencial (modo-I). Su propuesta, que denomina de “dibujo analógico”, parte de la idea de aprender a mirar, desconectando el modo-I y activando el modo-D, e incluye ejercicios como el anteriormente descrito y otros ejercicios para aprender a dibujar mediante un imagen invertida como modelo, a través del dibujo de contornos, del dibujo en negativo, etc. Al igual que Edwards, Ramón ejercita con sus alumnos el desarrollo del pensamiento visual mediante el proceso de Dibujo de la figura humana, huyendo de la estereotipación del cuerpo, e indicándoles que no deben fijarse en el detalle de los ojos, las manos, los brazos o los pies, sino que deben percibir líneas, formas, sombras, etc. A continuación, se presenta la narración de la segunda parte de esta actividad de evaluación inicial, que da paso a la exposición del tema, lo que nos permite ver la

²⁶ El dossier incluye diversos textos (originales y traducidos) de la profesora Edwards y otros textos sobre ella que ilustran la difusión de sus descubrimientos y propuestas para enseñar a dibujar en Cataluña.

identificación del docente con la finalidad de alfabetización gráfica que se persigue con esta propuesta:

S12 (38) A Actividad de evaluación inicial sobre Dibujo de la figura humana (II)

Al terminar la actividad el docente pregunta por las sensaciones que ésta ha producido

Ramón: ¿Qué es lo que te ha pasado por el coco?

David: Parece estúpido hacer la actividad... porque no ves el resultado. Tienes prisas para ver el resultado

Ramón: ¿Consideráis que es una actividad lógica?

Óscar: No se sabe qué interés o qué objetivo tiene

David: No le veía lógica ninguna, no tenía sentido

Ramón: Entonces ¿qué deseos tenías?

David: De acabar ya, no sabía dónde ponía el lápiz... a ver si me paso...

Ramón: Estas sensaciones son precisamente las que tenéis que sentir. Como os decía, para dibujar es importantísimo tener concentración. Durante años la gente ha pensado que se trata de una cosa lúdica, que se realiza en los talleres, que se puede hacer con música, que en las aulas de Dibujo todo está más relajado, porque todo el mundo puede hablar. Y esto es un error, si no hay una concentración máxima al hacer la actividad es difícil dibujar bien y os explicaré por qué. Se han hecho unos descubrimientos, no entraré en el detalle, sobre el cerebro, que es como una nuez que tiene dos hemisferios: donde hay uno que es el lógico, el crítico, el analítico; y otro, que es el ilógico, el espacial, el que es creativo, éste es el que sabe dibujar. Pero el lógico tiene más poder sobre el otro y no deja que se desarrolle. La finalidad de este ejercicio pretendía que el hemisferio izquierdo, el que controla, se aburra y diga: “es una chorrada lo que estás haciendo, estás perdiendo el tiempo, no merece la pena”. Pero si lucháis contra esa voz interior, el que se aburre es él, persiste: “este tío es tonto no sabe lo que está haciendo, esta tía es tonta”. Entonces, el hemisferio izquierdo desconecta, pero es preciso hacer el esfuerzo de llegar a cansarlo... Todo lo que os va pasando por el coco, pensarlo, pero fastidiarlo y continuar. Llega un momento en qué la voz se aburre y se duerme, y el hemisferio creativo aparece y lo que hay que hacer es potenciar esta situación cuando estamos dibujando, una vez que ya estamos mirando el modelo. Entonces, si la provocamos sabremos dibujar de una manera diferente, de una forma válida, porque está demostrado que todo el mundo puede dibujar, y dibujar perfectamente, igual que todos podemos escribir.

Una vez concluida la explicación, los alumnos volvieron a hacer la actividad ahora mirando el modelo del revés, sin fijar la vista en el papel, engañando a “la voz”. Ramón explica que deben ver sólo líneas cortas, rectas, que se cruzan, horizontales... formas y sombras. Ahora, pueden dividir el papel en cuatro cuadrantes y rectificar si es preciso...

Hasta aquí, he revisado las fuentes del área de *EViP* implicadas en la reproducción del discurso curricular, en los dos créditos comunes que cursaron los alumnos de 3ºC del *IES*

Les Moreres. En las páginas siguientes, analizaré cómo todo esto se organiza y distribuye en el tiempo, el espacio y las actividades de clase, completando el proceso de alquimia. Pero quiero concluir esta sección revisando los cambios epistemológicos en las disciplinas escolares que introduce la reforma educativa en la práctica curricular, que abandona las asignaturas y adopta una distribución por materias escolares y áreas de conocimiento. En cierto sentido, **se ha producido un desplazamiento desde una organización del conocimiento en el currículum basado en singularidades hacia una regionalización del saber**, utilizando las conceptualizaciones bernsteinianas. Con respecto a las singularidades, Benstein explica que se trata de las formas y estructuras del conocimiento de las disciplinas tradicionales, donde los límites de las asignaturas están claramente definidos y éstas se conciben como discursos especializados (Historia, Física, Química, Psicología, etc.). En las singularidades existe una clasificación fuerte y un despliegue de mecanismos basado en la autorización de un conocimiento experto que posee una comunidad restringida, además estas disciplinas “son narcicistas, se orientan hacia su propio desarrollo y se protegen mediante barreras y fuertes jerarquías” (1998: 80). Por otro lado, Bernstein sostiene que estamos asistiendo, incluso en las universidades, a una recontextualización que depende de las reglamentaciones externas y que produce una regionalización del conocimiento como un indicadores de la tecnologización del mismo, algo que sucede cuando entra en contacto la producción del conocimiento con el campo de la práctica. **En las regiones se debilita la fuerza de la clasificación y cambian las relaciones discursivas, pero además las regiones están integradas por unas u otras singularidades (disciplinas)**. Bernstein argumenta que, de este modo, se crean redes móviles del conocimiento en los campos del saber académico, unidades mayores que suman esfuerzos y se complementan, y que en lugar de reclamar su autenticidad, muestran una mayor autonomía en cuanto a la organización y selección de contenidos (Ingeniería, Arquitectura, Ciencias de la comunicación, Empresariales, Ciencia cognitiva). Paradójicamente, en las regiones, el incremento de autonomía en la selección del conocimiento y sus formas de organización, contrasta con una mayor dependencia externa (del mercado) y una centralización del control administrativo.

Según Bernstein, aunque la universidad tiende a la regionalización de las estructuras del conocimiento, la escuela sigue organizando su discurso basándose en las singularidades, a pesar de los intentos de establecer ejes transversales. Sin embargo, con la ESO, hemos visto que se producía la integración de diversas asignaturas en áreas de conocimiento (como por ejemplo, en Ciencias Experimentales). A pesar de que el área de *EViP* reclama su especificidad como materia escolar a partir de incrementar la jerarquización de los contenidos y de defender el estatus disciplinar de sus profesores, **con la reforma educativa se tiende a la regionalización del conocimiento. En la práctica curricular del profesor del IES Les Moreres se observa la incorporación de múltiples saberes que se interrelacionan para conseguir una alfabetización gráfica y visual, y facilitar al alumnado la adquisición de conocimientos y destrezas técnicas que “le sirvan” para la vida social y el mundo laboral.** Por último, en este punto debería introducir el debate sobre la representación del conocimiento y la cultura popular en términos de clase social, ya que de hecho, en la instrucción del grupo de 3º de la ESO se produce una revalorización del conocimiento de la comunidad a la que pertenece el alumno, pero esto se hace para promover su confianza y facilitar así la adquisición del conocimiento académico-científico de las materias escolares. En definitiva, se sigue manteniendo una visión reproductora del saber, elaborado por la clase media, mientras que el conocimiento popular ligado a la vida cotidiana de los alumnos de clase trabajadora tiene un valor pedagógico, no tiene valor epistemológico.

“Quién decide” sobre la selección, la secuencia y el ritmo de la instrucción en la práctica curricular de *EViP* en tercer curso

En este apartado, intentaré dar respuesta a algunas preguntas que surgieron durante mis observaciones de la práctica curricular de *EViP* de 3º de la ESO en el IES Les Moreres, entre las que quiero destacar las siguientes: ¿Por qué son tan distintos los estilos del docente en las clases según el tema que aborda y qué tipologías de actividades propone (resolución técnica de ejercicios, lectura de la imagen, experimentación y creación, reconocimiento de las obras de arte, aplicación de la teoría)? ¿Por qué decide Ramón a lo largo de la instrucción tratar

algunos temas desde el aislamiento que proporciona la organización del currículum de aula mediante unidades didácticas, cuando otras veces va alternando los distintos saberes o incluso los interrelaciona? ¿Qué estrategias van desarrollando conjuntamente el profesor y los alumnos para gestionar la instrucción y cómo influye esto en el ritmo de las clases? A través de la reconstrucción de una secuencia de actividades de la segunda unidad didáctica, dedicada al tema de la textura (S9, S10 y S12), contextualizaré quién decide qué contenidos son relevantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo se organizan en la práctica, para hacer visible la forma en que **el docente ejerce un control sobre la secuenciación y el ritmo de la instrucción en el discurso del aula**. En términos generales, la organización de la práctica de instrucción sigue la planificación que los dos profesores de *EViP* han plasmado en su colección de libros de texto, y que Marta resume a continuación:

En cada unidad didáctica hay una primera parte de lectura, de ver qué objetivos tendremos; después hay otra parte que es la explicación a través de transparencias, bueno con todo el material auxiliar; después están las actividades que las hay individuales -que son la mayoría- y otras que se pueden hacer en grupos pequeños; y, después claro, está la evaluación, el chaval se pone su nota y yo lo reviso. Una vez lo hemos evaluado tanto él como yo, si es necesaria hay una justificación y rectificación, los chavales rectifican siempre las actividades que tienen suspendidas (Marta).

Para llevar a cabo el análisis del discurso de instrucción en el aula, Ribeiro-Pedro (1993) propone distinguir entre las estrategias de enseñanza-aprendizaje que el docente emplea en el centro de atención general y el específico. Por un lado, **el centro de atención general**, que analizo en este apartado, se refiere a “las relaciones intertextuales” dentro del discurso de instrucción, fundamentalmente a la práctica interactiva del docente con el grupo-clase; por otro, **el centro de atención específico**, que analizaré más adelante en este capítulo, se refiere a “los principios, las actividades y las operaciones específicas que forman la sustancia del texto instructivo y que los alumnos supuestamente tienen que adquirir” (Ribeiro-Pedro, 1993: 249). Aunque podríamos afirmar que el centro de atención general en las clases de Ramón está en el libro de texto de *EViP*, a continuación veremos la red de estrategias globales que el docente emplea en la práctica de instrucción con el grupo de 3°C. Al principio de la sección anterior, se presentó la narración de una clase donde el docente explicaba los conceptos de luz y sombra (S6). En aquella ocasión, Ramón, al no

disponer de imágenes debido a que se estaba trabajando en el aula 24, utilizó múltiples estrategias y recursos: hizo un dibujo en la pizarra, puso un ejemplo a partir del entorno del aula, utilizó a los propios alumnos como modelos, y contó varias historias para explicar el tema. Esta clase es un buen ejemplo de cómo el docente acostumbra a centrar la atención del grupo en el desarrollo de un tema, y también, de la corta duración de las sesiones que dejan poco margen para la realización de las actividades previstas. Las formas para abordar el contenido dependen de que el tiempo de la clase se destine a la explicación del docente, al trabajo en grupos pequeños o a secuencias participativas donde predomina la interacción del docente con el grupo-clase. **En una misma sesión se pueden dar distintas modalidades de instrucción.** Aunque como veremos se dedica mucho tiempo a la realización de actividades, se trata de un tiempo fragmentado, lo que implica que los temas se arrastran a lo largo de varias sesiones. En algunas ocasiones, se ocupa el tiempo de varias sesiones para resolver actividades sencillas como “el juego de la textura” -como veremos a continuación-, en otras, el guión de las sesiones es muy extenso, lo que deja poco margen para la realización de las actividades individuales o grupales. A menudo, **el profesor empieza la clase con la exposición del tema** a partir de diapositivas para abrir la sesión a la participación, o si decide comenzar la clase con una actividad, entonces **Ramón hace una lectura atenta del enunciado o explica lo que los alumnos tienen que hacer.** En la situación que se presenta a continuación, el docente introduce un tema nuevo, la textura, a partir de la idea del lenguaje visual y plástico. Después, pide a los alumnos que identifiquen un tipo de textura en el entorno a partir de una descripción, o al revés, que hagan ellos la descripción de una textura:

S9 A	Exposición de un tema: la textura como elemento del lenguaje visual
Ramón:	Hay temas en <i>Plástica</i> que son muy importantes, como es el caso de la luz. Ya hemos dicho que sin luz, no hay forma. El color, aún no lo hemos trabajado, pero es un elemento importantísimo en cualquier cosa, cuando vas a comprar una camisa, en un objeto doméstico, al salir a la calle todo es color, porque si nos imaginamos una vida sin color, todo sería muy negro... bueno, es imposible imaginárselo. Junto con estos elementos, aunque a veces se habla poco de él porque se aprende rápido, está la textura. <u>Una cosa es aprender lo que es la textura y otra distinta es utilizarla, trabajarla, apreciarla, valorarla</u> , son aspectos muy diferentes que no cesaremos de hacer en todo el crédito. Ahora vamos a

ver lo que es la textura, con la que estáis muy familiarizados... La textura es la apariencia de los objetos. Cada cosa, cada objeto tiene una textura específica, por ejemplo, la textura de la piel de la mano, en comparación con la piel del cocodrilo... Las texturas van desde la casi ausencia de textura: el cristal de la ventana tiene una textura fina, plana, suave, lisa, etc. hasta la textura más grande, como puede ser el forro de la chaqueta (*señala la de un alumno*) con grano, áspera, rugosa, muy marcada, acentuada... Se pueden decir muchas cosas acerca de la textura.

El docente desarrolla varias definiciones: texturas táctiles-visuales y naturales-artificiales a partir de poner diversos ejemplos mediante diapositivas, el entorno o el libro de texto. Distingue las texturas según el origen y la apariencia, si ha sido manipulada-creada o no por el hombre.

Un segundo tipo de inicio de clase lo forman las **sesiones que empiezan con el recordatorio de la clase anterior o con la petición de los deberes que se socializan**. Este comienzo hace que luego el tiempo que se pueda dedicar a la explicación o la realización de la actividad quede igualmente muy reducido, pero dota de coherencia y continuidad a una secuencia de clases cortas (de 55 minutos cada una). La estructura de las sesiones se va repitiendo lo que crea una frecuencia en el ritmo de las clases. Una modalidad de clase que el docente potencia con asiduidad es la que se centra en la lectura de imágenes de publicidad o Arte. Ramón monta la sesión en torno a un pase de diapositivas, que utiliza para poner ejemplos y articular la exposición. Este pase de diapositivas no es un bombardeo ni una interminable serie de diapositivas, sino que **el docente introduce algunos conceptos y después construye el tema mediante las imágenes a partir de la interacción con los alumnos**. Las preguntas son importantes en la práctica de instrucción del docente, de esta forma, después de una presentación, que puede tener funciones diversas (introducción, exposición, recordatorio, contextualización) **se genera un segundo momento de intercambio de preguntas y respuestas entre el docente y los alumnos, quienes de forma individual van aportando comentarios que ayudan a delimitar y completar el tema**. Las preguntas que el docente formula tienen como finalidad invitar a los alumnos a participar en la construcción de la explicación, partiendo de lo que estos saben del tema, por ejemplo, implicándolos en la descripción de las imágenes. Hay una intención explícita de Ramón de mostrarles a los alumnos que “saben más cosas de las que se piensan que saben” sobre el contenido de la sesión y sobre las imágenes que muestra, para “favorecer la

confianza en sí mismos”. Se trata de actividades de lectura compartida de imágenes, donde Ramón conduce la interacción para ir desarrollando la exposición de los conceptos y habilidades, pero aunque los alumnos hacen sus aportaciones, habitualmente es el docente quien realiza la lectura que al final se considera como válida. Esta secuencia termina con una puesta en común de lo aprendido, una comprobación de que los alumnos han entendido el tema y que saben realizar la lectura de imágenes en los términos propuestos por el docente. La legitimación de las respuestas en torno al tema se efectúa, indistintamente, a partir de la información que Ramón proporciona basándose en el conocimiento experto (por ejemplo, en las teorías de la Gestalt) o en el sentido común (su experiencia personal). En la escena siguiente, la interacción entre profesor y alumnos, sirve para crear el contexto de realización de una de las actividades sobre el tema de las texturas:

S10 A Presentación de una actividad: descripción de las texturas

El profesor explica a los alumnos que van a realizar una actividad con objetos para aprender a describir “la apariencia de las cosas” y explica las tipologías de texturas. Para ejemplificar cómo se debe realizar la descripción, les presenta un material y se inicia un diálogo entre profesor y alumnos:

Ramón: ¿Sabéis cuál es este material?

David: Eso es lo de los sacos

Ramón: Es un trozo de arpillera. Un tejido que como decías se utiliza para fabricar sacos, aunque cada vez se utiliza menos, se trata de una mezcla de algodón y rafias, etc. Ahora vamos a intentar describir este material...

Miguel: Los sacos desto son muy buenos

Ramón: Sí, son muy resistentes

Todos: Se trata de un material áspero, rugoso, satinado, granulado fino

Ramón: ¿Se trata de una textura artificial?

Todos: Es cálida y seca (no es húmeda).

A veces, los conceptos no acaban de referirse a la descripción de la textura, sino que los alumnos se refieren a otros aspectos como el tamaño del objeto (grueso), o piden aclaraciones sobre conceptos como “satinado”. Además, la arpillera se ha confundido con el esparto, lo que ha precisado de las aclaraciones del docente. Ramón ha explicado que se trata de una fibra que antiguamente se utilizaba como estropajo para lavar los platos (añade que ahora existen fibras sintéticas para ello), y Miguel ha añadido: “es lo que se utiliza en las placas de yeso”.

La comprensión del tema se refuerza mediante la realización actividades de aplicación y producción, las sesiones terminan con la propuesta de hacer una actividad que los

alumnos deben resolver individualmente y cuyo enunciado tienen en el libro de texto. De este modo, principalmente **la práctica curricular está orientada a la realización de actividades por parte de los alumnos, la forma que tiene Ramón para seleccionarlas deja entrever una visión dinámica del currículum de aula, dónde las actividades se pueden ir modificando a partir de ir buscando siempre aquella que da mejores resultados.** Desde la perspectiva que tiene Ramón del diseño curricular de aula (tercer nivel de concreción), el punto de partida es la programación que consta en el libro de texto, que se puede ir cambiando para introducir mejoras en la práctica cotidiana. La toma de decisiones sobre la selección y la secuenciación del conjunto de actividades, que se acaban haciendo a lo largo de un crédito, está subordinada al día a día y a la relación con el grupo de alumnos. Si por un lado, el docente suele proponer a un grupo concreto aquellas actividades que le han funcionado bien con otros grupos, a partir de comprobar que dan buen resultado, por otro, reconoce que las mismas actividades no conducen siempre al mismo resultado con todos los grupos. Ramón no se guía por lo que los alumnos han aprendido, tampoco se trata de que el resultado sea el esperado en relación a los objetivos prefijados, sino que **el factor que determina que una actividad “funcione” tiene que ver con cómo reacciona el grupo de alumnos frente a la comprensión de la materia, en el proceso de adquisición de conceptos y hábitos:**²⁷

No se puede hacer todo el paquete de actividades que se propone, esto está clarísimo, por tanto hay que hacer una selección. Pero incluso al hacer la selección de las actividades, las modifico y propongo en momentos determinados actividades que no estaban previstas en la publicación. Esto depende siempre del grupo de alumnos, es decir, me he encontrado que la misma actividad me funciona en un grupo pero en otro no, y esto me da pistas para cuando planteo otras actividades, proponerlas en grupo y de forma diferenciada, aunque siempre las elijo basándome en la comprensión del contenido y del tema que harán los alumnos. A menudo, esto se refleja en los contenidos porque también depende de los resultados, desde el punto de vista más procedimental, el alumnado se puede encontrar que en una actividad saca unos resultados más interesantes, y esto le enriquece y le anima a seguir (Ramón).

²⁷ El profesor de *EViP* me explica que hay actividades “comodín”, por ejemplo, afirma que hay aspectos de Psicología del color y Psicología de la forma que nunca ha programado: “que salen en función de lo que se trabaja. Están presentes siempre y pueden aparecer en cualquier momento” (aunque sí constan en el libro de texto de 3º). Además, Ramón indica que estos temas también se pueden dar, en las actividades integradas que se hacen al final del crédito, vinculado al color. En relación al aprendizaje del Dibujo, si a lo largo de una propuesta, el docente percibe que los alumnos de un grupo no tienen “los instrumentos básicos bien adquiridos, porque el Dibujo difícilmente se puede aprender sólo en una ESO”, entonces se detiene y lo “repeca” aunque no estuviera programado.

El desarrollo de una actividad de la segunda unidad didáctica, dedicada a la textura, nos permitirá ver qué aspectos y situaciones de aula pueden hacer que se vea modificado el ritmo de las clases en la práctica curricular con un grupo concreto, condicionando el proceso de selección y secuenciación en el futuro (S10). En el grupo de 3°C observé que **el poco tiempo disponible en las clases para la realización de las actividades prácticas** (ya que la presentación y exposición del tema solía ocupar la mayor parte del tiempo) **era una de las causas de la fragmentación que dificultaba el aprendizaje**. Por ejemplo, en la novena sesión del tercer crédito, después de la exposición del tema, sólo dio tiempo a preparar la actividad que harían el próximo día, adjudicando números a los estudiantes (por orden de lista). Como suele suceder, una actividad se prolonga a lo largo de varias sesiones, y a ello contribuye el hecho de que los alumnos no traigan el material necesario para hacer las tareas. Excepcionalmente, entre la novena y la décima sesión, el material que se había pedido para la actividad de descripción de texturas (una bolsa opaca y un objeto), lo había traído en torno al 70% del grupo, lo que resulta todo un éxito en esta clase:

S10 A Desarrollo de una actividad: el juego de las texturas (I)			
<i>Cada alumno ha traído un bolsa de basura negra que se ha numerado y que contiene el objeto personal. Los alumnos harán circular las distintas bolsas y anotarán en una hoja pautada el resultado de cada objeto</i>			
Ramón:	Se trata de poner la mano dentro de la bolsa, haciendo el esfuerzo de no mirar, -el que quiera mirar que lo haga, pero no estará haciendo la actividad tal y como yo la planteo. La gracia de esta actividad está en ser capaz de <u>describir a partir del tacto el máximo posible de calidades de esta superficie</u> . Se trata de describir, por ejemplo, la apariencia del tejido, como en el caso de la arpillera, y si es posible identificar el tipo de material.		
<i>A lo largo de la observación de esta actividad he ido apuntando algunas de las descripciones que los alumnos han hecho de los objetos. Tendría que analizarse un total de 21 objetos, pero un tercio de la clase no lo ha traído. Estas son algunas de las anotaciones que han escrito los estudiantes:</i>			
Objeto núm. 6	Dura, redonda, suave Una cosa muy redonda	Pelota de Golf -	(Silvia) (Desirée)
Objeto núm. 8	Alargado, duro	Cuchara	(David)
Objeto núm. 13	Áspero, rugoso, largo, delgado Áspero, madera	- Brocha	(Virginia) (Sonia)
Objeto núm. 14	-	Vaso	(Pablo)
Objeto núm. 15	-	Un peluche	(Raúl)

Durante el seguimiento de esta actividad, compruebo que los alumnos la resuelven de forma bastante ordenada, pero la realizan parcialmente y de forma arbitraria. Así, hay alumnos que describen la apariencia del objeto y otros que directamente lo identifican sin realizar el ejercicio. Con frecuencia se escucha la frase: “ya sé lo que es”. En la puesta en común, que se transcribe a continuación, el docente insiste a los alumnos que tienen que “empezar a responder con propiedad”, por ejemplo, tienen que decir en qué se parecen las cosas, pero no para qué se utiliza el material, ya que esto último no es lo que se les ha preguntado. Por otro lado, es importante señalar que se trata de una de las pocas actividades que realizan primero los alumnos individualmente y luego se comparte con toda la clase. A menudo, en la distribución del trabajo de los alumnos en el aula predomina la individualización de las tareas o una organización en grupos reducidos, así, **la interacción entre todo el grupo-clase suele incorporarse en la parte expositiva** cuando se trata un tema por primera vez, buscando captar la atención de los alumnos y su implicación en la explicación, **pero no es habitual que se haga una valoración conjunta de los ejercicios:**

S10 A **Desarrollo de una actividad: el juego de las texturas (II)**

El juego mantiene la atención de los alumnos, en algunos casos porque el enigma de saber de qué objeto se trata prevalece aunque prueben a averiguarlo sólo mediante el tacto. En otros casos, porque se trata de material orgánico (como un kiwi o una pera en no muy buen estado) lo que crea desconfianza. La actividad continúa con la puesta en común que centra la actividad en la descripción de la textura y sus calidades. Ahora, los alumnos pueden completar en su hoja aquello que han anotado previamente

Objeto núm. 8	Suave, muy frío, metálico	Cuchara	(entre todos)
Objeto núm. 14	Duro		(Silvia)
	Liso		(David)
	Suave		(Ruth)
	Forma cilíndrica		(Ramón)
	Seco, ni cálido ni frío	Vaso	(Pablo)

Durante la puesta en común se dan situaciones curiosas. Por ejemplo, uno de los objetos que es descrito con más atención (“bola de pelo suave...”) es uno de esos llaveros de piel de animal (“es como una rata que...”), lo que el docente aprovecha para preguntar si a través del tacto podemos identificar si se trata de una piel natural o artificial, y también le lleva plantear un debate sobre la ética en el uso de las pieles. En otra situación, el docente es capaz de describir su apariencia (“ligero, tamaño pequeño, forma curvilínea, natural, cálido, textura suave no agresiva”), pero luego no logra adivinar de qué material se trata, lo que provoca algunas risas entre el grupo de alumnos.

Esta secuencia de clases sobre la lección de la textura, concluye con una actividad donde los alumnos tienen que buscar texturas en el entorno de la clase y de la escuela, sobreponer un papel a diversas superficies y rayarlo con el lápiz, para obtener texturas visuales (S12). La actividad implica una selección de superficies de objetos que acaben dando resultados diferentes (entre las que han utilizado está el cristal rugoso o agujereado, la madera y otras superficies abultadas). Los resultados visuales que han obtenido los alumnos son bastante homogéneos, aunque las elecciones son originales, además, los estudiantes deben catalogar las superficies que han calcado (caja de luz de emergencia, corcho, ventana, etc.). Ramón justifica la realización de esta actividad con el grupo de 3°C debido en parte a las interrupciones de un alumno, que influyen en el ritmo de trabajo en el aula, y que, según el docente, les ha contagiado la necesidad de “salir del aula”. Para Ramón, esta secuencia de actividades es un buen ejemplo del trabajo que debería hacerse en el área de *EViP*, en especial, la actividad de descubrir texturas en el entorno, que fue la última actividad que hicieron de este tema, al dilatarse tanto el tiempo de instrucción. Sin embargo, la propuesta de Ramón no concluía con esta actividad de reproducción de texturas, sino con la recreación de una textura visual, una actividad que conecta con **su visión del aula de Plástica como laboratorio de experimentación artística**, pero que los alumnos de 3°C no llegaron a hacer:²⁸

El tema de las texturas se puede trabajar de muchas maneras, se puede incidir en las texturas visuales, táctiles, etc. Últimamente, salgo con todos los alumnos por las cercanías del instituto, propongo un juego y vamos en busca de la mejor textura. Esta actividad tiene un doble objetivo: por un lado, intentar que no hagan mucho ruido mientras en las otras aulas otros profesores hacen clase, pero paralelamente, se trata de un trabajo muy individual, de observación, que los alumnos deben hacer con rigor, a partir de conseguirlo por sus propios medios. Esta actividad está dando unos resultados muy interesantes para comprender la textura. La prueba está en que en una segunda fase hay una actividad donde tienen que representar, provocar una textura a partir de una técnica gráfica, y por el hecho de haber realizado la actividad anterior, ya han interiorizado el tema y después saben recrear esa grafía, por tanto, han comprendido el concepto (Ramón).

²⁸ En la cuarta sección de este capítulo, continuaré analizando el tipo de interrupciones y fragmentaciones que median en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, además de analizar el nivel de complejidad cognitiva de las tareas, donde predomina la identificación.

Por último, a lo largo del tercer crédito, como ya comenté en la sección anterior, hubo dos sesiones de corte más expresionista que no se ajustaban al patrón de las clases de *EViP* basadas en el aprendizaje de los elementos del lenguaje visual y plástico, sino que respondían más bien a esta idea de la *Plàstica* como laboratorio de experimentación y creación. Es importante avanzar que aunque la secuencia que he planteado tiene la estructura típica de las clases de *EViP*, más adelante veremos que en otras secuencias la distribución del tiempo dedicado a la teoría y a la práctica varía, pero persisten las mismas dificultades al arrastrarse una actividad durante varias sesiones o al no concluir los ejercicios. Así, por ejemplo, aunque en la práctica curricular, las diversas unidades didácticas tienen un ritmo de instrucción diferente que depende del tema, se repite con frecuencia que **las actividades no concluidas de la unidad anterior y las explicaciones de nuevos temas se solapan, lo que crea disfunciones en el ritmo de la instrucción, y se van acumulando múltiples actividades, conceptos y habilidades, que se trabajan simultáneamente.**

Por otra parte, la forma que tiene Ramón de presentar el contenido no se puede separar de las estrategias que despliega en su relación con los alumnos que son diversas y abundantes, lo que hace atractiva la materia a los alumnos que se muestran interesados. Algunas de estas estrategias de enseñanza-aprendizaje que el docente de *EViP* pone en práctica durante la instrucción son: las preguntas que interpelan a los alumnos en relación a sus conocimientos previos; la explicitación de las finalidades principales para el desarrollo del tema; recordar e insistir los conceptos y destrezas básicos vinculados al lenguaje visual y plástico; el diálogo y la conversación para clarificar dudas y conseguir la participación de los alumnos en el desarrollo de un tema; la repetición y la aplicabilidad de la materia a partir de realizar actividades de descripción y producción; la ilustración constante de todo lo que se explica con ejemplos, etc. En los apartados siguientes, además de ver el uso de otros métodos por parte de Ramón, analizaré cómo las estrategias que emplea median en las oportunidades de aprendizaje que se crean en el grupo de 3°C.

La construcción del espacio y el tiempo escolares en la práctica curricular de instrucción en el aula de *EViP*

Existen al menos dos elementos sobre los que el escolar no debe poseer ningún poder: el tiempo y el espacio. ¿Qué le queda para poder manifestar el deseo si no es el fraude?

Anne Querrien (1979: 48)

La constitución del espacio pedagógico en el *IES Les Moreres*: los lugares de enseñanza-aprendizaje de la *Plástica*

Al igual que los límites del discurso pedagógico-curricular, es decir, las decisiones que afectan a los contenidos y las actividades (selección, secuencia y ritmo), los límites del espacio pedagógico también contribuyen a producir las diversas modalidades de instrucción (débil o fuerte, abierta o cerrada, integración o colección) y median en la formación de las identidades escolares.²⁹ Del mismo modo que es preciso analizar el proceso de pedagogización del conocimiento o la alquimia de la *EViP* como materia escolar, es necesario interpretar la distribución y apropiación de los espacios en la escuela como lugares destinados a la instrucción. En esta sección, me aproximaré a la materialidad de los espacios en el *IES Les Moreres*, para describir extensamente la constitución de los escenarios de la práctica curricular de *EViP*, desde la perspectiva de que el espacio produce y está producido por relaciones de poder-saber. Gore y Kelly, sostienen que, históricamente, el desarrollo de las técnicas de poder en las prisiones tuvieron su origen en las prácticas pedagógicas, y nos recuerdan que Foucault en *Vigilar y Castigar* resaltó que, “las disciplinas vinculadas con el *panopticon* se utilizaron por primera vez en la educación secundaria, luego en las escuelas primarias, después en el hospital, a continuación en los cuarteles militares y sólo finalmente en las prisiones. Así pues, el panopticon no se dispersó

²⁹ Véase Varela (1995) para revisar la importancia de las mediaciones de las categorías de espacio y tiempo en la formación de la subjetividad del alumno a lo largo en la historia de la escolarización de masas.

en la sociedad a partir de la prisión, sino más bien al contrario” (Kelly citada por Gore, 2000: 243). Para Foucault, el panóptico es el modelo espacial de las instituciones modernas que funciona como un laboratorio de poder, inserta el cuerpo individualizado del preso y el alumno en una retícula, basándose en una “cierta distribución concertada de los cuerpos, de las superficies, de las luces, de las miradas” (Foucault, 1994: 205). Desde esta perspectiva, el panoptismo rompe con la visión del poder soberano, el poder socializado aumenta su eficacia con el anonimato y se instala en los espacios de la vida cotidiana donde se puede someter a vigilancia a un cierto número de personas, en este contexto: “El que está sometido a un campo de visibilidad, y que lo sabe, reproduce por su cuenta las coacciones del poder; las hace jugar espontáneamente sobre sí mismo; inscribe en sí mismo la relación de poder en la cual juega simultáneamente los dos papeles; se convierte en el principio de su propio sometimiento” (Foucault, 1994: 206).

Como vimos en el primer capítulo, la historia del currículum como artefacto disciplinario está asociada a la instauración de las “clases” y a todo el repertorio de divisiones y subdivisiones (grados, ciclos, etapas) que distribuyen al sujeto escolar y determinan su lugar en la instrucción.³⁰ La escuela tanto en su definición protestante (orientada al trabajo) como católica (a la moral), ha organizado el espacio y los muebles de forma que los cuerpos de los escolares y del maestro se limitaran a la práctica de la enseñanza, buscando aquellas soluciones más eficaces. Tanto Foucault (1994) como Querrien (1979) sostienen que la creación de espacios homogéneos para la instrucción fue tan importante como la generalización de los métodos de enseñanza durante la emergencia de la escolarización de masas. Las indicaciones espaciales para las escuelas francesas en el siglo XIX -algunas de las cuales hemos heredado- especifican: la distancia máxima entre el hogar y la escuela; la neutralidad del entorno de la escuela, sin obstáculos ni decoración; los pasillos rectos que facilitan la visibilidad; las aulas rectangulares donde se encuadrará al alumno individualmente; las hileras de bancos fijos que mantendrán una distancia entre sí; un

³⁰ Ocupar un lugar en una serie según el grado o la importancia, implica también asumir una categoría o rol, y a menudo esto conlleva una localización diferenciada en el espacio. En el capítulo anterior expliqué cómo se despliegan las técnicas de distribución de los individuos en el espacio (clausura y poder celular) en el contexto

estudio de dibujo para niños y de costura para niñas, etc. (Querrien, 1979). A pesar de que se han producido muchos cambios en los espacios de aprendizaje desde la escuela tradicional, y que el discurso de la escuela activa ha transformado por completo la imposición de la disciplina mediante un espacio de silencio, en este nuevo contexto de interacción, las estrategias del panóptico que disocian la pareja ver-ser visto no desaparecen. Incluso cuando los alumnos pueden modificar y constituir abiertamente los lugares de aprendizaje, sigue teniendo mucha importancia estudiar el juego de miradas y las corporeidades en el espacio pedagógico.

Durante el curso 1996-97, el *Instituto de Enseñanza Secundaria Les Moreres* estaba provisionalmente ubicado fuera del núcleo urbano, desplazado en una zona de montaña del litoral catalán, a la cual los alumnos accedían después de un viaje en autobús de unos veinte minutos. Este enclave tenía sus ventajas e inconvenientes para los usuarios del centro. Así, el aislamiento y el desplazamiento, contribuían a crear un orden de entrada y salida en el instituto (que el autobús prolongaba), y la relación con el paisaje mediaba en la disposición de los alumnos al estudio, lejos de los espacios de ocio urbanos (salas de juego, cines, centros comerciales, plazas públicas). Además, los emplazamientos exteriores del edificio y el patio interior se utilizaban para las actividades de las materias, por ejemplo, para la observación, descripción y representación del entorno natural en el caso de los créditos de *EViP*. Por otra parte, Marta, como profesora del grupo de 4º especial, solía utilizar el gimnasio o la casa del portero como espacios donde desarrollar su práctica curricular, ya que esta última había sido habilitada como plató de televisión para el crédito optativo de Fotografía y Vídeo. Estos son algunos ejemplos de la movilidad de los sujetos en la ocupación de los espacios exteriores del instituto. Sin embargo, uno de los problemas que observé a lo largo de las distintas sesiones era que habitualmente se daba alrededor de un 10% de absentismo en clase, unas faltas de asistencia que se acentuaban al principio y al final de la semana, antes y después de fiestas. En muchos de estos casos, los alumnos no llegaban a coger el autobús, aunque al transcribir una de las sesiones, descubrí que Óscar,

uno de los alumnos de 3°C, había dejado registrado el siguiente mensaje: “Este instituto es muy bonito, pero te puedes escapar como quieres”.³¹

En esta sección, voy a exponer en primer lugar, la localización y distribución de los espacios pedagógicos en el *IES Les Moreres*, que ocupa unas instalaciones que antes eran de una escuela de Enseñanza Primaria, y después abordaré los espacios de la *Plàstica*. Las dimensiones reducidas del instituto junto con el incremento del número de alumnos que se producía cada año, contribuían a crear la imagen visual de un centro en constante ebullición. De esta forma, aunque los alumnos suelen acceder y desplazarse en fila por el centro, esto no es debido a la disciplinación de los cuerpos en el espacio, sino a la dificultad de que varios grupos puedan circular a la vez por el vestíbulo y las escaleras. El clima “distendido” que explicita el discurso pedagógico del *IES Les Moreres* se nota en la ocupación de los espacios, durante el recreo, en el bar y el patio, pero en general, las conversaciones en los espacios de circulación y a la entrada de las clases son abundantes y forman parte de “la vida del centro”. Está permitido todo lo que potencie la convivencia “familiar” y no la perturbe. Fuera de las clases, esta actividad frenética también se observa en los espacios de administración del centro, donde se cruzan constantemente profesores y estudiantes. Los despachos del Jefe de estudios y Dirección, los pasillos, el patio y el bar, son los puntos de encuentro entre los docentes, para dialogar acerca de su práctica e intercambiar comentarios sobre los alumnos. Los espacios de tránsito, que no deberían distinguirse específicamente por un uso pedagógico, en este caso facilitan y socorren la interacción. Por otro lado, exceptuando las aulas, que ocupan la mayor parte de la superficie útil del edificio, los espacios destinados a usos específicos son escasos. Así, el seminario de *Plàstica* es un despacho reducido que se comparte con Música y que está junto al despacho de Educación Física. El docente de *EViP* sólo utiliza este lugar para ir a fumar, ya que es un pequeño despacho que no puede emplearse como lugar de trabajo o de

³¹ Óscar se refiere a que los alumnos hacían campana para fumar o el tomar el botellón en la montaña, formando pequeños grupos de amigos de clases distintas. Desde mi punto de vista, el problema del absentismo no tiene sólo que ver con la intensidad del cerco en los espacios de instrucción. Pero curiosamente, los estudiantes que habían podido visitar el nuevo edificio, ubicado en el barrio donde residen la mayoría de ellos, se quejaban de que las rejas que lo rodean “le dan un aire de prisión”.

reunión.³² Debido también a la necesaria ampliación del aulario, las reuniones de nivel se llevan a cabo en lo que antes era la biblioteca del centro, que se ha convertido en el lugar de producción de la reflexión pedagógica (a la vez que contiene el fondo de libros). El resto de espacios sólo favorece encuentros breves y fugaces, o están dedicados al desarrollo de la instrucción, tal como explica el jefe de estudios:

La tarea del jefe de estudios es la de optimizar los recursos, de alguna manera tiene que tener en la cabeza los límites del centro en cuanto a disponibilidad de profesorado o mesas, e intentar sacar el máximo provecho de esto. Este curso hemos tenido graves dificultades con los espacios disponibles. Se ha perdido la sala de actos y la biblioteca, para hacer cuatro aulas, y también una parte del vestíbulo de la segunda planta que se ha reconvertido en aula (de *Plàstica*). Hay momentos en los que no tenemos ninguna aula libre, están todas ocupadas. Esto también sucede con los espacios de encuentro de los docentes (Carlos).

Las aulas de *Plàstica* en el *IES Les Moreres* están situadas en la segunda planta del edificio, el centro dispone de un aula-taller amplia y de dos aulas comunes -de características muy similares-, que se utilizan para esta materia. La concepción que tiene el docente del espacio de *Plàstica*, está relacionada con la idea de laboratorio, basada en la interpretación del taller de artes plásticas adaptado a la escuela obligatoria. Con la incorporación de la visión del aprendizaje por descubrimiento y del desarrollo de la expresión, la distribución de los espacios que se habían generalizado para la instrucción de las masas, sufrieron grandes modificaciones, desde esta perspectiva, como alternativa al espacio físico represivo se “liberó” el espacio de enseñanza, siendo posible: organizar múltiples lugares de aprendizaje dentro y fuera del aula, lo que facilitaría que los alumnos puedan realizar simultáneamente tareas distintas; distribuir las mesas para intensificar la participación y el trabajo grupal; potenciar el uso autónomo pero compartido de las instalaciones y los recursos; favorecer la manipulación y experimentación con materiales; etc. En este contexto, **cobra importancia la ambientalización del aula y se promueve la exposición de los trabajos de los alumnos y el desarrollo en ellos de hábitos relacionados con el cuidado del entorno.** La *Plàstica* no sólo implica un cambio en el espacio que se destina a la enseñanza, que

³² De hecho, este despacho ha sido calificado por Ramón de “claustrofóbico”. En él, los profesores disponen de una mesa y algunas estanterías, que lo convierten en un almacén para depositar materiales de las clases y trabajos de los estudiantes. Para el profesor de Música se trata del lugar donde hacer los exámenes individuales con los estudiantes.

tradicionalmente se consideraba que debía ser neutro y aséptico, sino también en el conjunto de todo el centro escolar. Así lo entiende el coordinador del nivel de 3º, que a lo largo de su entrevista afirma lo siguiente: “si quise venir a este centro fue por la *Plàstica*. Cuando entré lo primero que vi es como estaba decorado. Crear el entorno, el clima de este centro, es uno de los retos que tenemos todos y que tiene el seminario de *Plàstica*, dar un talante plástico a esto” (Quique).³³ Pero volviendo al espacio de instrucción de la *EViP*, para Ramón, el actual aula-taller de *Plàstica* reúne las condiciones adecuadas para el desarrollo de la materia, aunque debería de contar además con otros dos espacios diferenciados: uno para el trabajo en grupo y otro para el trabajo individual. La siguiente descripción del taller de *Plàstica*, que ocupa una superficie de 107 m2, nos proporciona información de las actividades y de la movilidad permitida durante la instrucción:

TC	Descripción del espacio del aula-taller de <i>Plàstica</i>
	<p><i>El taller de Plàstica está equipado con fregaderos, estanterías para herramientas y materiales; pinceles y pinturas (para agua); una pizarra Vileda (los rotuladores los pone el docente); un retroproyector de transparencias y un proyector de diapositivas siempre instalados; un equipo de sonido; corchos para colgar las láminas y armarios para guardar los materiales. La mesa del docente, está ubicada a la derecha de la pizarra y próxima a las ventanas desde el punto de vista de los alumnos y queda escondida detrás de una hilera de mesas colocadas horizontalmente donde están situados los proyectores. En el curso actual, en el aula de Plàstica se distinguen dos zonas. Hay un primer espacio formado por mesas de dibujo articuladas con taburetes altos también regulables, que están agrupadas para facilitar las relaciones de grupo. Además, con un pequeño giro, los alumnos se colocan de manera que pueden atender a las explicaciones del docente en la pizarra. Éste es el espacio que utilizan los alumnos de 3º, que a medida que llegan a la clase se van instalando en las mesas más cercanas a las ventanas de la fachada principal, que es la fuente natural de luz en el aula (las otras ventanas dan al patio interior del edificio). Aunque se usan todas las mesas grandes, los alumnos no ocupan todos los taburetes disponibles y el número de personas que se junta en torno a cada conjunto de mesas varía, puede ser de tres, cuatro o hasta cinco personas. El segundo espacio, algo apartado del primero, es la parte cercana a la puerta de entrada al aula, y está compuesto por dos conjuntos de mesas más pequeñas agrupadas y rodeadas por sillas bajas. Durante todo el periodo de observación en el aula, éste espacio no ha sido utilizado por los alumnos de 3º. En estas mesas suelen extenderse los dibujos y pinturas de los alumnos para el secado, aunque habitualmente se utilizan los corchos.</i></p>

³³ El centro se ha decorado a partir de las actividades que se realizan en los créditos variables de *Plàstica*. Entre estas actividades de ambientalización del centro, destaca la restauración de muebles y la pintura de cenefas. Algunos objetos de cerámica y visillos completan la decoración de los rincones del centro.

La colocación de las mesas del aula-taller de *Plàstica* permite que los alumnos de 3°C estén repartidos en grupos (de amigos), lo que como veremos más adelante crea situaciones que llevan a compartir procesos y recursos, pero que no genera en sí mismo un proceso de trabajo cooperativo. Como narra la descripción del aula-taller, las mesas y taburetes facilitan además que los alumnos se orienten hacia la proyección de las imágenes en la pantalla, prestando atención en la dirección en la que están ubicados los recursos del docente. La disposición de los muebles en el aula crea una especie de barrera, y hace que la puesta en escena del docente sea muy espectacular (véase la distribución del espacio en el apartado 6.4. del anexo). El docente controla un amplio conjunto de recursos que parecen muy aparatosos, en los que se apoya para articular su discurso de seducción. Los alumnos fijan la mirada en él, que utiliza esta situación para crear una mayor implicación y organizar los turnos de participación de los estudiantes, por ejemplo, en el proceso de descripción de imágenes y formas. A lo largo de una clase, Ramón, sin dejar de asumir el protagonismo, hace diversos recorridos por el aula, no se limita a permanecer enfrente sino que su espacio de intervención es mayor y el hecho de circular por entre las distintas mesas, le permite supervisar los trabajos de producción de los alumnos.³⁴ Como ya he explicado, el incremento del número de alumnos ha hecho adoptar medidas al grupo de profesores, para habilitar espacios nuevos y modificar las funciones de otros espacios ya existentes. Esto es lo que ha pasado con el espacio del aula 24 que antes formaba parte del vestíbulo de la segunda planta del edificio:

TC Descripción del espacio común del aula 24.

El espacio del aula 24 está compuesto por mesas y sillas bajas de color verde distribuidas en cuatro hileras horizontales, que están constituidas por siete pupitres cada una. Las mesas están orientadas hacia la pizarra. Los alumnos ocupan la mitad del aula y se van apelotonando hacia la parte cercana a la ventana, dejando vacía la otra mitad de la clase. Este mobiliario es el que predomina en las aulas de la escuela. Anteriormente, esta zona formaba parte del vestíbulo de la segunda planta. Debido a la necesidad de disponer de más clases, se generó esta aula cerrando el espacio con una estructura metálica, con plancha de madera y cristales. La mesa del docente está colocada enfrente de los alumnos en la parte izquierda del aula, al lado de la ventana.

³⁴ Además de estar acompañado por los proyectores, el docente está rodeado por la pizarra metálica blanca desplegable y la pantalla de proyección. Debido a las mesas que están alineadas, el docente tiene difícil el

La repartición de los espacios en el IES Les Moreres condiciona y limita la organización del currículum de *Educació Visual i Plàstica* en la práctica cotidiana. El aula 24, no dispone de los recursos para llevar a cabo la *Plàstica*, no cuenta con retroproyectors de diapositivas ni transparencias y no está equipado como aula-taller,³⁵ lo que impide el desarrollo de sesiones en las que es preciso ver imágenes y **reduce la actividad del docente de *Plàstica* a la explicación de la lección en la pizarra.** Además, el retorno a una concepción tradicional del espacio de enseñanza también implica que **la actividad de los alumnos se limita al trabajo individual centrado en el libro de texto o el cuaderno de trabajo**, realizando tareas de lectura, escritura o dibujo. Los materiales de pintura no se pueden emplear en este lugar que tampoco facilita el trabajo en grupo (cambiar las mesas de sitio es bastante difícil, el espacio que hay entre ellas es tan ajustado que inmoviliza al alumno).³⁶ Por este motivo, Ramón comienza el cuarto crédito impartiendo los temas de Geometría plana, ya que éste es un espacio óptimo para las lecciones de Dibujo técnico. En general, los alumnos comentan que el cambio de clase en cada materia les sorprendió en sus primeros días en el instituto, respecto a las clases de *Plàstica* la mayoría dice que prefiere hacerlas en el aula-taller, una alumna que a diferencia de los demás valora positivamente los diferentes espacios, afirma: “parece que sean 3 Plásticas diferentes: en el aula-taller es más divertido, en el aula 24 a mi no me gusta, y aquí en la 18 es *Plàstica* normal, la de toda la vida, la de dibujar y ponerte a hacer sombras” (Ruth). Paradójicamente, en el último trimestre, en el plan del docente, se especifica que si bien la tutoría se hará en el aula-taller de *Plàstica*, las tres clases semanales de *EViP* del grupo de 3ºC deberían hacerse en las dos aulas comunes (véase el apartado 6.5. del anexo). En la práctica curricular, Ramón y Marta no utilizan el reparto de espacios tal como consta oficialmente en el plan del curso, debido a que Marta deja libre el aula-taller bastante a

acceso a los alumnos que se sientan en primera fila. El resto de mesas son más accesibles, excepto las que están tocando a las ventanas que quedan muy alejadas.

³⁵ Las aulas comunes como el aula 18, donde también se imparte *Plàstica*, tienen una dimensión de 52 m², pero el aula 24, que utiliza el grupo de 3ºC, tiene un tamaño menor, en torno a 40 m².

³⁶ En ninguno de los dos espacios que utilizan los alumnos de 3º, el taller y el aula 24, se ocupan todas las mesas. Si bien este grupo es el menos numeroso de 3º, en otras clases también he podido observar que los alumnos se agrupan de forma descompensada y que suelen quedar mesas vacías, las de difícil acceso.

menudo y a la flexibilidad que ambos muestran en relación a la ocupación de los espacios. Durante mis observaciones comprobé que cada día, los alumnos de 3ºC se esperan en el vestíbulo de la segunda planta para ver qué aula les toca. Ramón y Marta se ponían de acuerdo a diario, a veces cinco minutos antes de que empezara la clase, y siempre que era posible, priorizaban la programación teniendo en cuenta las necesidades de cada grupo. En realidad, **la libertad de movimientos en la constitución de espacios como lugares pedagógicos es aparente y está limitada por la disponibilidad de las aulas. Además, en el caso de 3ºC, la discontinuidad en el desarrollo de la instrucción en un mismo espacio y la improvisación potenciaban la dispersión y desorientación de los alumnos, lo que se veía también reforzado por la balcanización del currículum y las cápsulas de tiempo de las materias.** Por último, según el docente, durante este curso debido al exceso de trabajo que tienen tanto él como Marta, el aula-taller de *Plàstica* está “bastante abandonada”, contribuyendo a ello la intensidad, solapamiento y fragmentación del tiempo de las clases, y sus múltiples responsabilidades como profesores, tutores y coordinadores:³⁷

Creo que tengo idealizada la clase de *Plàstica* que me gusta, pero hay muchos elementos que me impiden llevar a cabo este tipo de clase y que he hecho en otros momentos. Por ejemplo, en la época de experimentación en el centro piloto A., el alumnado me lo permitía y también las instalaciones, ya que disponíamos de dos aulas de *Plàstica* semejantes a ésta, pero muy bien acondicionadas. En ese caso, los aparatos audiovisuales estaban siempre fijos, teníamos los archivos de materiales al lado, teníamos expositores tanto de corcho como de *Vileda*, teníamos agua, teníamos armarios, teníamos... Era un alumnado con el que podías tener todas las puertas abiertas, ahora mismo cuando hemos salido, ya has visto como estaban los botes de *Talens*... ¡Yo nunca me había encontrado con esto!. Siempre he funcionado a un nivel muy riguroso con las pinturas, soy muy obsesivo con la limpieza y esto aquí se está perdiendo por muchos motivos. Ahora mismo, los aparatos tal y como los tengo no me están funcionando, yo tengo las diapositivas, pero mi material audiovisual que siempre tengo y que voy ampliando en este momento lo estoy perdiendo, porque ahora lo comparto con Marta, y a veces estoy en el aula-taller y otras no... El problema es de espacios y equipamientos, y también con los alumnos (Ramón).

³⁷ No olvidemos que se trata del último año que alumnos y profesores están en este edificio, por lo que se está más pendiente de la organización y adecuación de los espacios en las nuevas instalaciones, que del aprovechamiento del entorno en unas instalaciones que como se ha visto son insuficientes para acoger todas las actividades del centro.

El desarrollo de las secuencias de instrucción es sólo conocido por el docente. El tiempo es el marcador de las actividades que se pueden hacer

En *Vigilar y castigar*, Foucault describe y contextualiza mediante evidencias, los mecanismos de control de la actividad que conforman el dispositivo del poder disciplinario que se propagaron en la construcción de las instituciones en las sociedades modernas. En primer lugar, Foucault explica que se heredó **el empleo de tiempo** de las comunidades monásticas, cuyos tres grandes procedimientos “-establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas y regular ciclos de repetición- coincidieron muy pronto en los colegios, los talleres y los hospitales” (Foucault, 1994: 153). **El rigor del tiempo, el ritmo y la regulación de las actividades se homogeneizó** en las prácticas institucionales modernas que formularon adaptaciones de estas estrategias para lograr sus finalidades. En la actualidad, algunos aspectos de la vida cotidiana en la escuela que hemos aceptado como intrínsecos al desarrollo de las prácticas pedagógicas, se deben a la extensión de estos procedimientos de control de la actividad en el poder disciplinario. Por ejemplo, en la ESO, la organización y subdivisión de la etapa en ciclos, créditos, unidades didácticas y actividades, conduce a una articulación pautada del tiempo de instrucción que potencia la creación de hábitos y la disciplinación de los alumnos. En el caso concreto del *IES Les Moreres*, la jornada de trabajo de los alumnos empieza a las 8’30 h y termina a las 14’55 h, en una mañana los estudiantes acuden a 6 clases diferentes de 55 minutos cada una, con intervalos de descanso de 5 minutos entre clase y clase, que se extienden a 20 minutos cada 2 clases (los 2 patios).³⁸ Un timbre indica el final de cada sesión. Durante el trabajo de campo pude observar cómo la exactitud y la aplicación junto con la regularidad, que son las virtudes del tiempo disciplinario en la modernidad, se reinterpretan en la escuela, que incorpora a su manera la rentabilidad del tiempo de producción y las estrategias para formar a los alumnos como futuros trabajadores. A lo largo de esta sección, analizaré cómo se

³⁸ Recordemos que en el *IES Les Moreres*, los alumnos hacen una jornada intensiva y tienen las clases concentradas en la mañana y sólo alguna tarde permanecen en la escuela para completar el horario.

integra y se transforma el tiempo disciplinario en el discurso de aula del área de *EViP* en el *IES Les Moreres*.

Como he dicho anteriormente, el tiempo con que cuenta la *Educació Visual i Plàstica* en la Enseñanza Secundaria Obligatoria es de 140 horas, repartidas en 4 créditos, lo que implicaría unas 70 horas de clase de esta materia en el segundo ciclo. En el seguimiento de la práctica curricular, comprobé que los alumnos del tercer y cuarto crédito del segundo ciclo de la ESO cursaron un total de 47 horas lectivas (en lugar de 70 horas). Los motivos de esta reducción se deben, además de la pérdida de 5 minutos para el cambio de clase, a que en este centro se dedica mucho tiempo a las tareas de acogida de los alumnos al principio de curso, al proceso de tutorización, al desarrollo de los créditos de síntesis y a la evaluación. A lo largo de un curso, suele haber acontecimientos diversos previstos (salidas, actividades, fiestas) e imprevistos, que interrumpen el proceso de aprendizaje en las materias. Sin duda, estos aspectos que hacen disminuir el tiempo que se dedica a las materias (que en *EViP* es ya de la mitad) contribuyen a formar a los alumnos de acuerdo con lo que pretende el discurso pedagógico-curricular del centro, fundamentalmente en los términos del discurso regulador, pero introducen discontinuidades y contradicciones en el discurso de instrucción. Para revisar cómo esto influye en el desarrollo de la práctica curricular de *EViP* y completar el análisis, es preciso ver la distribución del tiempo dentro de las clases, el cronometraje y el ajuste de las tareas escolares en un tiempo disciplinar. De este modo, es necesario abordar en segundo lugar, lo que Foucault (1994) define como la **imposición desde el interior de un ritmo colectivo que controla la ejecución de las actividades mediante el “programa”**, que asegura la **elaboración temporal del acto**, estableciendo un desarrollo y unas fases. Desde su punto de vista, con el programa:

Se ha pasado de una forma de conminación que medía o ritmaba los gestos a una trama que los coacciona y los sostiene a lo largo de todo su encadenamiento. Se define una especie de esquema anatomo-cronológico del comportamiento. El acto queda descompuesto en sus elementos; la posición del cuerpo, de los miembros, de las articulaciones se halla definida; a cada movimiento le están asignadas una dirección, una amplitud, una duración; su orden de sucesión está prescrito. El tiempo penetra el cuerpo, y con él todos los controles minuciosos del poder (Foucault, 1994: 155-156).

En este subapartado focalizaré en el análisis de la **utilización exhaustiva, positiva, creciente e intensiva del tiempo en la escuela**, que se traduce en la prescripción de un sinfín de actividades y ejercicios que actúan sobre los cuerpos de los alumnos mediante la gestión del tiempo de instrucción. Desde la versión productiva del poder se invierte también el empleo del tiempo, procurando una “economía positiva” que implica una utilización creciente del tiempo. Se pasa de una visión negativa que sostiene que la escuela debe evitar que los alumnos pierdan el tiempo fuera de ella y castigar a aquellos que desperdician el tiempo de aprendizaje durante la infancia y la juventud, a un discurso que intenta sacarle el mayor partido al tiempo dispuesto para la enseñanza. Se trata de una visión del tiempo que se enfrenta al “agotamiento” del tiempo más que a su modo de empleo, buscando la productividad de cada instante e identificando una infinidad de momentos que es preciso explotar al máximo: “hay que tratar de intensificar el uso del menor instante, como si el tiempo, en su mínimo fraccionamiento, fuera inagotable; o como si, al menos por una disposición interna cada vez más detallada, pudiera tenderse hacia un punto ideal en que el máximo de rapidez va a unirse con el máximo de eficacia (Foucault, 1994: 157-158). En esta dirección, el discurso curricular oficial anima a que el docente lleve a cabo la tarea de programar minuciosamente objetivos, contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje, criterios de evaluación, etc. para cada unidad didáctica, decidiendo también de antemano qué recursos utilizará y cómo será la temporalización de las actividades que los alumnos tendrán que hacer. Un ejemplo de la intensificación del tiempo a partir de la reforma educativa, lo encontramos en la evaluación formativa, que diversifica e incrementa los momentos de valoración del recorrido del alumno, creando una red que la hace visible durante todo el tiempo de instrucción: evaluación inicial, evaluación continua, autoevaluación, evaluación final, etc. Por otra parte, a partir de la reforma educativa, en una misma actividad en el aula, los alumnos trabajan simultáneamente procedimientos, conceptos y actitudes, así, los contenidos de la instrucción convergen en un mismo tiempo y se trabajan a la vez.³⁹ Según Foucault, las disciplinas (mediante las técnicas de distribución espacial y de control de la actividad) son aparatos que suman y capitalizan el

³⁹ No pretendo cuestionar aquí la división del conocimiento escolar en estos tres tipos de contenido, ni la perspectiva epistemológica y psicopedagógica que adopta la reforma. Sólo quiero, destacar la creciente

tiempo a través de varios procedimientos: la división de la duración de la actividad en segmentos (no se puede enseñar todo a la vez); organizados en un esquema analítico, basado en la sucesión de elementos que se repiten y que van aumentando en complejidad; con un término marcado con una prueba; y con la disposición de “series de series” que permiten establecer diferenciaciones en los ejercicios por niveles y grados, dificultades, grupales o individuales (Foucault, 1994). En la cita siguiente, se puede ver cómo Marta percibe cuál es el ritmo y la distribución del tiempo más adecuados para las clases de *EVIP*, y cómo se adapta el tiempo a las finalidades que establece el Proyecto Curricular de Centro en el *IES Les Moreres* en el caso del primer curso de la ESO:

Con el primer grupo que tuve fuimos bastante lentos, lo cual quiere decir que no tuvimos tiempo de llegar a... bueno llegamos al color, pero aprovechamos el tiempo de alguna forma que se correspondía al siguiente crédito. Hay otro grupo, por ejemplo, que ha hecho una parte muy pequeña de lo que sería el segundo crédito, en cambio con los que he tenido después, hemos ido bastante rápido. Esto ha pasado por el ritmo de trabajo, quizá por culpa mía, porque era la primera vez que utilizaba el libro de texto, aunque fuera el mío, hasta que no te habitúas a usarlo y ves que utilidad tiene, no sé, iba muy despacio, me extendía demasiado en las primeras unidades introductorias y quizá no haya que tocarlas tan profundamente y pasar a las siguientes. Me entretengo con algunas más que con otras, pero cuando terminas al menos como mínimo tienen que haber visto un poco de todo (Marta).

Durante el curso, observo que Ramón también comparte esta perspectiva de la distribución del saber escolar en los procesos de instrucción, aunque él prefiere afirmar que “en cada clase las tareas se organizan en base al tema que toca” y no del libro de texto. Pero a pesar de que varía el modo en qué los alumnos tienen acceso al contenido, debido a que se intenta construir la sesión a partir de lo que los alumnos ya saben, los contenidos están establecidos de antemano por la experiencia del docente en la exposición de los temas que viene resumida en el manual. De esta forma, en la primera sesión del tercer crédito, Ramón utilizó el proyector de diapositivas, la pizarra y los rotuladores para presentar el tema, algo que hace muy a menudo, ya que en este curso **el profesor hace un uso constante y continuado de los recursos disponibles que van marcando el ritmo de la sesión**. Como vimos en el apartado anterior, el ritmo de la clase viene dado por el pase de diapositivas y la exposición inicial del docente que presenta el contenido mediante imágenes. En este tipo

especificación de las finalidades y contenidos que puntualizan el tiempo de instrucción.

de clases se dedica todo el tiempo a la presentación del tema, esto supone que después de que los alumnos estén preparados para empezar (las sesiones siempre empiezan tarde por varias razones), se dedica el tiempo restante, unos 45 minutos, a la exposición y comprensión de la lección. En estas clases, el docente, además de explicar la lección, invita a los alumnos a participar en la construcción del tema, combinando la proyección y la visualización de las imágenes con las ilustraciones de los comentarios, mientras plantea preguntas a los alumnos para reforzar su intervención. En la mayoría de clases del tercer crédito, donde no se empieza un tema nuevo, el profesor dedica unos 30 minutos a realizar la presentación o contextualización de la actividad a realizar, durante este tiempo el desarrollo de la sesión sigue esta pauta: se hace memoria de lo que se trabajó en la sesión pasada, el docente plantea conceptos y preguntas a los alumnos, insiste en la comprensión de los enunciados de los ejercicios y ejemplifica su ejecución. El tiempo que resta disponible para la realización de las actividades es poco, a veces se trata de menos de 15 minutos, lo que genera que se empiece la tarea pero que no se termine (como sucedió con el juego de las texturas). En esta línea, el docente advierte a los estudiantes que hay que realizar las actividades en clase, pero que si no las acaban, deberán hacerlo en casa. Sin embargo, cuando no se trata de tareas que tienen un tiempo de resolución corto sino que implican un proceso más largo, o de una actividad que requiere la supervisión del docente, esta situación de escasez de tiempo, genera que una o más sesiones que vienen a continuación se dediquen íntegramente a la realización de la tarea ya planteada, que a menudo es de carácter práctico. En esta sección, voy a presentar una secuencia de clases donde el tiempo destinado al desarrollo de una actividad se dilata, ocupando varias clases. Después de dedicar las tres primeras sesiones de la tercera unidad a la exposición de la teoría del color, a ver definiciones conceptuales y a la tarea de lectura de imágenes (en la primera parte de este capítulo se han descrito dos de estas clases, S14 y S15), se planteó a los estudiantes la propuesta de fabricar un círculo cromático, un trabajo que realizarán en grupo y que se desarrollará a lo largo de tres sesiones (S17, S18 y S19):

S17 A Explicación de la actividad del círculo cromático: la estrella de colores (I)

Ramón: En la siguiente actividad se formarán grupos de tres personas porque siempre trabajaremos a partir de los colores primarios. Así, cada alumno hará las figuras que luego se pintarán en equipo para construir el círculo cromático. En esta actividad se evaluará el trabajo en equipo (la participación) y el trabajo individual (para que quede constancia de lo que ha hecho cada uno). El proceso de fabricación del círculo cromático es el siguiente: 1. Se coge una hoja de papel del cuaderno de trabajo (*el docente explica como arrancarla*); 2. Dibujáis una circunferencia que dividiréis en doce partes iguales (*el docente lo dibuja en la pizarra*) para obtener un triángulo equilátero, un hexágono y un hexágono estrellado; 3. Tendréis que poneros de acuerdo sobre las medidas ya que luego tienen que encajar todas las piezas; y, 4. A partir de aquí tendréis que pintar las distintas partes del círculo cromático y después juntarlas. Cada alumno trabajará con un color primario, un secundario y dos terciarios.

Todo este proceso está ilustrado en el libro de texto, paso a paso, pero además Ramón muestra el trabajo que ha realizado un alumno de un curso anterior. El docente aprovecha esta ocasión para que los alumnos hagan memoria de cuáles son los colores primarios de la pintura y explica cómo se obtienen los secundarios y los terciarios. Aclara que cada alumno dibujará las tres piezas por separado y da consejos técnicos: “Es muy importante la cantidad de agua en las técnicas pictóricas, la precisión en la cantidad de agua que necesitáis para dominar y controlar la masa de pintura es importante”.

A pesar de que en el libro de texto se establece una programación para el desarrollo de una unidad didáctica condensando al máximo el tiempo de presentación y ejecución, **en la práctica curricular de aula se da un tiempo para la explicación, para preguntar y aclarar las dudas**. Y aunque se puede prever el tiempo que los alumnos necesitan para efectuar una tarea, esto difiere del tiempo que precisan los alumnos para comprender la tarea y llevarla a cabo. En el fragmento anterior hemos visto cómo ha quedado presentada la actividad que los estudiantes tienen que hacer siguiendo los pasos que el docente ha detallado y ejemplificado mediante uno de los círculos fabricados por un estudiante de otra clase. Pero Ramón, que quiere asegurarse de que sus alumnos lo han entendido: ha dedicado un tiempo a resolver dudas haciendo un ejercicio de comprensión del enunciado de la actividad; ha dibujado en la pizarra las mismas operaciones que tendrán que hacer sus estudiantes y ha solapado las figuras realizadas con rotuladores de distintos colores en transparencias para que aprecien el resultado; ha preguntado a los alumnos en relación a lo que se ha trabajado en otras clases y lo que saben de los colores (primarios, secundarios y

terciarios); han leído conjuntamente el enunciado de la actividad en el libro de texto; y, han simulado la repartición de las tareas dentro de cada grupo, apuntando normas y avanzando algunas de las dificultades con las que se van a encontrar.⁴⁰

A menudo, al iniciarse una actividad nueva se producen situaciones que muestran los distintos niveles de atención y memoria de los estudiantes, por ejemplo, durante la fabricación del círculo cromático observo que siempre hay algún miembro en los grupos de trabajo que sabe resolver más rápidamente alguna de las figuras, y los que no saben como hacerlo, emplean el tiempo previsto para la realización del ejercicio preguntando a este compañero o a compañeros de otro grupo (esto se repetirá con frecuencia en las clases de Dibujo técnico del cuarto crédito). En este caso, son varios los alumnos que no han entendido que todos tengan que realizar las tres figuras geométricas y pocos van a recordar todos los pasos y el orden que deben seguir para fabricar el círculo cromático (sólo algunos estudiantes consultan el libro, la mayoría prefiere consultar al compañero). En la siguiente narración, podemos ver que **aunque todos los alumnos realicen la misma tarea al mismo tiempo en el aula, los ritmos de ejecución de ésta difieren en cada grupo de trabajo.**

Los alumnos empezaron a fabricar el círculo cromático después de la explicación de la actividad por parte del docente (S17) y se dedicaron dos clases enteras más a la construcción de la estrella para pintar los colores primarios, secundarios y terciarios (S18 y S19), que fue cuando empezaron a surgir los problemas relacionados con la teoría del color (y no con el Dibujo técnico).⁴¹ Esta actividad se prolongó durante tres clases, aunque algunos estudiantes rezagados dedicaron parte del tiempo de la clase siguiente donde se propone una actividad nueva a terminar la estrella de colores (S20), además se les indicó que podían terminarla en la hora del patio o en alguna guardia. Hacia el final de la actividad, el docente insistió en cómo debían montar el círculo cromático, debían recortar las distintas partes que han hecho cada uno, pegarlas en un papel en el orden correcto y

⁴⁰ Durante este proceso, han surgido algunas dudas sobre la realización de las figuras geométricas y sobre los términos del enunciado en el libro de texto (por ejemplo, con la palabra “inscribir”), además el docente corrige el vocabulario que utilizan los alumnos (se les indica que no deben utilizar el término “redonda” sino “circunferencia”).

⁴¹ Algunos alumnos tuvieron dificultades al mezclar los colores, sobretodo al no distinguirse muy bien los terciarios que estaban obteniendo.

poner el nombre en su estrella. En esta secuencia para la fabricación del círculo cromático, teniendo en cuenta el tiempo destinado al tema del color (9 clases del tercer crédito), parece que no es posible ir deprisa, como se desprende de la descripción de este proceso, aunque el tiempo siga marcando la realización de actividades y la sucesión de las clases:

S18 A Desarrollo de la actividad del círculo cromático: la estrella de colores (II)

El docente explica que en la sesión de hoy tienen que completar como mínimo el triángulo equilátero con los colores primarios y luego les dirá cómo hacer las mezclas de colores. Cada grupo lleva un ritmo de trabajo distinto: en el grupo de Vero (formado por chicas), están pintando con los colores primarios y el docente les indica la cantidad de agua para que el amarillo no les quede transparente; en el grupo de Silvia (también compuesto por chicas) ya tienen fabricadas todas las figuras y van a empezar a pintar; en el caso del grupo de David, aún no está claro qué tiene que hacer cada uno, si hay que recortar las figuras y qué parte del trabajo se comparte. David tiene que explicarle a un compañero como hacer las figuras, pero él y Pablo ya las tienen hechas. Además, Pablo ayuda a otro grupo a hacerlas; el grupo de Desirée no ha empezado la actividad, probablemente porque no sabe como hacerlo; en el grupo de Óscar, uno de los chicos le explica a los demás lo que tienen que hacer. En este último grupo, Iván no ha hecho nada ni parece tener intención de hacerlo. Óscar informa de cómo fabricar las figuras y hace explícito que el grupo no va a depender de que Iván se decida a hacer algo; por último, Miguel, que no tiene grupo, se intenta poner al día y pregunta constantemente al docente lo que debe hacer. El último día faltaron tres personas que hay que ubicar en los diferentes grupos y hay un cierto desorden en clase. Los alumnos van conversando entre ellos, de hecho, se dan indicaciones unos a otros sobre cómo resolver la actividad utilizando su argot, sin embargo, los chicos siempre esperan la confirmación del profesor sobre lo que están haciendo. Cuando el docente explica cómo se elaboran los secundarios, algunos empiezan a ponerse nerviosos y se empiezan a oír algunos insultos y ganas de tirar la toalla. Iván ha sido el más claro en este sentido. Mientras estaba situando sus figuras en una hoja en blanco, se ha producido esta conversación

Óscar: Pues acaba esto al menos...

Iván: ¡Eh! Que no puedo ir más deprisa colega. Me voy a mear...
(Mientras estaba en el lavabo)

Óscar: Pues yo no se lo hago
(Al regresar, un alumno de otro grupo se le acerca)

Pablo: Los de tu grupo no te ayudan ¡eh! Estás empanado, despiértate, que estamos en la hora de Plástica

Iván: Que no sé por donde empezar, ¡tío! ¡Eh, déjame un puto compás!

Pablo: Que no es mío, que me lo han dejado

Iván: Pues a tomar por culo

Óscar: Que nos vamos al patio, váaaamonooos...

En el desarrollo de este ejercicio, **el docente no ha intervenido para mediar en la composición de los grupos y esto ha generado diferencias importantes en el ritmo de ejecución de la actividad.** Además, aunque Ramón controla el ritmo de la instrucción, decidiendo qué se hace en cada momento, **el docente no es rígido en la distribución del tiempo de aula,** se acomoda a las dificultades que tiene el grupo para comprender el tema, **pero a veces esto significa que es poco estricto con el control del tiempo que ha determinado para la realización de las actividades.** El docente suele establecer un tiempo concreto para acabar una actividad que es de aplicación y que requiere el uso de materiales nuevos para los estudiantes, distribuye el tiempo de instrucción de acuerdo con lo previsto para la ejecución de cada tarea, pero las actividades que precisan mayor tiempo no son necesariamente las actividades más complejas, sino las más laboriosas. Por otra parte, a lo largo de una secuencia de clases, y también en una sola sesión, pueden darse intervenciones y situaciones provocadas por el propio docente que pretenden sorprender a los alumnos rompiendo el ritmo habitual marcado por las actividades. De la misma forma que Ramón no continúa con la explicación de un tema hasta que comprueba que los alumnos han interiorizado la explicación, a veces surge la propuesta ocasional de una actividad que tiene que realizarse con inmediatez, para agilizar el aprendizaje del alumno, por ejemplo, en relación al Dibujo artístico o para potenciar la creatividad. **El tiempo en el aula de *EViP*, está dividido de forma explícita por el profesor que establece las actividades que deben realizar los alumnos en cada momento,** que se limitan a seguir lo que el docente impone. Los alumnos, que modifican con sus interrupciones y conversaciones la gestión del tiempo de instrucción, no tienen una percepción clara de en qué momento se encuentran, **a pesar de que la secuencia está fuertemente definida, los alumnos no identifican qué relación tiene lo que hacen con lo que han hecho anteriormente ni qué va a pasar en el futuro.**

Después de terminar el tiempo de clase dedicado a la fabricación del círculo cromático, en la vigésima sesión continúan con la misma unidad didáctica, ahora el docente retoma la costumbre de iniciar la sesión con un pase de diapositivas que irán comentando. Se trata de un conjunto de fotogramas de una serie de anuncios mediante los cuales el docente

ejemplifica la realización de una correcta lectura de la imagen enfatizando la descripción del color y la forma, y que le sirve para presentar una actividad de transformación que los alumnos deberán hacer.⁴² Se dedicarán aún dos sesiones más a la teoría del color (S21 y S22), en las que mediante el pase de diapositivas se irán clarificando conceptos relacionados con este tema: tono, luminosidad, saturación, colores complementarios, armonía monocromática, armonía por analogía, por contraste cromático, por triade, tonos contrastados, etc. El docente explica, por ejemplo, el concepto de colores complementarios a partir de la estrella que los alumnos han fabricado y del concepto de ángulos complementarios de Matemáticas. Se propone otra nueva actividad que los estudiantes realizarán para concluir la unidad, que consiste en ejemplificar estos conceptos seleccionando y recortando trozos de cartulinas de colores que deberán pegar en una hoja en blanco junto con cada término.⁴³ Como acostumbra a pasar, **en la primera de estas dos sesiones prácticamente no ha dado tiempo a poner la actividad en marcha**, dado que además de la explicación de los cuatro primeros conceptos, al inicio de la clase se han abordado otras tareas pendientes, los alumnos han enseñando al docente como están haciendo sus portadas para el dossier y la actividad anterior. En esta última actividad, se aprecia que el ritmo de las sesiones no viene tanto marcado por el tema sino que **el docente plantea actividades nuevas constantemente al grupo de estudiantes, que no centran su atención ni mantienen el interés demasiado tiempo en una misma tarea**. En este ejercicio que consiste en seleccionar los trozos de colores de entre las tiras de cartulinas que están colocadas por toda el aula-taller, hay alumnos trabajando individualmente, otros por parejas. Aunque siempre se sientan en grupo, no tienen claro que esta actividad tienen que hacerla de forma individual. Además, la selección de los colores la realizan con criterios distintos a los planteados en el ejercicio: los eligen porque les gustan; recortan varios colores y luego ya piensan la relación; o en el mejor de los casos, consultan primero la

⁴² Esta actividad consiste en transformar el significado de una silueta, manteniendo la forma e introduciendo el color en la imagen. En la entrega de los dossiers compruebo que no todos los alumnos la han hecho, sólo los que iban más avanzados en la fabricación del círculo cromático y que han captado rápidamente la propuesta creativa del docente para esta tarea que no es de reproducción o simple aplicación de una fórmula.

⁴³ Los alumnos deben seleccionar para hacer esta actividad: (1) dos parejas de colores complementarios; (2) colores fríos y colores cálidos; (3) dos colores armónicos monocromáticos; y, (4) cuatro colores por contraste cromático.

definición en el libro de texto y después hacen la selección. Durante el segundo día, que se dedicó a explicar los conceptos que faltaban y a terminar el trabajo, el desarrollo de la actividad se hizo con más orden (el docente también les ha comunicado que en esta ocasión no habrá deberes sino que “hay que terminar lo empezado”). En esta clase, ha sido el docente el encargado de preparar y recoger el material necesario para hacer la actividad, pero a menudo, lo deben hacer los alumnos. **En las clases de la unidad de programación sobre el color se dedica un tiempo a limpiar y guardar los materiales, lo que forma parte de la enseñanza y el aprendizaje de hábitos**, algo que, o bien se hace de forma precipitada, o acorta aún más el tiempo de los ejercicios.

El tiempo de instrucción en el *IES Les Moreres* en general es vertiginoso, debido a la corta duración de las clases y a la división del currículum por materias. En el contexto del aula de *EViP*, las tareas habitualmente suelen tener un tiempo acotado y requieren una rápida resolución.⁴⁴ En ocasiones, las características del tema y las necesidades del grupo provocan una desaceleración del tiempo, como hemos visto con las sesiones dedicadas a la textura y al color, pero esto no cambia el desarrollo de las actividades ya que **se impone un ritmo sincopado: se introduce un tema, se empiezan tareas que no se terminan en la misma sesión, se continúa el trabajo en las clases siguientes, a veces se interrumpe la secuencia y se diluyen las actividades, otras veces los ejercicios no se entregan ni se evalúan, mientras tanto, el docente ya ha introducido un nuevo tema que conducirá a una nueva actividad, y así sucesivamente**. Las observaciones de la práctica curricular me han permitido comprobar que en el tercer crédito sólo se desarrollaron dos tercios del conjunto de temas planteados en el libro de texto, y que el tiempo que se dedicó a cada tema fue desigual (de esta forma, se destinó el doble de tiempo a trabajar la textura y el color frente a la línea, la luz y la composición).

En este apartado, se ha visto que en el discurso de instrucción, la distribución del tiempo y el ritmo de las clases depende de la relación entre teoría y práctica en la *Educació Visual i*

⁴⁴ Se trata, como veremos en el apartado siguiente, de tareas que los alumnos resuelven en unos pocos minutos como las actividades de Geometría del cuarto crédito.

Plàstica. Además, el ritmo de la clase suele amoldarse a las necesidades de los chicos y no tanto de las chicas, el docente atiende a las dudas y quejas de los chavales, e intenta mantener su atención de manera que estén ocupados en algo, mientras las chicas se dedican a resolver las actividades de forma autónoma.⁴⁵ **En el aula no todo requiere el mismo tiempo, ni se rentabiliza de forma directa o inmediata en el aprendizaje que realizan los alumnos. En este curso, el tiempo dilatado que el docente destina en la explicación a resolver dudas, definir conceptos, ver imágenes y ejercicios, etc. no repercute en una mayor diligencia en la resolución de las actividades de EViP por parte de los alumnos, pero contribuye a la adquisición de las competencias comunicativas** por parte de estos alumnos de segundo ciclo de la ESO, que es una de las finalidades que establece el Proyecto Curricular de Centro. Como veremos en el apartado siguiente, un ritmo de clases muy puntuado favorece la recitación y aplicación de los enunciados, en cambio, un planteamiento constructivista que invita a reflexionar y a tomar decisiones, precisa de una organización del tiempo más flexible y menos opresiva. Aunque el docente opta por intensificar el ritmo de la instrucción, presionando cada instante para mantener a los alumnos activos, esto no se traduce en una intensificación del aprendizaje.

La relación entre el discurso de instrucción y el discurso regulador: aprendizaje, códigos y sujeción

En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia).

Michel Foucault (1994: 183)

⁴⁵ El caso de Miguel que distorsiona la clase con anécdotas y bromas es un ejemplo extremo de esta hiperactividad masculina en el curso de 3ºC, a ello me referiré en el capítulo siguiente.

Tal como describe esta cita de Foucault, en los contextos escolares (así como en cárceles, hospitales y fábricas), el orden no sólo se imprime mediante la disposición del espacio y el tiempo pedagógicos, sino también a través de los contenidos, las subjetividades, las actividades, los cuerpos, los aprendizajes y las sexualidades de los/as estudiantes, entre otros muchos aspectos. Por este motivo, este apartado está dedicado al análisis de los vínculos entre el discurso y la práctica de instrucción y el discurso y la práctica reguladores. Las categorías bernsteinianas de análisis de los modelos de la práctica pedagógica, que he abordado hasta el momento, en especial, el discurso y el tiempo, están interconectadas con las categorías que utilizaré a partir de ahora: texto pedagógico y evaluación.⁴⁶ Las dos secciones que componen este apartado, tienen como finalidad generar comprensiones de la práctica pedagógica a partir de estas categorías, concretamente, analizar la producción y reproducción de textos de aprendizaje en el proceso de transmisión del discurso pedagógico-curricular en el aula de *EViP*, y los mecanismos de evaluación de estos textos. En términos generales, **entiendo por “texto de aprendizaje” cualquier segmento de la práctica pedagógico-curricular de aula, una secuencia, tarea, interacción, situación, etc. que pueda potencialmente transformarse en aprendizaje para los alumnos, ya sea desde el punto de vista de lo que el docente pretende conseguir, como de la representación que se forman los alumnos de lo que están aprendiendo.**⁴⁷

En este apartado, en primer lugar, conectado con la interpretación del tiempo de instrucción en el *IES Les Moreres*, voy a analizar, desde una perspectiva foucaultiana, cómo el tiempo y la actividad median en la disciplinación de los estudiantes en el desarrollo de los temas de Dibujo técnico en el cuarto crédito. Focalizaré en la descripción de las pautas que aprenden los alumnos en la realización de las tareas en el contexto de aula, para constatar que el centro de atención específico en el discurso de instrucción está en el ejercicio. En

⁴⁶ La teoría bernsteiniana presenta un tipo de encaje similar al de las muñecas rusas, así por ejemplo, dentro la categoría de discurso, Bernstein sugiere analizar si son explícitas o implícitas las reglas de reconocimiento y realización de textos legítimos, algo que puede también analizarse dentro de las categorías del modelo de evaluación y de las características del texto pedagógico.

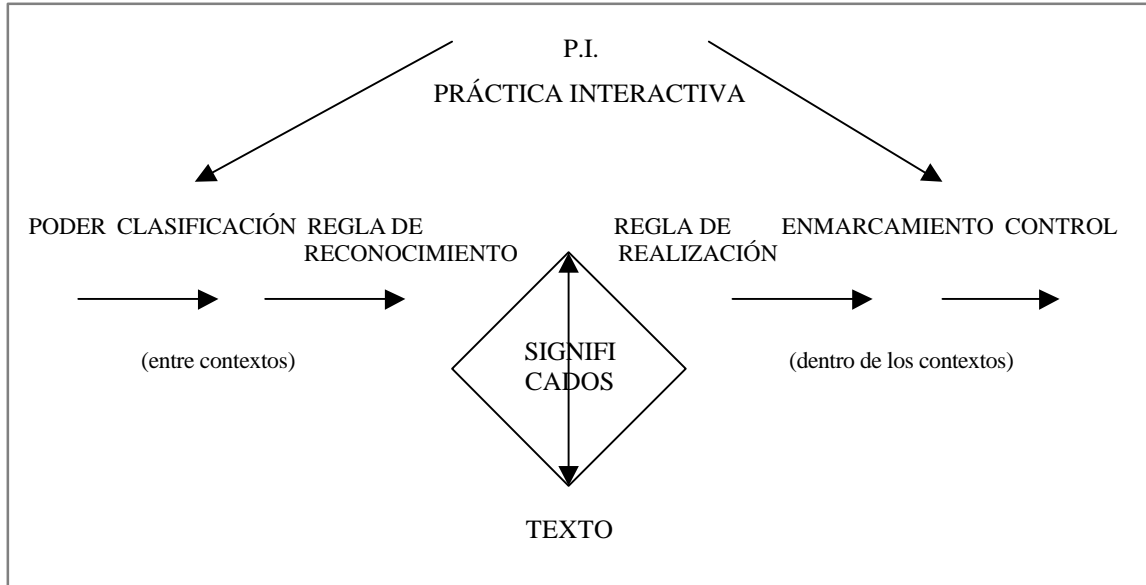
⁴⁷ Más adelante, en este mismo apartado, completaré esta definición que me permitirá interpretar las reglas de realización y producción de “textos legítimos” en el aula de *EViP*.

definitiva, analizaré el tipo de rutinas, repeticiones y operaciones que se llevan a cabo mediante las tareas de Dibujo técnico. En segundo lugar, interpretaré los procesos de evaluación que se desarrollan en la transmisión del discurso de instrucción (saberes) y del discurso regulador (conductas), para ver el tipo de orientación a los significados (código elaborado/restringido) que media en lo que aprenden los alumnos (y lo que no aprenden). De este modo, me emplearé en el análisis de la comunicación pedagógica en el aula como mediadora de relaciones sociales de poder a través de la instrucción, que genera formas de regulación social. Esto se ampliará en el capítulo siguiente, donde abordaré el control de la comunicación en la práctica interactiva, y los procesos de normalización y disciplinación que contribuyen a la construcción de las subjetividades en el aula de *EViP*. De nuevo, la clasificación y el enmarcamiento me servirán como criterios para el análisis del discurso de instrucción y del discurso regulador en el aula de *EViP*.

En la figura 6.2. se puede ver que en la teoría bernsteiniana el valor fuerte/débil de la clasificación (poder) que determina las relaciones entre contextos, discursos y prácticas,⁴⁸ modifica las reglas de reconocimiento en el proceso de adquisición de los alumnos. Por otra parte, las reglas de realización, sobre las que actúan los valores del enmarcamiento (control), son imprescindibles para producir un texto legítimo y adquirir el código pedagógico legítimo en la escuela. En la segunda sección que compone este apartado analizaré cómo funcionan estas reglas en la práctica interactiva de *EViP* en el curso de 3ºC, mediante el seguimiento que he realizado de cómo los estudiantes llevan a cabo el reconocimiento y la producción de textos legítimos en el aula, y cómo el docente evalúa estos procesos. Para ello, es preciso revisar algunos aspectos de la teoría bernsteiniana en lo referente a los códigos. Según Ribeiro-Pedro (1993), para Bernstein, el código, implica unas relaciones de poder que clasifican los principios de comunicación en una jerarquía de legitimidad que incluye: las prácticas interactivas (contextos apropiados); la orientación a los significados (significados pertinentes); y, la producción textual (formas de realización legítimas).

⁴⁸ En el capítulo siguiente veremos que la clasificación también media en la construcción de los límites entre agentes y en las categorías de identidad.

Figura 6.2. El contexto de la práctica pedagógico-curricular



Desde una perspectiva bernsteiniana, el conjunto de diferencias y posiciones que ocupamos en la estructura social nos constituye como sujetos (y no al revés), y por tanto, la orientación hacia los significados depende de nuestra localización y distribución como agentes en el marco de las relaciones sociales. Por otra parte, los significados no existen a priori, sino que se encuentran en las prácticas discursivas de los sujetos “situables/situados” en la estructura.⁴⁹ De este modo, **Bernstein sostiene que el sujeto está producido por la posición que ocupa en la estructura social, y que la orientación hacia los significados localiza al sujeto en posiciones específicas de la estructura social. En este proceso, el código es el medio por el cual el sujeto se sitúa en relación al discurso y los significados, es un “dispositivo de posicionamiento culturalmente determinado”** (Bernstein, 1993).⁵⁰ Por este motivo, este autor considera que es importante analizar las producciones textuales “pedagógicas” de los sujetos, para identificar la construcción de

⁴⁹ Díaz afirma que teniendo en cuenta que “la orientación hacia los significados es correlativa de la posición del sujeto en la estructura”, en este sentido, la propuesta de Bernstein es estructuralista (1989: 84).

⁵⁰ En el segundo capítulo, vimos la definición de código, que es un principio regulador adquirido tácitamente que selecciona e integra significados pertinentes, la forma de su realización y contextos evocadores. De forma resumida, Díaz precisa ahora que: “Si la demarcación de los significados se extiende a la demarcación de los sujetos que se desprende de las posiciones de los sujetos en los significados, a su vez, las posiciones de los

límites en la significación. Díaz (1989) y Ribeiro-Pedro (1993) puntualizan que, en sus investigaciones, Bernstein se ocupa de analizar las relaciones de **referencias privilegiadas**, que es la asignación de prioridad a un significado en un contexto, **y privilegiantes**, que se refieren al proceso de ocupación del discurso por parte de los sujetos y a las modalidades de producción de textos pedagógicos que confieren poder a los agentes (diferenciando a dominantes/dominados). De esta forma, **los códigos quedan definidos como generadores y reguladores de un sistema de diferencias y semejanzas, son estructuras que fijan los límites a las experiencias de los sujetos y que producen las posiciones disponibles para los sujetos en los discursos en el marco de las relaciones de poder y control**. Además, en el análisis de la orientación a los significados en la práctica interactiva (de los significados que el código predispone), hay que prestar atención a la situación que ocupa el sujeto (el lugar en el que está posicionado) y que puede llegar ocupar (el lugar que le proporciona la comunicación pedagógica). La realización de estas orientaciones a los significados da lugar a las definiciones de código restringido y al código elaborado.⁵¹ Tal como se amplía a continuación:

El acceso a significaciones elaboradas (o relaciones referenciales privilegiantes) es una condición para la significación. La posición o posicionalidad del sujeto se estructura en el proceso de orientación a relaciones referenciales privilegiadas. Esta orientación establece una relación entre el sujeto y las condiciones de su posicionalidad (de su situación). Si la situación regulada por el código es una función de las relaciones de poder entre contextos, esta situación (posición) se estructura en estas relaciones y establece una relación entre la posición del sujeto y las condiciones de la proposicionalidad (los significados para un sujeto incluido en una posición -un contexto específico). Éste es el sentido de las relaciones referenciales privilegiantes. Dicho de otra forma, las condiciones de proposicionalidad, -utilizando las palabras de Husserl- vienen dadas por la posicionalidad del sujeto (Díaz, 1989: 89).

sujetos en los significados generan las posibilidades discursivas del sujeto dentro y fuera de las demarcaciones de los significados” (1989: 85).

⁵¹ Según Díaz ‘la estructura del código permite ver en los contextos de la práctica pedagógica una matriz de posiciones/oposiciones/distribuciones y de relaciones/asociaciones/contigüidades, que son interdependientes’ (1989: 88). Desde su punto de vista, cada distribución establece sus oposiciones y genera formas de relación específica, fijando además correlaciones entre las categorías.

Rutinización, repetición y algoritmos en el contexto de aprendizaje del área de *EViP*.

Los alumnos se ejercitan haciendo actividades cerradas

La Geometría es muy difícil, pero cuando le pillas el truco es divertida.

Samuel

Me gusta mucho más el Dibujo técnico porque el Dibujo artístico no se me da muy bien. Para mí, la Geometría es la cosa más sencilla que he hecho en *Plàstica*.

David

En esta sección, en primer lugar, analizaré la dinámica de instrucción que predomina en el desarrollo curricular del cuarto crédito de *EViP*, en las sesiones dedicadas a la enseñanza del Dibujo técnico, que fueron un total de 16 clases (11 de Geometría plana y 5 de Sistemas de representación) frente a las 6 clases que se dedicaron al Dibujo de la figura humana. En este cuarto crédito, cuando se desarrollan los contenidos de Geometría plana, el ritmo de las clases cambia, ahora **la instrucción se orienta hacia la adquisición de las pautas para la resolución de los ejercicios de Dibujo técnico**. Así, en estas sesiones, unas veces los alumnos deben atender a la explicación del ejercicio que hace el docente en la pizarra, para después realizar la actividad individualmente, en otras ocasiones, realizan el ejercicio paralelamente, el profesor efectúa la operación en la pizarra y deja tiempo a los estudiantes para que hagan cada operación en la lámina, efectuando una parada en cada nuevo paso del ejercicio. El docente suele demostrar cómo se resuelve el ejercicio, pero pone mucho **énfasis en la comprensión correcta que hace el alumno del enunciado y en el seguimiento de las fases del ejercicio, así como en el uso adecuado de los instrumentos**. Además, Ramón acostumbra a repetir los ejercicios más complicados en la clase siguiente, donde puede comprobar cómo se han relacionado los estudiantes con la tarea y qué dificultades han surgido (véase la lista de ejercicios en el apartado 6.3. del anexo). En la narración de la siguiente clase sobre trazado de polígonos, puede verse el estilo de las clases de Geometría, que ya se ha incorporado en la segunda sesión del cuarto crédito:

S2 (28) Dibujo técnico: el dictado de los ejercicios de Geometría plana (I)

En la clase de hoy los alumnos deben primero observar y estar atentos a cómo el docente realiza los ejercicios en la pizarra para dibujar a continuación

Ramón: Nos dan un segmento... ¿De qué color será?

Todos: Azul

Ramón: ...un segmento que es el lado de un triángulo equilátero que hay que trazar

El docente les recuerda el concepto de triángulo equilátero y los alumnos tienen un minuto para trazarlo. Lo hacen con bastante rapidez aunque algunos se confunden con el código de colores. El docente dibuja completo el triángulo en la pizarra, según él se trata de un ejercicio de repaso de la EGB

Ramón: Lo he colocado torcido porque que esté recto es un accidente, estamos acostumbrados a verlo equilibrado, horizontal, pero podría estar en mil posiciones distintas y no se da la condición de que la base tiene que ser horizontal, puede ponerse en cualquier otra posición. En el segundo ejercicio, nos dan un segmento y hay que trazar un cuadrado, para ello es preciso utilizar el compás y las herramientas de la vía y el tren (con la escuadra y el cartabón), y hay que trazar los arcos y las líneas

Algunos estudiantes trazan el cuadrado directamente, dibujan el cuadrado a ojo, es el caso de Iván y Pablo, evidentemente no les sale proporcionado. Ahora van a realizar el tercer ejercicio, aunque el docente tiene que esperarlos

Ramón: Los he visto más rápidos. A ver, en el tercer ejercicio hay que trazar un pentágono a partir de un segmento, se repite la misma operación que antes (recordatorio de la mediatriz)

El docente reconoce que nunca le ha gustado este ejercicio y que intentará ponérselo fácil. Lo ejecuta un par de veces, pidiendo que pongan atención a la apertura del compás. En la segunda ocasión lo realiza por simetría y lo deja a medias un rato para que los alumnos lleguen hasta ese punto y luego continúan. En la fotocopia que Ramón ha repartido, los alumnos pueden consultar el orden de ejecución de los procesos (seis en total), para que puedan recordarlo. Pero los alumnos, aún consultando las fotocopias, sólo alcanzan a realizar hasta el tercer paso. Les cuesta mucho entenderlo y el docente tendrá que volver a repetirlo. El docente les permite realizar este ejercicio con el polígono apoyado sobre su base, algo que evitará en el trazado de los demás polígonos

Ramón: Por último, tenéis que trazar un hexágono a partir de uno de sus lados.

El docente les explica un “secreto” que les va a facilitar el trabajo, dónde se encuentran los arcos es el centro de la circunferencia. El lado del hexágono es igual al radio. Ramón les indica que el mismo ejercicio lo pueden realizar a partir de que los datos iniciales sean, bien, el lado, bien la circunferencia. Este último ejercicio les ha parecido más fácil, porque ya lo habían realizado para la elaboración de la estrella de colores.⁵²

⁵² En este fragmento, aparecen consignas que tienen que ver con el uso de los materiales y las herramientas, como el código de colores o el recurso de la vía y el tren (escuadra y cartabón). Ambos se explicarán y analizarán en el último capítulo.

A diferencia de las clases de textura y color, **la lista de ejercicios de Geometría es cerrada, la secuencia viene marcada y es única.** El docente no elige entre diversas actividades posibles, sino que **sigue una lógica de planteamiento y resolución de ejercicios de menor a mayor dificultad.** La ordenación de contenidos y actividades de Geometría plana está contemplada en el libro de texto que Ramón ha diseñado, y aunque no ha salido publicado cuando se empieza el cuarto crédito, el docente utiliza los materiales fotocopiados con sus alumnos. Ramón no emplea este material para reflexionar críticamente en torno a la idoneidad de los ejercicios diseñados ni para experimentar, sino que implementa la lógica de resolución de los ejercicios que el texto plantea, que **define claramente el momento y el orden en qué deben ser realizadas las actividades por los alumnos.** En esta propuesta, **Ramón y Marta intercalan una lista de ejercicios básicos, con otras tareas que requieren un desarrollo más elaborado y complejo, y con actividades de carácter más lúdico que muestran la aplicabilidad de la Geometría,** donde el dibujo sirve como herramienta de proyección en relación a los fundamentos básicos del diseño. A través de las diversas secuencias de ejercicios de Dibujo técnico, se van consolidando los mecanismos del poder disciplinario, de este modo, a la versión productiva e intensificadora del tiempo, hay que añadir el diseño de series de ejercicios que potencian la acumulación del tiempo y el control minucioso de la actividad del alumno:

La disposición en “serie” de las actividades sucesivas permite toda una fiscalización de la duración por el poder: posibilidad de un control detallado y de una intervención puntual (de diferenciación, de corrección, de depuración, de eliminación) en cada momento del tiempo; posibilidad de caracterizar, y por lo tanto de utilizar a los individuos según el nivel que tienen en las series que recorren; posibilidad de acumular el tiempo y la actividad, de volver a encontrarlos, totalizados, y utilizables en un resultado último, que es la capacidad final de un individuo. Se recoge la dispersión temporal para hacer de ella un provecho y se conserva el dominio de una duración que escapa. El poder se articula directamente sobre el tiempo; asegura su control y garantiza su uso (Foucault, 1994: 164).

En el cuarto crédito se pone de manifiesto la relación productiva entre la disposición del tiempo y la articulación de las series de ejercicios, lo que contrasta con el desarrollo de la instrucción del tercer crédito. Desde el punto de vista foucaultiano, **el ejercicio: “Es la técnica por la cual se imponen a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes,**

pero siempre graduadas” (Foucault, 1994: 165). Entre otras cuestiones, el ejercicio conlleva una caracterización permanente del estudiante con relación a un trayecto y garantiza su vigilancia a través del efecto de continuidad y de la coerción, permitiendo observar la progresión del alumno que se refuerza mediante la obtención de calificaciones. Los ejercicios escolares (militares, espirituales) no son sólo una forma de organizar la instrucción mediante una secuencia pautada de actividades, sino también son un elemento de la tecnología política del cuerpo y de la duración, que se ejerce sobre los sujetos, de esta manera, el ejercicio es un instrumento colectivamente útil de individualización (Foucault, 1994). La lista de ejercicios de un tema, además de acumular tiempo, permite el aprendizaje individualizado de cada alumno en todas las clases de un mismo curso, una instrucción que siempre se presenta incompleta para el alumno. El resultado que cada estudiante obtiene en el ejercicio es la referencia que le permite identificar su nivel dentro de un grupo y pasar de curso, es decir, mejorar su nivel. En resumen, el ejercicio sirve como estrategia a la disciplina que se constituye en una maquinaria eficaz que permite: colocar, mover y articular el cuerpo-segmento, de este modo, los alumnos se convierten en las piezas de una maquinaria multisegmentaria; en ella, las series cronológicas de ejercicios se combinan para formar un tiempo compuesto (la escuela ajusta y regula el aprendizaje de cada alumno, establece el momento y nivel exactos, como si se tratara de un mecanismo complejo de relojería); y, por último, este sistema funciona, bajo un preciso sistema de mando, las órdenes del profesor deberían funcionar como una señal, siendo claras, breves y concisas (desde esta perspectiva, no necesitan ser explicadas, sino que deben ejecutarse al provocar el comportamiento esperado) (Foucault, 1994). **La ejercitación del alumno en el aula de EViP mediante la realización actividades de Geometría plana se logra a partir de la repetición y la rutinización que imponen un ritmo puntuado en las secuencias de instrucción.** La indicación de pautas en las clases de este cuarto crédito es constante, un ejemplo del funcionamiento de este engranaje, es que tan sólo se manda una lista de ejercicios de Geometría como deberes para casa, cuando los alumnos llevan ya varias sesiones y han aprendido a ejecutarlos. Otro ejemplo de cómo el docente crea un ritmo puntuado en estas clases de Dibujo técnico es la estrategia del dictado, que ya hemos visto ilustrada en la narración anterior, y que se repite ahora en la décima sesión:

S10 (36) A Dibujo técnico: el dictado de los ejercicios de Geometría plana (II)

El profesor les explica que hasta el momento han estado trazando curvas, pero que no les han puesto nombre, sino que han unido tantos puntos con tantas curvas. En el tema que empiezan ahora van a aprender a trazar óvalos y ovoides

Ramón: Hoy veremos que un óvalo se puede trazar de muchas maneras y que tiene dos ejes, uno mayor y otro menor. Empezaremos a hacer el primer ejercicio a partir de conocer el eje mayor. *El docente explica en la pizarra cómo resolver el ejercicio a partir del teorema de Tales, de trazar los arcos a partir de los centros... y los alumnos lo realizan sobre el papel. En el segundo caso, nos dan el eje menor*, el resultado se parecerá más a un huevo. Es preciso trazar la mediatriz y los arcos. *Los alumnos lo ejecutan individualmente sobre el papel* Por último, el ovoide es similar al anterior, pero no es simétrico. Es un huevo y tiene dos ejes uno mayor y uno menor.

En el tercer ejercicio trazarán un ovoide a partir del eje menor y la mediatriz. Los alumnos van preguntando al docente a medida que tienen que ir solventando dudas en el proceso de resolución. El docente introduce una modificación en la dinámica de clase para el cuarto y último ejercicio de la sesión de hoy. Ahora los alumnos deberán resolver la actividad de construcción de un ovoide a partir del eje mayor. Ramón lo va dictando sin realizarlo en la pizarra, como así ha sido en los casos anteriores

1. Nos dan un segmento horizontal C-D
2. Dividimos este segmento por el teorema de Tales en seis partes
3. Por el cuarto punto trazo una recta perpendicular al segmento
4. Hago centro en 4. y trazo un arco de radio C4
5. Consigo así el punto E y F
6. Uno mediante una recta los puntos E1 y F1
7. El punto 4 será el centro de una semicircunferencia de radio 4D
8. Los tres datos siguientes E-F-1 son los centros respectivamente de los arcos que restan

Samuel le pide que repita los dos últimos pasos

El docente despliega diversas estrategias para que los alumnos recuerden y apliquen las pautas de realización de las actividades. En la situación que hemos visto, **el dictado refuerza la adaptabilidad y reversibilidad de los estudiantes en la comprensión de los enunciados y la resolución de los ejercicios** de Geometría plana. En otra situación, que se produjo en la octava sesión, el docente dibuja en la pizarra, sin decir nada, el último ejercicio que hacen sobre enlaces, ahora los alumnos tienen que explicarle lo que ha hecho, reconstruyendo los pasos efectuados a partir de interpretar el código de colores que el

docente ha utilizado. En esta actividad, Desirée, poco a poco, es capaz de reconstruir el problema a partir de la representación gráfica, en cambio, Iván no completa la actividad. Se trata de la situación inversa a la del dictado, **los alumnos deben reconstruir verbalmente los enunciados de los ejercicios para demostrar que dominan los procedimientos de representación gráfica** y que entienden lo que están haciendo, que lo saben explicar y aplicar. En esta ocasión, el docente se equivoca deliberadamente al plantear los datos del ejercicio en un color que no se corresponde con el código que han aprendido, algo que a estas alturas los alumnos advierten de inmediato.

En el seguimiento de la resolución de las actividades de Geometría, se observan ritmos muy distintos en clase, esto supone que **en algunas sesiones es necesario dedicar parte del tiempo a terminar los ejercicios que el profesor ya ha explicado con anterioridad al menos un par de veces**. En la segunda sesión, ante la dificultad para seguir las diferentes fases en el proceso de resolución del trazado de un pentágono, el docente circula por las diferentes mesas y los alumnos reclaman su atención, aunque de nuevo la mayoría se pierde en el tercer estadio, algunos estudiantes logran terminarlo siguiendo la fotocopia. Pero al concluir la clase, hay alumnos que no han terminado el ejercicio y Ramón tiene que ir explicándolo de nuevo, uno a uno. A pesar de la lentitud, a diferencia de las actividades abiertas, **estas tareas aportan seguridad a los alumnos en su realización, al basarse en recetas y fórmulas, y debido a que son evaluables en términos de una correcta ejecución, del uso adecuado del vocabulario y herramientas, y de las habilidades que tienen que mostrar**. Los alumnos se sienten más cómodos ante la resolución de los ejercicios de Dibujo técnico, ya que **se trata de actividades cerradas que no plantean controversia, donde los alumnos siguen minuciosamente las instrucciones para llegar a obtener una respuesta única**, además es más fácil complementar estos ejercicios con otros de refuerzo y ampliación, atendiendo así a la diversidad de ritmos de ejecución en el curso.⁵³ Por eso, los alumnos prefieren las actividades cerradas, porque pueden conocer el momento en qué se encuentran y lo que les falta por recorrer hasta llegar a resolverlas.

⁵³ Esto se hace patente en el análisis de los cuadernos de trabajo que entregaron los alumnos, ya que la parte dedicada a los ejercicios de Geometría plana es la que está más completa.

Cuando ya han realizado una buena parte de los ejercicios de Geometría plana del cuarto crédito, el docente les dice que **“hay procesos que tienen que saberse de memoria”**, como por ejemplo, dividir un segmento por el teorema de Tales. De este modo, en la última sesión que se dedica al trazado de espirales, Ramón explica los dos primeros ejercicios, pero los alumnos deben realizar el tercero a partir de comprender de forma autónoma el enunciado, sin previa explicación del mismo.⁵⁴

El docente irá asumiendo poco a poco que el tiempo que pretendía dedicar al tema de Geometría plana va a ser insuficiente, las dos semanas iniciales (6 sesiones) se van a convertir en más de un mes (11 sesiones). Ahora, Ramón, al comprobar la lentitud con que están resolviendo las actividades, comunicará al grupo que esto tiene que ver con su falta de atención en las clases. A lo largo de las sesiones que dedican a la Geometría, el docente les indica que el problema que tienen no es de comprensión de los ejercicios, sino de falta de concentración. A menudo, Ramón tiene que esperar a empezar el ejercicio en la pizarra a que los alumnos lo tengan todo a punto, pero aunque tarden en comenzar, luego pueden seguir mejor el ejercicio. En ocasiones, el tiempo de espera es muy prolongado, incluso el tiempo que deja el docente para que los alumnos reproduzcan cada paso de la secuencia de resolución de la actividad. **Algunos alumnos no realizan la tarea de forma consecutiva a la explicación, y Ramón tiene que comprobar que cada alumno ha cubierto la fase o esperar a que terminen el ejercicio al final. Además, los estudiantes suelen tener dificultades en las últimas fases del proceso de resolución del problema**, cuando unen puntos que no es preciso unir o al revés, se olvidan de unir otros puntos, y en especial, el proceso se ralentiza cuando tienen que trazar líneas paralelas. Sin embargo, en las últimas clases del curso, después de un paréntesis dedicado al Dibujo artístico, **cuando aborden de nuevo ejercicios de Dibujo técnico para trabajar los Sistemas de representación, el ritmo de presentación de conceptos y de resolución de ejercicios se incrementará, y se flexibilizará el tiempo de instrucción**. En estas clases sobre Sistemas de representación se

⁵⁴ Desde el punto de vista del control de la actividad en las sociedades modernas, se desprende también la necesidad de establecer una correlación entre el cuerpo, el buen empleo del tiempo y el control estricto del gesto, y una correlación entre cuerpo y objeto. La resolución de un ejercicio de Dibujo técnico requiere la

conecta con lo que los alumnos han aprendido en la materia de Tecnología y esto permite agilizar algunas explicaciones y plantear ejercicios un poco más complejos. Un ejemplo de la velocidad con que el docente explica los temas se da en la sesión vigésimo segunda (tal como se aprecia en la tabla de contenidos del apartado 6.3. del anexo), en la que se ha abordado una larga lista de conceptos, algunos ya conocidos por los alumnos y otros nuevos. Por otro lado, a pesar de que en las clases dedicadas a los Sistemas de representación el docente se centra en lo técnico, algunas veces también introduce una visión cultural del tema, por ejemplo al contextualizar históricamente la emergencia de la perspectiva en el Renacimiento, vinculada a los cambios intelectuales y al pensamiento científico de la época.

Por último, durante el desarrollo del tema de Sistemas de Representación, además de recordar lo que los estudiantes han aprendido en la EGB o en las clases de Tecnología, también se hace memoria de los aprendizajes adquiridos en las sesiones del cuarto crédito de *EViP*, con el tema de Geometría plana (por ejemplo, cuando para resolver un ejercicio es preciso saber cómo se halla la bisectriz).⁵⁵ En definitiva, **la lógica de la programación de los ejercicios de Dibujo técnico refuerza en los alumnos el proceso de transmisión del discurso de aula mediante la adquisición de algoritmos.**⁵⁶ Para finalizar, quiero añadir que, aunque el docente introduce dos nuevas actividades en la vigésima sesión de este cuarto crédito, y sólo son dos los estudiantes que han concluido las tareas anteriores y que pueden empezarlas, este solapamiento se vive ahora como algo normal y no genera confusión en clase. Los alumnos han asumido que deben estar atentos a la explicación del docente y que después pueden reanudar las

disposición del gesto preciso y seguir los diversos pasos con las diversas herramientas, que implican una posición corporal en el aula.

⁵⁵ La conexión con la vida cotidiana de los estudiantes también se realiza en este cuarto crédito, a partir de que los alumnos comprendan los problemas de perspectiva mediante la observación y descripción de los objetos del entorno. Por ejemplo, en relación a las sensaciones de lejanía, proximidad, profundidad, etc. y su representación en el papel, o al mencionar los efectos de la tridimensionalidad en las salas de cine con sistema Imax.

⁵⁶ Un algoritmo puede definirse como un conjunto ordenado de operaciones que posibilita hallar la solución a un problema, en este caso, de Dibujo técnico. Quizá de una forma menos acentuada, pero con la misma insistencia, es importante recordar que la organización del área a partir del lenguaje visual y plástico en el

tareas pendientes. A pesar de que en la parte final de este crédito se abordan los contenidos de Sistemas de representación, mediante la exposición, realización y reconstrucción de ejercicios, el docente no tiene que repetir en cada sesión lo abordado en la clase anterior, quizá también porque la presión es menor, pero fundamentalmente porque han asumido la mecánica de las operaciones que están haciendo y se pueden plantear aprender operaciones nuevas.⁵⁷ Por otro lado, en este final de curso, también se encuentran más momentos para compensar los distintos ritmos que tienen los alumnos y las actividades se terminan en el horario de tutorías o en las guardias. Incluso el docente llega a ironizar en torno a este tema y antes de plantear una nueva actividad, reflexiona en voz alta: “Como dice Pablo, antes de acabar una actividad ya se empieza otra”. Por último, al transcribir una de las sesiones, busco otro mensaje que Óscar ha pronunciado en su mesa de trabajo cerca de mí: “Vaya rollo, en este centro siempre haciendo actividades”. Recuperando las dos citas de Samuel y David que encabezan esta sección y que nos invitan a desmitificar las dificultades del Dibujo técnico, quiero terminar con una frase de Sonia que sintetiza lo que ha significado para el grupo de 3°C la secuencia de clases de Geometría plana y de Sistemas de representación: “El Dibujo lineal me hace pensar para poder realizar la actividad correctamente. Es uno de los trabajos en los que más me esfuerzo”. Este comentario pone de relieve que la finalidad de que los alumnos se enfrenten a series de ejercicios (sobre polígonos, tangentes, enlaces, óvalos, espirales, diédrico, axonométrico, etc.) no tiene que ver sólo con potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas sino también de habilidades sociales, como veremos a continuación.

tercer crédito, también se basaba en la adquisición de algoritmos, por ejemplo, al aplicar unas operaciones concretas que conducían a la lectura y producción de imágenes.

⁵⁷ En la última parte del cuarto crédito, se van introduciendo nuevas actividades en cada clase, sin que los estudiantes hayan concluido las anteriores, pero la sensación de que las unidades principales de *EViP* ya se han llevado a cabo, relaja el ritmo de las clases. Como comprobé en la entrega de los dossiers, los alumnos no presentaron todos los ejercicios de esta última unidad. Todos los estudiantes ejecutaron los ejercicios básicos, pero las actividades de invención de sólidos geométricos sólo las hicieron aquellos que iban más avanzados.

La mediación de las posicionalidades de clase en la orientación hacia los significados de los alumnos durante la evaluación de textos legítimos

Entiendo por texto legítimo cualquier actividad o tarea realizada por el adquirente (el que aprende), que merezca ser evaluada.

Basil Bernstein (1998: 21)

En esta sección interpretaré la visión del aprendizaje en el modelo de la práctica curricular de instrucción y reguladora, en relación al contexto social de la escuela y al contexto social de los estudiantes, con la intención de analizar el vínculo entre la complejidad cognitiva que plantean las tareas de clase y la formación de la identidad de los estudiantes como sujetos de relaciones sociales. A partir de revisar situaciones de clase que ya he descrito, y de aportar nuevas evidencias, deconstruiré los textos de aprendizaje que se producen en las prácticas comunicativas entre el profesor y los alumnos, para detectar las reglas de reconocimiento de textos legítimos, que regulan los significados que se consideran pertinentes en una situación de aula, y las reglas de realización, que regulan el modo de relacionar los significados en la producción de textos. En la teoría bernsteiniana, la fuerza de la clasificación y el enmarcamiento media selectivamente en la adquisición que hacen los alumnos de las **reglas de reconocimiento** y las **reglas de realización de textos pedagógicos**. Bernstein demostró que la clasificación, que regula los límites entre contextos discursivos, influye en el reconocimiento que efectúa el niño de lo que se espera de él en la escuela. De este modo, sostiene Bernstein, que “la clasificación fuerte entre la escuela y la familia, es un producto del poder simbólico de la clase media” (1998: 133), lo que facilita el reconocimiento por parte el niño de clase media que puede identificar las diferencias (y semejanzas) entre el contexto de la familia y la escuela.⁵⁸ En definitiva, dado

⁵⁸ Bernstein ha utilizado estos criterios en investigaciones sobre las modalidades del código para interpretar la relación entre las reglas de reconocimiento de los adolescentes en la escuela y las diferencias de clase social. No se trata de sostener que el proceso tiene que darse siempre en la dirección que beneficie a la clase media. Éste es uno de los aspectos de la teoría de Bernstein que más polémica ha generado, ya que sus críticos han visto aquí un determinismo de clase social que impediría el aprendizaje de los niños de clase trabajadora. Desde mi punto de vista, lo que Bernstein trató de desvelar era cómo los límites (claros o difusos) del discurso

que “las relaciones de poder establecen el principio de clasificación y éste transmite las relaciones de poder, las reglas de reconocimiento confieren poder con respecto a quienes carecen de ellas” (Bernstein, 1998: 134). Pero el reconocimiento del contexto no tiene porqué implicar la realización de textos pedagógicos, es decir, yo puedo reconocer los términos de la obra de Foucault o del propio Bernstein, pero esto no me capacita para producir textos legítimos desde una perspectiva de investigación foucaultiana o bernsteiniana. Analizaré también las reglas de producción de textos legítimos que regulan la transmisión de la práctica “apropiada” dentro de un contexto, es decir, en el enmarcamiento. Así pues, las variaciones en la fuerza del enmarcamiento, en el discurso de instrucción y el discurso regulador, funcionan transmitiendo los principios de control que regulan las reglas de realización o producción de textos/prácticas específicos. Con este recorrido se completa el desarrollo de la teoría bernsteiniana sobre “la comprensión del modo en que la distribución del poder y de los principios de control se traducen en principios de clasificación y de enmarcamiento que, a su vez, regulan las reglas de reconocimiento y de realización, las cuales organizan los significados y su expresión en el nivel del individuo en contextos específicos” (Bernstein, 1998: 134-135).

Para empezar, analizaré el reconocimiento de textos legítimos en relación al centro de atención general en el aula de *EViP*, para poder interpretar después los límites de la clasificación. **En el contexto de transmisión del discurso curricular de *EViP*, el centro de atención general en el aula se localiza en la unidad didáctica que se organiza en torno a un tema**, cuyo planteamiento está en el libro de texto, pero que precisa para su desarrollo del uso de diversas estrategias por parte del profesor para potenciar la adquisición de conocimiento y destrezas en los estudiantes (lectura compartida de imágenes, definición conjunta de los conceptos, explicaciones del docente, demostración de ejercicios, intercambio de preguntas y respuestas, recordatorios, etc.). En el análisis del centro de atención general, Ribeiro-Pedro (1993) deconstruye las relaciones constitutivas a

de la escuela privilegia unos alumnos por encima de otros. Las reglas de reconocimiento son las que les permiten a los sujetos establecer semejanzas y diferencias dentro de un contexto y entre contextos, y más concretamente, “son fundamentales para que el sujeto se represente a sí mismo las diferencias intrínsecas a las

partir de diversas opciones en el intercambio de preguntas y afirmaciones entre el profesor y los alumnos, que puede ser: limitado al texto, elaborador de texto y libre de texto. **En el caso del discurso de instrucción en el aula de EViP centrado en la comprensión del tema, las opciones del alumno están “limitadas a la adquisición del texto legítimo”**, con posibilidades de irse al otro extremo y funcionar “libre de texto”, pero no se le autoriza como elaborador de texto. La legitimidad en la adquisición, la proporciona el lenguaje visual y plástico, mediante la comprensión y el uso apropiado de sus conceptos:

S11 A Buscando definiciones propias: el punto y la línea

En una clase anterior el docente puso como deberes a los alumnos hacer una lectura atenta de la primera unidad y “recolectar palabras” en una hoja en blanco. Esto podía conducirles a apuntar aquellas palabras que tienen interés en el tema que han abordado, que son nuevas para ellos, que piensan que es preciso recordar y es probable que vuelvan a salir. En la clase de hoy se retoma esta actividad, los alumnos organizados en grupos de trabajo, tienen que recordar y seleccionar del libro de texto los conceptos clave del primer tema del curso y luego escribir la definición de cada concepto. Ramón les sugiere que encuentren una definición propia, que no repitan lo que dice el libro de texto, que utilicen sus propias palabras... En la puesta en común se produce el siguiente intercambio

Raúl: Un punto es una mancha que deja el lápiz

El docente precisa que estaría bien poner “huella” en lugar de “mancha”, aunque también sería válida la “marca” o “señal” que puede hacerse con el lápiz o cualquier otro instrumento que deje esta “huella”. Por otro lado, se introduce el concepto “ornamental” y el grupo de Vero aprovecha para relacionarse con él a partir de las definiciones de punto y línea. Así, se anotan algunos ejemplos del entorno donde se observan puntos (un traje de sevillanas en el libro de texto, el punto de la i, el corcho)... a lo que Ramón añade que no es fácil encontrar ejemplos y que los que han dado no acaban de servir para ello. Se aborda una segunda definición

Vero: La línea es una sucesión de puntos en forma de raya, que puede ser horizontal, vertical, inclinada, curva y que puede dar sensación de dinamismo y reposo

Ramón le indica que ha elaborado casi un tratado de Geometría y que se les pide una definición elemental. A partir de las aportaciones de David, el docente resume: “una línea es una sucesión puntos, que si se acota es un segmento”. A lo largo de la sesión, los grupos de alumnos van aportando sus definiciones sobre los términos de la unidad didáctica, definiciones que se irán completando con la ayuda del profesor.

prácticas especializadas de comunicación. Las reglas de reconocimiento regulan la dirección que tome la cadena significativa (textos o producciones) a través de las reglas de manifestación” (Díaz, 1989: 86).

En esta situación se puede ver que la adquisición de las competencias comunicativas relacionadas con la materia, no equivale a la reproducción del lenguaje especializado, sino que en sus definiciones el alumno debe emplear el sentido común y expresarse de forma pertinente, esto quiere decir, ser llano y conciso. Además, este tipo de actividades que refuerzan la adquisición del lenguaje visual y plástico mediante la definición los elementos básicos en el tercer crédito (línea, color, textura) tiene su prolongación en el cuarto crédito, en la precisión conceptual que requieren los temas de Dibujo técnico. A lo largo de todo el curso, Ramón insistió que **es muy importante utilizar el vocabulario con propiedad**. En el fragmento de la página anterior, que narra el proceso de construcción de definiciones para un diccionario de *Plàstica*, hemos podido ver que **el lenguaje visual y plástico crea la pauta para el reconocimiento de textos legítimos**. En esta sesión, los alumnos, organizados en grupos de cuatro, han tenido que acordar las definiciones de los conceptos y han elegido un portavoz que los representa, que ha sido el encargado de transmitir a todo el grupo clase las definiciones del equipo. Al principio de la clase se han asignado otros roles diferenciados, además de los portavoces, se ha decidido qué dos alumnos serían los encargados de buscar en el diccionario de Arte las definiciones, actuando como secretarios de la actividad en la puesta en común. Sin embargo, en el desarrollo de la clase compruebo que el docente da prioridad a que los alumnos descompongan las palabras para completar las definiciones, les sugiere que utilicen lo que ya saben, que determinen la raíz de las palabras o que traten de hallar sinónimos o antónimos que les ayuden en la definición, y descarta la búsqueda de información en el diccionario. La mayoría de las actividades de verbalización que conducen al reconocimiento de textos legítimos, tienen como finalidad **potenciar el razonamiento lógico-deductivo en los jóvenes, además, el docente argumenta que se llega a comprender un tema cuando se puede poner un ejemplo a partir de un concepto o un hecho**. Esto se puede ver, de nuevo, en el relato que se presenta a continuación, donde destaca el sentido que tienen las preguntas como reguladoras de la comunicación pedagógica que Ramón promueve en el aula. En el contexto de transmisión del discurso: “preguntar es una estrategia para iniciar, elaborar, evaluar y cambiar un texto, un método para enfocar y verificar. (...) hace que el discurso del aula sea un artefacto más bien complejo, donde las órdenes se dan en forma de preguntas,

donde el que pregunta conoce las respuestas y el que responde es consciente de que el que pregunta conoce las respuestas” (Ribeiro-Pedro, 1993: 250):

S15 B	Buscando definiciones a partir de un ejemplo: el naturalismo
Ramón:	Todos los pintores han tenido siempre una obsesión por el color, es su instrumento, expresar mediante el color, de forma naturalista... ¿Qué quiere decir “naturalismo”?
Miguel:	Que es natural...
Ramón:	Yo tengo un amigo que dice que “ <u>cuando sabes una cosa eres capaz de poner un ejemplo de lo que estás diciendo</u> ”. Ahora sabré yo si tú lo sabes a partir de un ejemplo.
<i>Miguel en su ejemplo lo que hace es distinguir entre una chaqueta sintética o natural, una de algodón o de pluma...</i>	
Ramón:	Ves como sabes más cosas de las que te crees... A ver, ¿qué quiere decir naturalismo? ¿Quién lo intuye?
Óscar:	Tal como lo veía el pintor
Ramón:	Has dado con la definición. Exacto, pintaba lo que veía sin poner de su parte, entonces ¿la habitación de Van Gogh es naturalista?
<i>Tres alumnos responden afirmativamente</i>	
Ramón:	¿Es la representación del dibujo, de aquello que se ve con toda fidelidad? No estoy preguntando si es figurativa o abstracta... ¿Os la podéis imaginar real?
<i>La mayoría de estudiantes afirma que se la pueden imaginar pero que no sería tal como el artista la representa en el cuadro</i>	
Ramón:	Van Gogh utilizaba el color a su gusto, con valentía, con exageración, libremente, con desenfado... ¿Es naturalista?
Todos:	No.

Por otro lado, como expliqué anteriormente, el **centro de atención específico en el aula de EViP se localiza en el ejercicio**, tanto en el tercer como en el cuarto crédito, donde se puede observar el desarrollo de la producción de textos legítimos. En la mayoría de las descripciones de las actividades centradas en la aplicación de los conceptos del lenguaje plástico o en los ejercicios de Dibujo técnico, hemos visto que los alumnos han tenido que repetir o aplicar lo aprendido sobre el tema para obtener un resultado después de comprender el enunciado de la actividad, por ejemplo, creando composiciones a partir de las tipologías de líneas o siguiendo las fases para el trazado de polígonos. El nivel de

dificultad al que se enfrentan los alumnos en las actividades prácticas o productivas, en la realización de textos legítimos, es menor, que en las actividades que se dan a partir de la interacción profesor-alumno/s, en el reconocimiento de textos legítimos, donde suelen trabajarse simultáneamente conceptos, procedimientos y hábitos (durante la lectura de imágenes o la exposición compartida del tema). Mi intención en lo que queda del capítulo, no es analizar el nivel de complejidad cognitiva de estas habilidades,⁵⁹ sino interpretar el tipo de relaciones de poder (clasificación) y de control (enmarcamiento) que median en la orientación al código de los alumnos, que ponen de manifiesto algunas contradicciones en la propuesta de alfabetización gráfica y visual de Ramón. Según Bernstein, en las orientaciones al código restringido, se produce una relación directa entre los significados y una base material específica; en cambio, en el código elaborado la relación es indirecta. Aunque estas orientaciones se distribuyen, legitiman y reproducen en la escuela, no tienen su origen en ella sino en las agencias del control social. Bernstein considera que los procesos de transmisión en la escuela se realizan en la orientación al código elaborado “por el hecho de que sus significados (relaciones referenciales) siempre tienen una relación indirecta con una base material específica” (Ribeiro-Pedro, 1993: 243). Sin embargo, esto no sucede de forma automática sino que este proceso depende de los valores de clasificación y enmarcamiento, que controlan el proceso de adquisición. En este sentido:

Cuando la clasificación y el enmarcamiento son muy fuertes, el conocimiento educativo sólo se refiere a sí mismo -y este concepto de conocimiento puede tener un efecto diferenciador en la motivación de los niños para aprender, según su clase social. Cuando los valores *internos* del marco son muy fuertes, el ritmo de la transmisión será muy fuerte y eso pondrá en marcha el ritmo de adquisición previsto, que a su vez actuará de manera selectiva en el aprendizaje de niños que provienen de diferentes clases sociales. Además, cuando el ritmo es fuerte, el alumno tiene que hacer deberes escolares fuera de la escuela, en casa. El hogar tiene que secundar la escuela y proporcionar un entorno pedagógico adecuado. Cuando el

⁵⁹ Si revisamos las diversas actividades de enseñanza-aprendizaje del tercer y cuarto crédito que se han narrado a lo largo de este capítulo, podemos elaborar un listado de lo que es evaluable, desde el punto de vista del docente de *Educació Visual i Plàstica*: mostrarse competente en el uso del lenguaje visual y plástico, tanto en la lectura de imágenes como en la producción plástica; haber adquirido conceptos y destrezas del área de *EViP* que puedan aplicarse en la vida cotidiana; saber comunicarse, explicando lo que uno conoce/hace, emplear el vocabulario con propiedad y ser capaz de poner ejemplos; aplicar el conocimiento de la materia en situaciones que le son familiares y transferir lo aprendido a situaciones nuevas; haber desarrollado hábitos de cuidado del entorno y de los materiales; ser capaz de comprender los enunciados de los ejercicios; resolver correctamente los ejercicios siguiendo las fases y memorizando los procesos; y, dominar los procedimientos de representación gráfica, utilizando adecuadamente las herramientas.

hogar no puede proporcionar este entorno, el niño no puede aprender y esto probablemente estará asociado a la clase social de procedencia del niño. Cuando el ritmo es fuerte, los niños que no pueden seguir probablemente no conseguirán la competencia plena en el código y presentarán una *realización* menos abstracta del mismo. Por tanto, cuando el marco es fuerte, sus principios de ritmo probablemente producirán realizaciones diferentes del código, según la procedencia social del niño y, de esta forma, el código reproducirá la división (clasificación fuerte) entre trabajo mental y trabajo manual. Los principios del ritmo no sólo determinan la naturaleza del texto, el cuestionario pregunta/respuesta de la transmisión, también regulan quién adquiere el texto (Ribeiro-Pedro, 1993: 244).

Al hilo de este planteamiento bernsteiniano, me pregunto: **¿Qué ocurre cuando los límites de la clasificación y el enmarcamiento se flexibilizan en el discurso de aula? ¿Cómo modifica esto la orientación al código elaborado de la escuela de los alumnos de las diversas clases sociales?** A lo largo de este capítulo, he explicado que el conocimiento de la *EVIP* no se refiere a sí mismo, aunque el análisis de las categorías de discurso, tiempo y actividad de aula, indica que los límites están fuertemente establecidos, como sucede con el contenido organizado por temas y las series de ejercicios. A continuación, me referiré a diversas situaciones que ponen de relieve las dificultades que surgen entre los alumnos cuando se debilitan los límites de la instrucción. En primer lugar, relacionado con la producción de textos legítimos, durante la primera unidad de programación, los alumnos, aplicando lo que habían aprendido sobre el lenguaje visual y plástico, debían crear una nueva imagen a partir de descomponer un círculo y un cuadrado en cartulina negra, que podían recortar para crear sensaciones (recordemos el doblete forma/expresión). Sin embargo, en los ejercicios que los alumnos incluyen en los dossiers, en varios casos, el círculo y el cuadrado permanecen intactos, ya que no se ha entendido el enunciado. En esta situación, se pone de relieve que el reconocimiento aislado de conceptos del lenguaje visual y plástico no conduce a una comprensión adecuada de los temas y enunciados.⁶⁰ Como

⁶⁰ Observé esto en repetidas ocasiones, en unidades didácticas distintas, cuando por falta de tiempo no se ha compartido la comprensión del enunciado, o en la repetición del ejercicio se introduce una variación. En otro ejercicio sobre dibujo de la figura humana, los alumnos tienen que dividir el modelo en cuatro secciones verticales, y dibujar cada parte del revés y de forma separada (escondiendo las otras tres secciones tanto del modelo como del dibujo). Durante el desarrollo de la actividad, siguiendo el método de Edwards, cuya dinámica es conocida por los alumnos, me doy cuenta de que algunos no la realizan tal como se ha planteado. Por ejemplo, aunque ocultan parte de la imagen y realizan las cuatro partes de forma independiente, no siguen la numeración de los fragmentos y al desplegar todo el dibujo, no les coinciden las formas. Otros realizan la actividad sin invertir el modelo o no respetan el orden de ejecución de las partes, y sólo una alumna se plantea

hemos visto en las narraciones de las clases, las respuestas de los alumnos pueden llegar a ser sorprendentes, lo que tiene que ver con que **no se puede deducir espontáneamente todo y esto genera comprensiones erróneas.**⁶¹ Así, en los temas que se relacionan con **la Historia del Arte, la carencia de conocimientos previos y la dificultad de salir de un nivel anecdótico en torno a la representación de los artistas, influyen en el aprendizaje** que debería conducirles a la identificación de la obra, el estilo, la época o la biografía del artista, a los cuales se refiere el docente como respuestas legítimas. En el desarrollo de los temas de Dibujo técnico, también se observan desajustes entre el reconocimiento y la realización de textos legítimos. En las clases de Dibujo técnico, la reconstrucción de los enunciados de los ejercicios entre todo el grupo-clase favorece la comprensión y la reversibilidad, pero los dictados y la ejecución de los ejercicios, en un tiempo controlado, potencian la adquisición de rutinas y fórmulas orientadas a la resolución progresiva de ejercicios, incrementándose la vigilancia sobre el alumno. **Durante los temas de Dibujo lineal y artístico, el docente enseña pequeños trucos y recetas a lo alumnos, que responden eficazmente ante estas tareas. Esto contrasta con lo que sucede cuando se plantean las actividades de carácter más expresionista, donde se espera una respuesta creativa que funcione “libre de texto”, entonces se muestran más inseguros e incrédulos comparado con las actividades más pautadas.** En la mayoría de situaciones prácticas, se sugiere una actividad manual, que no se relaciona con los aprendizajes que potencian el desarrollo cognitivo o apreciativo, aunque incorpore algunos de los conceptos abordados previamente (por ejemplo, en los temas de color y textura).

Desde una lectura bernsteiniana, estos desencuentros están provocados por la mediación de las posicionalidades de clase en la orientación hacia los significados durante el

realizar el dibujo más grande que el modelo, porque como explica le parece más fácil. Sin embargo, las sombras del dibujo las resuelven con cierta facilidad.

⁶¹ Esto también pasa en parte por el clima de buen humor que hay en el aula, donde está permitido decirlo todo, lo que genera situaciones anecdóticas en el grupo, ya que los alumnos suelen empezar por soltar aquello que primero les viene a la cabeza. Así, en el caso de la definición de “Geo-metría”, aparecen primero los “geo”, y después ya se apunta la “grafía de la tierra”, que el docente corrige con “la medida de la tierra”. Sonia en otra sesión me cuenta que el docente ha estado explicando la perspectiva “tricónica”, y en su entrevista Desirée, también se refiere a que “ahora estamos haciendo esto de la cabellera, o algo así”, refiriéndose a las perspectiva caballera.

reconocimiento y la realización de textos legítimos. **En una clasificación fuerte del conocimiento aplicado, el tiempo y la actividad como la que se da en las tareas cerradas de Dibujo técnico, que potencian la separación entre el trabajo intelectual y manual, predomina una orientación al código restringido, es decir, una relación directa entre los significados y la base material específica**, algo a lo que los alumnos están acostumbrados debido a la EGB. Pero cuando se plantea la interpretación de las obras de arte, la comprensión autónoma y crítica de los enunciados o las actividades de creación, para la mayoría de alumnos de 3ºC esto supone enfrentarse al código elaborado de la escuela y del profesor, donde la relación de significados con la base material es indirecta. El reconocimiento de las semejanzas/diferencias entre los contextos sociales del alumno (escuela anterior y actual, familia y trabajo) media en la adquisición, y esto genera una ambigüedad en la práctica pedagógica de Ramón, de si es preferible seguir provocando las situaciones en las que el alumno responde de forma “óptima” (cuando se refuerza lo que ya sabe, se dan numerosas pautas y se reproduce un texto pedagógico cerrado), o situarlo ante un cambio de código, donde los límites del saber y la actividad son difusos. En resumen, **en la propuesta de alfabetización gráfica y visual en las clases de 3ºC, la insistencia en la identificación, descripción, deducción, aplicación, inferencia y síntesis como habilidades cognitivas, fortalece los límites de la clasificación y genera una orientación al código restringido, que no crea incertidumbre entre los alumnos.**⁶²

Por otra parte, frente a unas pocas actividades que se realizan en grupos de trabajo con la finalidad de “operativizar” las tareas, a lo largo del tercer y cuarto crédito predominó la resolución individualizada de los ejercicios de clase. Si analizamos los aspectos organizativos en el aula, la división pedagógica del trabajo, vemos que **se potencia que los alumnos trabajen individualmente en su tarea, durante la cual pueden compartir los materiales y los procesos, para llegar a una misma resolución, persiguiendo una respuesta única. El tipo de trabajo pedagógico es homogéneo, ya que todos los**

⁶² Incertidumbres que emergen cuando se proponen actividades relacionadas con la comprensión, análisis, búsqueda de información, interpretación, reflexión crítica, dialéctica, etc.

chavales realizan la misma actividad (Ribeiro-Pedro, 1993).⁶³ La construcción del diccionario de *Plàstica* es una de las pocas actividades donde el trabajo en pequeños grupos ha comportado ponerse de acuerdo, ya que en el resto los alumnos se limitan a repartirse las tareas. Como dije anteriormente, en el funcionamiento por grupos, se pone de manifiesto la existencia de diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, al realizar el seguimiento de uno de los grupos durante la tarea del diccionario, observo que es la delegada del curso, Vero, quien aporta la mayoría de definiciones y que además actúa como portavoz.⁶⁴ Iván, que forma parte de este grupo y que habitualmente “no hace la tarea”, confiesa que la actividad le parece complicada y que no se le ocurre nada, y aunque el grupo llega a estar bastante pendiente de su distanciamiento, finalmente, la actividad la resuelven en un diálogo entre Vero y Sonia, eligiendo las palabras y precisando las definiciones (algo complejas, desde el punto de vista del docente).⁶⁵ En general, **la comunicación pedagógica en el aula está basada en la relación individual que mantiene el docente con cada uno de los/as alumnos/as**, la mayoría de tareas conducen al aislamiento en la resolución de la actividad y no se potencia la colaboración. Cuando se propone una tarea en grupo, a menudo de forma natural surge la cooperación entre los estudiantes, pero en este caso, las alumnas han preferido resolver la actividad evitando el conflicto con Iván.

Para finalizar, entre las indicaciones que el grupo de profesores del *IES Les Moreres* establece para la evaluación de los estudiantes, quiero destacar la siguiente consigna: “no nos fijaremos en lo que el alumnado no sabe hacer, sino que procuraremos relatar los éxitos y los logros”.⁶⁶ Unos logros que pueden ser diferentes dependiendo del punto de partida y

⁶³ Esta investigadora distingue el trabajo homogéneo del tipo de trabajo integrado, donde los alumnos realizan tareas interdependientes, y de la programación de actividades especializadas para cada alumno.

⁶⁴ El docente había puesto esta actividad como deberes para casa el día pasado, pero como suele pasar sólo unos pocos la han hecho, lo que provoca que el tiempo de clase no sólo se dedica a compartir las definiciones sino también a escribirlas. Vero, que ya tiene hecha la actividad, lleva la iniciativa.

⁶⁵ En la puesta en común, la mayoría de alumnos ha coincidido en las palabras seleccionadas para el diccionario, pero no ha quedado claro si la elección parte de aquello que no han entendido del tema o si se trata de conceptos básicos del lenguaje visual y plástico, algo que estaba enunciado en el planteamiento de la actividad.

⁶⁶ En este mismo documento, se especifican las tipologías y características de la evaluación, que se contempla en todas estas dimensiones: (1) evaluación continua, centrada en el proceso de aprendizaje y no en el

del progreso de cada alumno, debido a que los niveles de exigencia variarán según las necesidades y capacidades del mismo. Desde el punto de vista de la evaluación en el discurso pedagógico-curricular del *IES Les Moreres*, **el texto pedagógico es revelador de la competencia del adquiriente (cognitiva, afectiva, social), es un indicador del proceso de aprendizaje del alumno. El producto que realiza el estudiante permite “valorar” su desarrollo y puede ser motivador para sí mismo, pero no representa el resultado que obtiene en el curso.** Con este planteamiento se huye de la jerarquización de los aprendizajes de los alumnos mediante calificaciones y de la búsqueda de un resultado objetivo. Según Bernstein, en las pedagogías invisibles “los procedimientos de la evaluación son múltiples, difusos, y no se prestan fácilmente a una medición aparentemente precisa, lo que hace bastante compleja la comparación entre los alumnos y entre las diferentes escuelas” (1988d: 133), además no definen el progreso de un grupo sino que se basan en el progreso de la persona. Esta visión de la evaluación caracteriza la práctica pedagógico-curricular de Ramón, que afirma que lo más importante es el proceso del alumno, desde el principio hasta el final, ver cómo va mejorando en su tarea, así: “se puede coger un dossier bien confeccionado con todas las actividades ordenadas, acabadas y bien resueltas, y un dossier en el que hay cuatro actividades, que yo valoro más, porque es el fruto de un proceso, de una persecución y de un trabajo mucho más complejo”.⁶⁷ El

resultado que obtengan los alumnos; (2) evaluación centrada en el trabajo en equipo, en el seguimiento individual y colectivo de las capacidades y hábitos básicos a adquirir en cada curso; (3) evaluación adaptada a las necesidades del alumnado; (4) evaluación de acuerdo con los objetivos programados en los tres tipos de contenidos en las materias; (5) evaluación como herramienta de aprendizaje, que sirve para reflexionar y tomar conciencia de lo que se va aprendiendo; (6) evaluación compartida, donde el alumno participa de este proceso; y, (7) evaluación como elemento regulador de la actividad docente, ya que los resultados de la evaluación pueden servir para replantear aspectos de la materias.

⁶⁷ Los ejercicios de Geometría descriptiva son los que se presentan de forma más completa en la entrega de los dossiers. Existen algunos materiales mucho más extensos que otros. Por ejemplo, los dossiers de las chicas en general, como Verónica, Sonia o Ruth, puede considerarse que tienen en común: una buena presentación, la recopilación de todos los ejercicios y de las fotocopias, la realización correcta de los ejercicios de Geometría (con el uso del código de colores), la realización de todos los ejercicios sobre la figura humana y sus aportaciones para el diseño de los cuerpos geométricos. En relación a los chicos, el dossier más completo es el de David, que también lo es de toda la clase, junto con el de su compañero Samuel. El resto de alumnos ha recopilado los ejercicios realizados a lo largo de las sesiones, y su presentación pone en evidencia que hay ejercicios que no se han hecho y otros ejercicios que no se han terminado, además algunos tienen dificultades para la presentación de los ejercicios de Geometría (Óscar). En casos como Iván, Pablo e incluso Raúl (que tiene los ejercicios en lápiz) la destreza para la ejecución de estos ejercicios contrasta con el escaso dominio de las habilidades para el Dibujo artístico. Virginia y la compañera de Desirée, Sandra, no han entregado el dossier.

fragmento siguiente refleja cómo Ramón pone el **énfasis en lo que está presente en el aprendizaje de los alumnos, aunque se especifican las carencias, se da importancia a las competencias que ya poseen y a los logros que el estudiante va consiguiendo.**

Además, la actividad de evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje:

S8 A Valoración de los dibujos realizados por los alumnos

Siguiendo el enunciado del libro de texto los alumnos debían dibujar en blanco y negro “una composición formada por objetos no muy complicados, situada cerca de la ventana e iluminada con luz natural”. David ha dibujado un jarrón y el docente le explica a partir de reflexionar sobre el resultado que el dibujo no tiene que ser fotográfico. Citando a Miguel Ángel o Leonardo, no se acuerda bien, dice que: “el modelo se muere pero el dibujo y la pintura continúan”. Esto le permite ejemplificar lo que pasa con su dibujo formulando una pregunta: ¿Qué tiene más gracia el jarrón o el dibujo? Las opiniones de los alumnos son diversas pero el docente resalta que el dibujo de David tiene más gracia que el jarrón. Por otro lado, en el dibujo no hay volumen, no se han analizado los distintos tonos y el color del modelo tampoco ayuda a la actividad. En definitiva, el docente concluye: “el trabajo tiene interés pero no se ha conseguido el objetivo que se perseguía con la actividad”. Óscar ha intentado conseguir dibujar los efectos de la luz. Tenía muy claro de dónde procede y cómo es la proyección de la sombra del objeto. En este sentido, ha dado un paso más en el estudio de la luz. Pero se ha centrado en el dibujo del cilindro, de la figura, no en la composición, por eso en el fondo no ha aplicado la gama de grises. A partir del dibujo de Pablo, el docente introduce el tema de contraste con una explicación sobre cuál es el material más adecuado para dibujar y ha formulado varias preguntas al grupo sobre la dureza de los lápices. Según su criterio, este alumno “está trabajando con un lápiz que no es el adecuado”. Explica que el trabajo es muy interesante, sobretodo la composición y el tratamiento de la luz, pero el lápiz no le ha respondido (no tiene numeración) y esto dice que es una pena, ya que el dibujo habría ganado mucho con un lápiz 2B. El alumno ha presionado en exceso, deteriorando el papel. En el caso que se analiza a continuación, aunque la relación figura-fondo en el dibujo está más lograda, de nuevo la elección del lápiz no es la adecuada. En el libro de texto hay un ejemplo de valoración de la luminosidad de tonos a partir de 3 resultados de un mismo dibujo, que se utilizan para evaluar los resultados de los estudiantes (escala de grises, intensidad, riqueza, contraste). Por último se evalúa positivamente el trabajo de Silvia, que ha plasmado una variedad de grises utilizando adecuadamente el blanco y el negro, el dibujo está difuminado y los objetos de la composición no estaban dispuestos al azar.

En este modelo de práctica pedagógico-curricular, es el profesor como profesional quien tiene la teoría, artística y psicopedagógica, en este caso, de la lectura del texto, desplegándose una red compleja para el seguimiento del alumno. La evaluación continua supone la obtención constante de información sobre el recorrido del alumno por el curso, mediante la planificación de actividades diversificadas en función del ritmo de cada uno,

coincidiendo con la evaluación de procesos que argumenta el discurso psicopedagógico oficial. Sin embargo, esta opción se combina con un discurso centrado en la planificación de “secuencias cortas” de instrucción que deben permitirle al alumno consolidar su aprendizaje a partir de las actividades de “recuperación y ampliación”.⁶⁸ Las formas de evaluación del docente están muy pautadas, los años de experiencia le han permitido elaborar mecanismos y formas de registro que le facilitan la tarea de corrección.⁶⁹ Pero aunque los alumnos prefieren este tipo de devolución, **y a pesar de que los criterios de evaluación de la instrucción son explícitos y las actividades cerradas, el énfasis del discurso pedagógico-curricular del centro y de aula está en el discurso regulador, en la evaluación explícita de hábitos y conductas.**⁷⁰ En el desarrollo de la práctica, el docente hace prevalecer el aprendizaje en hábitos y destrezas que indican la importancia que se otorga al discurso regulador, por este motivo, **en el centro de atención general el profesor da prioridad a la reflexión dinamizada donde la relación entre preguntas-respuestas es más abierta que en los ejercicios individuales que son el centro de atención específico.** El sentido que Ramón otorga a la evaluación es el de la reflexión sobre lo aprendido y da mucha importancia a la autoevaluación. Estos procesos llevan implícita la finalidad que persigue el docente: dar confianza a los estudiantes, enseñarles que “saben más de lo que se piensan”. Al rellenar la pauta de autoevaluación que consta al final de cada unidad didáctica, los alumnos revisan el tema, se explica en qué consiste la actividad y

⁶⁸ Sobre la evaluación continua centrada en el proceso y no en los resultados, los profesores sostienen lo siguiente: “compartimos la información inicial sobre el alumnado y hacemos el seguimiento desde su punto de partida, para asegurar su proceso de aprendizaje; cualquier actividad dentro del proceso puede servir como actividad de evaluación (resumen, exposiciones, intervenciones orales...); obtenemos información sobre el alumnado a partir de diferentes tipos de registros: ejercicios, dossiers, pruebas...; detectamos los diferentes niveles para facilitar la recuperación y la ampliación dentro del propio crédito; dividimos el crédito en secuencias cortas con objetivos claros que faciliten la recuperación de las dificultades y la ampliación dentro del propio crédito; la calificación final nunca quedará determinada por una prueba final, sin posibilidades de recuperación” (*Propuesta de documento sobre la evaluación*).

⁶⁹ El docente corrige los dossiers de los alumnos siguiendo estos criterios: V-Bien/ R-Es preciso repetir el ejercicio/ R1-Es preciso repetirlo y ampliarlo/ R2-Es preciso repetirlo, ampliarlo y se le exige más atención (es una especie de aviso). Estos criterios le permiten al alumno saber en cualquier momento dónde está y qué se le está pidiendo, pero Ramón no los ha empleado con este grupo.

⁷⁰ En las clases de Ramón, aunque se empieza cada tema nuevo detectando los conocimientos previos del alumnado, esto no va acompañado de un seguimiento que permita consolidar el conocimiento que se va adquiriendo a lo largo de las sesiones. En sus sesiones, a pesar de que “el resultado no es lo que cuenta”, a veces se da una excesiva dependencia del alumno hacia el profesor para comprobar que el resultado es el correcto, en especial en las lecciones de Dibujo, tanto lineal como artístico.

se hace una lectura de los enunciados, finalmente, se les indica que en el futuro deberán realizarlo de forma autónoma, reflexionando sobre lo que han aprendido y consultando al docente las dudas o lo que no entienden. Para comprender cómo se desarrolla la evaluación en la práctica pedagógico-curricular de Ramón, que pone el énfasis en la valoración del discurso regulador, es preciso aclarar en qué consiste la evaluación en las pedagogías invisibles, donde el profesor tiene la teoría. En este caso, según Bernstein, la evaluación se lleva a cabo mediante la valoración del desarrollo de la conducta y de la progresión del niño en la tarea:

Si la pedagogía es invisible, ¿qué aspectos del niño tienen gran visibilidad para el profesor? Sugiero dos aspectos. El primero surge de la inferencia continua que el profesor hace de la conducta del niño acerca del estado de **desarrollo** del niño. Esta inferencia se refiere a un concepto de **disposición**. El segundo aspecto del niño se refiere a su conducta exterior y es conceptualizada por el profesor como **atareamiento**. El niño debe estar ocupado haciendo cosas. Estos aspectos interiores (disposición) y exteriores (atareamiento) del niño pueden transformarse en un concepto del “listo para hacer”. El profesor infiere del “hacer” el estado de “disposición” del niño tal y como se revela de su actividad actual y este estado presagia su futuro “hacer”. (...) Del mismo modo que las lecturas liberan al niño del profesor y le socializan en el aprendizaje solitario y privatizado de un pasado explícito y anónimo (es decir, el libro de texto), del mismo modo, los niños atareados (haciendo cosas) liberan al niño del profesor pero lo socializan en un continuo presente interactivo en el que el pasado es invisible y por tanto implícito (es decir, la teoría pedagógica del profesor). De este modo, un niño que no haga nada en la pedagogía invisible es el equivalente del niño que no lee en la pedagogía visible. (Sin embargo, un niño que no lee puede ser una gran desventaja y puede experimentar mayores dificultades que un niño que “no hace nada”) (Bernstein, 1988d: 113).

Como indicaba la cita de Bernstein que encabeza esta sección, un texto pedagógico exige ser evaluado, de esta manera: **“la evaluación condensa en sí el código pedagógico y sus procedimientos de clasificación y enmarcamiento, así como las relaciones de poder y de control que subyacen en los mismos”** (1998: 50). En general, una evaluación que enfatizara los logros y no el producto, no basa su propuesta de actividades en la realización objetiva, pero en la práctica curricular de Ramón, observo que esto no ocurre así. De este modo, aunque el alumno se esté equivocando o no complete la actividad (en la instrucción), el docente prefiere potenciar la autoconfianza y la autovaloración del estudiante, lo que ilustra el énfasis en el discurso regulador. El fortalecimiento de la clasificación y el enmarcamiento en el discurso de instrucción y el regulador sólo parecen coincidir en el

desarrollo de los temas de Dibujo técnico, aunque esto indica una orientación restringida al código. El ritmo de las sesiones y las reglas de reconocimiento y producción de textos pedagógicos cerrados nos indican que Ramón favorece en el centro de atención específico, la actividad permanente y continuada del alumno. Contrariamente a un planteamiento constructivista, se multiplica la acumulación, la inmediatez y el aislamiento, lo que da lugar a aprendizajes efímeros. Además, las clases de corta duración obligan al docente a una formulación de los temas por “flashes”, de los cuales es más fácil olvidarse, y a menudo se producen confusiones.⁷¹ Es en las actividades abiertas de exposición del tema, lectura de imágenes y valoración de las actividades, cuando se dedica un mayor tiempo a la explicación, la reflexión y el debate mediante la participación de los alumnos y la construcción compartida de significados, a pesar de que también generan una gran cantidad de conceptos. Como hemos visto a lo largo de este apartado, **el atareamiento como uno de los criterios explícitos de evaluación de las conductas (discurso regulador) en las pedagogías invisibles, libera al adolescente del profesor, pero le somete a un proceso de vigilancia permanente a través del tiempo y el trabajo, ya que “lo socializa en un continuo presente interactivo”**, como indica la anterior cita de Bernstein. Para finalizar, quiero referirme a dos frases de Ramón que justifican el objetivo que persigue al potenciar la actividad constante del alumno. La primera consigna, suele comunicarla a un grupo al empezar un curso o cuando observa dificultades, entonces se dirige a los alumnos y afirma: “todos tenéis capacidad para aprobar la Plástica. Sólo hace falta reforzarlo o facilitarlo”. La segunda frase procede de una de las entrevistas e ilustra el discurso pedagógico compartido por la mayoría de profesores del *IES Les Moreres* que viven su práctica cotidiana como un desafío: “los alumnos en este centro se recuperan de un gran fracaso que arrastran desde hace años”. En el capítulo siguiente, profundizaré en el análisis del enmarcamiento, es decir, del tipo de sistema de control que prevalece en la comunicación pedagógica en el aula, y abordaré la interpretación del discurso regulador para ver qué otros aspectos caracterizan las prácticas pedagógicas invisibles.

⁷¹ En una ocasión, Ramón se quejó a los alumnos de que no habían realizado una tarea, que de hecho, no les había pedido, ya que se estaba confundiendo con otro grupo. Habitualmente lo que sucede es que los alumnos se aprovechan de esta situación y se produce el efecto contrario, se olvidan todos de lo que se había pedido.

El gobierno de uno mismo/a y del otro/a en la práctica curricular de la *Educació Visual i Plàstica* en el aula

El análisis del discurso regulador a través de la deconstrucción de las políticas de identidad y diferencia en el currículum

ADAPTACIÓN AL MEDIO

Readaptar al inadaptado
posadaptar al preadaptado
melioadaptar al minusadaptado
multiadaptar al monoadaptado
neoadaptar al paleoadaptado
(y paleoadaptar al preadaptado)
anteadaptar al tardoadaptado
justiadaptar al mal adaptado
ortoadaptar al heteroadaptado
heteroadaptar al homoadaptado
oligoadaptar al demoadaptado
dulciadaptar al amargoadaptado
exoadaptar al endoadaptado

nuestro programa subvencionado
con cargo a los fondos SUPERADAPT de la Unión
Europea le ofrece
otras 99 soluciones adicionales
perfectamente adaptadas a su problema personal.

Jorge Riechmann (1997: 36)

En este último capítulo, continuaré con el análisis del contexto de reproducción del discurso pedagógico-curricular, que está constituido por las redes organizadas que estructuran las experiencias de los individuos (conductas, identidades y orden moral) en relación a las formas culturales, económicas y administrativas (actuación). Si en el capítulo anterior abordé el análisis de la práctica pedagógica a partir de las categorías relacionadas con el discurso de instrucción (discurso, espacio, tiempo, actividad, evaluación) y su relación con el discurso regulador, en este capítulo me referiré principalmente a los elementos reguladores de la vida social en el aula. En la primera parte del mismo, llevaré a cabo la interpretación de la clasificación y el enmarcamiento en el discurso regulador, a partir de analizar el sistema de control en la comunicación pedagógica de las clases de 3º C y el proceso de normalización de los alumnos en el *IES Les Moreres*. Desde una perspectiva bernsteiniana, Ribeiro-Pedro sostiene que un estudio sobre el discurso de aula o sobre la práctica en el aula, implica considerar que “toda la clase es práctica verbal lingüística, y al fin y al cabo una práctica comunicativa en la cual los participantes tienen que ser capaces de representar papeles especializados” (1993: 237). Esta investigadora, siguiendo las aportaciones de Bernstein, considera que ser o no ser capaz de representar estos papeles, está ligado a las posibilidades de éxito o fracaso en la escuela. Desde su punto de vista, ser capaz de representar ciertos papeles quiere decir “poder producir significados apropiados y legítimos”, pero lo que es más importante desde la perspectiva bernsteiniana de la investigación del discurso en la escuela y en el aula: “la producción contextual de significado está relacionada con la producción intertextual de significado” (Ribeiro-Pedro, 1993: 238). Por esta razón, en este capítulo, voy a tratar de analizar las interrelaciones entre la producción de significados (contextual e intertextual) con la producción de las identidades de los jóvenes que estudian 3º de ESO. Tal como afirma Marrero:

En un marco que presenta constricciones y exigencias, los jóvenes se preparan para desempeñar roles adultos. Ello implica procesos complejos de negociación del significado de esos roles, así como estrategias grupales y personales en donde optar supone “llegar a ser”. Procesos en los que los adolescentes, entre otras cosas, construyen su identidad. Una identidad que no sólo es escolar sino social y personal (1996: 27).

Según Escofet (1993), se puede comprender la sociedad como una división entre categorías sociales dominantes y dominadas, podemos referirnos a categorías de función, género, edad, etc. que en conjunto pueden ser entendidas a partir de la división social del trabajo (definida por las relaciones dentro de cada categoría y entre categorías), y las categorías pueden ser muy especializadas o menos especializadas. Desde una perspectiva bernsteiniana, comprender los procesos de regulación social supone analizar la distribución del poder y los principios de control que “generan, distribuyen, reproducen y legitiman los principios dominantes y dominados que regulan las relaciones en y entre las clases sociales” (Escofet, 1993: 219). En la escuela, este proceso de transmisión cultural se produce a partir de la comunicación pedagógica que también sitúa a los agentes educativos en categorías sociales dominantes y dominadas (diferenciando entre el director, el padre y la madre, el conserje, el alumno, la alumna). Además, dentro de cada una de estas categorías también se producen estratificaciones (entre profesores, alumnos/as...). Las relaciones entre el profesor y los/as alumnos/as en la enseñanza implica el establecimiento de categorías especializadas entre transmisor y adquirentes, dando lugar, como vimos en el capítulo anterior, a modalidades visibles o invisibles de la práctica instruccional.

De esta forma, prestaré atención a la regulación de la transmisión y la adquisición del conocimiento que está relacionada con la transmisión y la adquisición de las categorías específicas de “orden, relación e identidad social” y a la experiencia del sí mismo del alumno/a. Deconstruiré el discurso y la práctica reguladores en el aula de 3ºC, es decir, el proceso de producción de las identidades que tiene lugar en las formas sociales de relación en el aula de *EViP* y en las tutorías del curso. Como indica Díaz, “el discurso regulador en la escuela subraya la producción de una subjetividad específica a través de la producción y reproducción de normas y valores, que una vez adquiridos, se espera que se conviertan en los principios generativos de las relaciones y de las prácticas sociales legitimadas. Esto comporta la organización del conocimiento y la producción de actitudes entre otros factores importantes” (citado en Escofet, 1996: 120). Por otro lado, también la práctica reguladora tiene su función socializadora en valores, normas, prácticas y motivaciones inherentes a la organización del tiempo, el espacio y el discurso de la escuela.

En múltiples ocasiones a lo largo de este capítulo, se podrán ver las conexiones entre la teoría foucaultiana y la teoría bernsteiniana para el análisis del discurso regulador, junto con las versiones postestructuralistas, que posibilitan el estudio de la matriz poder-saber-subjetividad. En la última sección, exploraré el vínculo entre las tecnologías del poder y las tecnologías del yo, con la finalidad de analizar el funcionamiento del poder pastoral y la producción de la identidad en el contexto de la reforma educativa. Me interesará estudiar las representaciones de identidad en relación a la diferencia para interpretar las relaciones de poder en el aula como productoras de subjetividad. Desde este punto de vista, los procesos de regulación de las identidades de los jóvenes, se interpretarán a partir de las diferentes representaciones ligadas a las posiciones de clase social, edad, género, etnia, cuerpo, diferencia sexual, etc.¹ A lo largo de la última sección de esta tesis intentaré dar respuesta a estas dos cuestiones: ¿Cómo funcionan las formas pedagógicas y curriculares en su articulación como tecnologías del poder y tecnologías del yo en el discurso pedagógico-curricular de aula? ¿Cómo producen los principios de comunicación en la escuela (mediados por el discurso oficial) una distribución de las formas de conciencia pedagógica en el aula que regula las relaciones en el interior de los grupos sociales, raciales y de género, y entre ellos?

Tal como apunta el título de este apartado, pretendo realizar una deconstrucción de las políticas de identidad y diferencia en las clases de 3º de la ESO. Desde los estudios culturales, a los procesos de construcción discursiva de la inclusión/exclusión se les ha denominado políticas de identidad, unos “procesos que están siempre atravesados por relaciones de poder, de cuya dinámica deviene justamente el carácter inestable y fluctuante de esas y de cualquier otras identidades culturales” (Veiga-Neto, 2001: 166). O dicho de otro modo:

La política de la identidad se encuentra en el centro mismo de las disputas por la representación y por la distribución de recursos materiales y simbólicos. Las nuevas

¹ Los/as distintos/as estudiantes que aparecen en este capítulo se corresponden con perfiles, a veces de un sólo alumno/a o de varios que se han agrupado, con la intención de mostrar la diversidad en el aula.

identidades sociales emergen, las identidades reprimidas se rebelan, se afirman, cuestionando, desplazando a una identidad unificada y centrada en el individuo moderno: macho, blanco, heterosexual... Los cambios estructurales alteran radicalmente el paisaje cultural donde esa identidad reinaba soberana, asentada en una localización aparentemente firme y segura. Esta localización se ve estremecida, esa identidad hegemónica entra claramente en crisis. No es preciso decir que la educación institucionalizada y el currículum, oficial o no, se encuentran a su vez en el centro del proceso de formación de la identidad. (...) el currículum también produce y organiza identidades culturales, de género, identidades raciales, sexuales. Desde esta perspectiva, el currículum no puede verse simplemente como un espacio de transmisión de conocimientos. El currículum está centralmente implicado en aquello que somos. En aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum produce, el currículum nos produce (Silva, 1998: 73-74).

El estudio de la gubernamentalidad en la escuela. La acción de gobernarse uno/a mismo/a y de gobernar a los/as demás en las prácticas pedagógico-curriculares

Algunas de las conceptualizaciones bernsteinianas que aparecen en este capítulo, se han definido extensamente en los dos capítulos anteriores, sin embargo, considero necesario revisar algunas definiciones foucaultianas que se apuntaron en el segundo capítulo y que van a ser relevantes en este capítulo. Desde una perspectiva foucaultiana, fundamentalmente quiero referirme a la visión del sí mismo y a la noción de gubernamentalidad, para poder abordar el análisis del discurso regulador en el aula, desde la lectura de la construcción de la identidad/diferencia a través de las relaciones de poder, en torno a las cuales giran las conceptualizaciones de las tecnologías del yo y el poder pastoral. Según Deleuze, el estudio de las variaciones de los procesos de subjetivación “es una de las tareas fundamentales que Foucault dejó a quienes podían seguirlo”. Desde la perspectiva de hacer un uso inventivo de la teoría foucaultiana como caja de herramientas: **“El sí mismo no es ni un saber ni un poder. Es un poder de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos: es una especie de plusvalía. No es seguro que todo dispositivo lo implique”** (Deleuze, 1999: 156-157). Las tecnologías del yo, son técnicas de sí a través de las cuales el sujeto establece consigo mismo una relación del orden de la ética. Entre las prácticas sociales que dan lugar a un saber y a una consideración sobre uno/a mismo/a (y el/la otro/a), Foucault ha considerado: la lectura, la relación con maestros, amigos o discípulos, dar y recibir consejos, etc. En este contexto se pueden situar las

prácticas pedagógico-curriculares en la escuela que orientan al alumno/a hacia el trabajo, el estudio y/o la meditación como productoras de un conocimiento sobre sí mismos. Además, como sugiere González Placer (1997), teniendo en cuenta la visión del otro como construcción, es posible iniciar una reflexión sobre la alteridad donde el sí mismo pueda ser considerado como otro, “nuestro otro sí mismo”, que habitualmente pasa desapercibido, como una forma de quebrar la idea de que “el sí mismo sea un universal antropológico”.

Tal como avancé en el segundo capítulo, **las prácticas y técnicas del sí mismo, referidas a la constitución del sí mismo mediante el poder y el saber**, según Simola *et al.* (2000), **pueden dividirse en tres dimensiones: (a) los modos de subjetivación**, que hacen referencia a las relaciones del sí mismo con el sí mismo. Foucault incluye dentro de los modos de subjetivación aspectos como la construcción ética del sí mismo, la regulación del tipo de sujeto que aspiramos a ser, la forma en que se incita a los demás en base a unas obligaciones morales y los medios para la realización ética; **(b) el arte de la gubernamentalidad**, que conecta el sí mismo con el poder, porque la subjetivación también implica hallarse “sometido a otro por el control y dependencia”. Según estos autores, mientras que, como veremos, la voluntad de saber constituye técnicas que relacionan al sujeto con el conocimiento, el sujeto se relaciona con los demás a través del arte de la gubernamentalidad, entendida como la capacidad de gobernar y ser gobernado, simultáneamente; y, **(c) la voluntad de saber**, que consiste según Simola *et al.* en “técnicas para constituir el sí mismo como sujeto de conocimiento y como sujeto conocedor” (2000: 84). Desde un punto de vista foucaultiano, el sí mismo como sujeto conocedor adopta necesariamente una determinada postura (práctica y material) ante el saber.

Para finalizar con esta presentación, quiero prestar un poco más de atención al término gubernamentalidad, teniendo en cuenta que su significado está presente en el título del capítulo. En esta dirección, Castilla (1999) resume que la gubernamentalidad: (1) se centra en las prácticas que intervienen en relación a la población mediante una forma de conocimiento (que emergen en el siglo XVIII), es el arte de gobierno; (2) se define como el gobierno de los otros, aplicando el concepto de política a toda forma de intervención o

influencia; (3) es un diagnóstico del presente, es la “gubernamentalización” constante; y, (4) es la forma en que Foucault expresa el poder al final de su trayectoria. Desde esta última versión del poder, el dispositivo se retrotrae y, según Castilla, Foucault adopta posiciones menos “sujetofóbicas”. Por su parte, Foucault describe así la gubernamentalidad:

Con la palabra **gubernamentalidad** entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja, de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber, la economía política, como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad. En segundo lugar, por “gubernamentalidad” entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no ha dejado de conducir, desde hace mucho tiempo, hacia la preeminencia de ese tipo de poder que se puede llamar el “gobierno” sobre todos los demás: soberanía, disciplina; lo que ha comportado, por una parte, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otra, el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que por “gubernamentalidad” habría que entender el proceso o, más bien, el resultado del proceso por el que el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en los siglos XV y XVI en Estado administrativo, se vio poco a poco “gubernamentalizado” (Foucault, 1999: 195).

Como expliqué en el segundo capítulo, con la gubernamentalidad, se produce, en la teoría foucaultiana, la integración de los dos procedimientos del poder disciplinario: la anatomía del cuerpo humano y la biopolítica de la población. Tal como señala Gordon, Foucault entendió el término “gobierno” a la vez en un sentido amplio y concreto, como significado de “la conducta de la conducta”, es decir, como “una forma de actividad que tiene como finalidad configurar, guiar o afectar la conducta de alguna persona o personas” (1991: 2).

La actividad de gobierno no se restringe al ámbito de “lo político”, sino que se trata de un concepto abarcante que puede referirse a: las relaciones que tiene el sujeto consigo mismo; las relaciones interpersonales en las que median alguna forma de control; las relaciones dentro de las instituciones y comunidades; y, las relaciones que se desarrollan en el ejercicio de la soberanía política (Gordon, 1991).

Frente a una concepción estática de la sociedad, Foucault propuso lo que denomina la gubernamentalización del Estado, donde el Estado “no es otra cosa que el efecto móvil de un régimen de gubernamentalidades múltiples” (citado Castilla, 1999: 330). Por último, al definir el gobierno como una acción de unos sujetos sobre otros, “esta extensión sin límites

del poder en el cuerpo social entero y en la totalidad de sus relaciones, indica que la gubernamentalización no es un proceso descendente, sino más bien un efecto de conjunto que satura todas las instancias: ni el gobierno del yo es la resultante, ni la constitución del Estado es el foco del poder (ni mucho menos al revés)” (Castilla, 1999: 331). De nuevo, Foucault nos remite a la complejidad del poder, a la necesidad de rastrear minuciosamente sus efectos, desde una perspectiva que conecta la administración del sí mismo y la gestión del Estado. Si efectuamos una lectura de la escolarización y las reformas educativas desde la gubernamentalidad, podremos interpretar las formas de gobierno de profesores y alumnos en los términos de producción de una autoridad moral en el marco de las reformas educativas. En este sentido, los cambios en las reformas educativas producen, y están producidos por, formas de autogobierno de los sujetos y de gobierno sobre los demás:

La función del Estado será, entonces, preservar y transmitir los principios comunes que están en la base de la civilización occidental y que son, según Durkheim, el respeto y la razón, la ciencia, las ideas y los sentimientos en los cuales se funda la *moral democrática*. Se ve, así, de qué manera el surgimiento de la escuela pública guarda el sentido de una institución fundamental para la transmisión de las orientaciones, valores y estilos culturales de los enfoques cognitivos de la modernidad. “Hay a este propósito -declara el sociólogo francés- una cierta acción a ejercer, que tal vez sea tanto más eficaz, cuanto menos agresiva y violenta parezca, contenida, como debe ser, en los límites de la sabia tolerancia”. Y en efecto aunque “la educación deba ser un trabajo de autoridad”, para que de hecho pueda “contener el egoísmo natural, subordinándolo a fines más altos”, aún así, esta contención debe ser ejercida, ante todo, por cada uno de nosotros sobre nosotros mismos. La *autodisciplina*, la *autoregulación*, es por tanto, el objetivo mayor de toda educación escolarizada (Marzola, 1997: 221).

(In)Visibilidad de las estrategias de regulación de las identidades en el aula: la circulación del poder y el control de la comunicación pedagógica

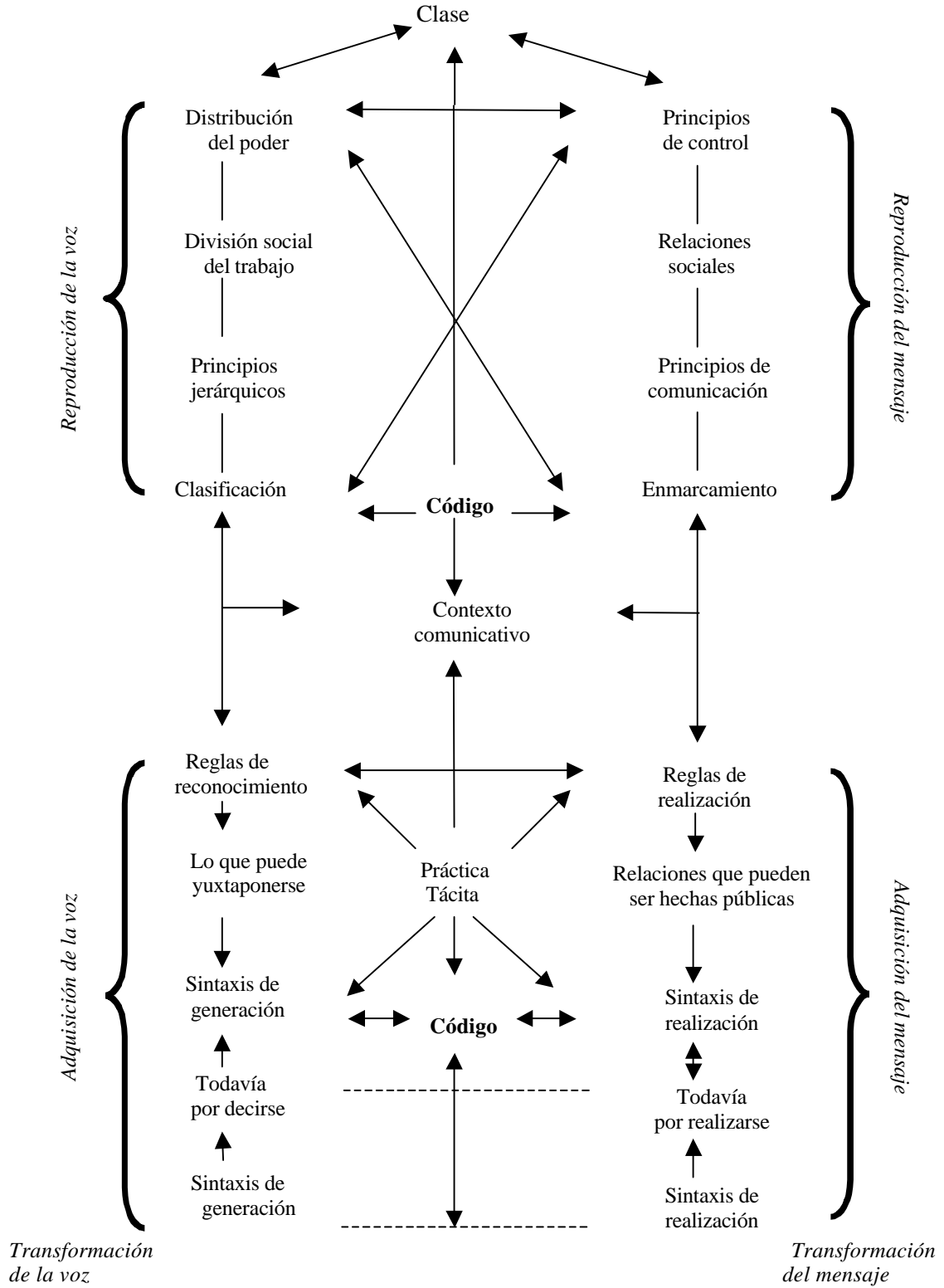
Necesitamos saber como actúa la autoridad en las escuelas en su esfuerzo por modelar la subjetividad de acuerdo con la lógica social dominante.

Henry A. Giroux (1990: 247)

En este apartado, profundizaré en el análisis de las relaciones de poder y del control en el discurso regulador de la *Educació Visual i Plàstica* en el curso de 3ºC. Desarrollaré una interpretación del grado de aislamiento entre las categorías de identidad en el discurso pedagógico-curricular de aula y su especialización. En las dos secciones de este apartado, interpretaré el enmarcamiento, que se refiere al control de las relaciones sociales en la comunicación pedagógica, regulando qué se considera comunicación legítima, y por tanto, qué se considera práctica legítima. Cuando el enmarcamiento es fuerte es el transmisor quien “regula explícitamente los rasgos diferenciadores del principio interactivo y de situación que constituyen el contexto comunicativo, es decir, el contexto del aula (los rasgos de situación), las prácticas comunicativas interactivas (los rasgos interactivos). Cuando el marco es débil, el adquiriente tiene más control sobre la regulación” (Ribeiro-Pedro, 1993: 243). Como se puede ver en la figura 7.1., el análisis de la clasificación y el enmarcamiento en el campo de la reproducción del discurso pedagógico-curricular nos permite interpretar cómo la distribución del poder constituye los principios de la división social del trabajo de los agentes implicados en la interacción, y cómo los principios del control constituyen las relaciones sociales en la práctica pedagógica. Recuperando las definiciones del poder y del control en la teoría bernsteiniana, es importante recordar que:

... las relaciones de poder crean, justifican y reproducen los límites entre las distintas categorías de grupos, género, clase social, raza, diferentes categorías de discurso, diversas categorías de agentes. En consecuencia, el poder actúa siempre para provocar rupturas, para producir marcadores en el espacio social. (...) el poder opera siempre sobre las relaciones *entre* categorías, centrándose en las relaciones *entre* y, de este modo, el poder establece relaciones legítimas de orden. El control, por su parte, establece las formas legítimas de comunicación adecuadas a las diferentes categorías. El control transmite las relaciones de poder dentro de los límites de cada categoría y socializa a los individuos en estas relaciones. (...) el poder instauro las relaciones *entre* determinadas formas de interacción y el control, las relaciones dentro de las formas de interacción (1998: 37).

Figura 7.1. La reproducción y la adquisición en la práctica pedagógica (Bernstein, 1993)



A lo largo de este apartado, abordaré la (in)visibilización de las estrategias de control, y sus diversos sistemas, en el contexto de la práctica interactiva del grupo de 3ºC, a partir de analizar la localización del profesor y los alumnos en el proceso de transmisión del discurso pedagógico-curricular en el aula a través de las clases de *EViP* y de las tutorías. Bernstein estableció que el discurso regulador puede estar constituido por una combinación o especialización de métodos de control, a los que denominó: sistema imperativo, sistema posicional y sistema personal. Si el enmarcamiento es fuerte predominarán los dos primeros sistemas, y si es débil, el último. A partir de la categorización de estos métodos de control, Ribeiro-Pedro (1993) desarrolló sus herramientas para el análisis semántico de la práctica pedagógica de aula, en concreto, la red para deconstruir el discurso regulador.² Con esta red de análisis del discurso regulador, esta investigadora vincula los tres sistemas principales a tres tipos de interacción, así se refiere a:

(1) **el sistema imperativo**, que basa la relación social entre el profesor y el alumno en la jerarquía y la autoridad, lo que hace visibles las relaciones de poder entre transmisor y adquirente. El método imperativo se apoya en un uso explícito del poder, en la dominación y el sometimiento del alumno. La finalidad que se persigue es ejercer el control sobre la conducta del alumno mediante acciones físicas o verbales, negando a la persona del alumno;

(2) **el sistema posicional**, que constituye un método de control que hace referencia al comportamiento y a la actividad del alumno, a partir del establecimiento de normas que regulan su estatus, normas que regulan el contexto específico y/o mediante normas culturalmente aceptadas. El método posicional se basa en la fuerte especialización de las categorías sociales y regula la relación del niño con las normas; y,

(3) **el sistema personal**, que se centra explícitamente en el transmisor y en el adquirente como individuos (y no en su estatus). El control personal es implícito en la jerarquía de su

funcionamiento, se ejerce a través de una comunicación personal especializada y predomina en las prácticas de las pedagogías invisibles. En el método personal el objetivo es la persona y el estatus es la argumentación, ya que de hecho, el control posicional está implícito en el método personal. En las dos últimas secciones de este apartado, ilustraré mediante ejemplos las estrategias de control en relación al predominio de dos de estos tres métodos en la práctica pedagógico-curricular del *IES Les Moreres*: el control posicional y el personal.

Control posicional y aprendizaje de hábitos. Las normas de utilización de los materiales y los recursos en las clases de *EViP*

...cualquier investigación sobre el discurso en el aula tiene que considerar la clase como una matriz de relaciones sociales históricamente incrustadas y, por tanto, como una red muy compleja de componentes sociales e institucionales. Al mismo tiempo, la clase tiene que considerarse como un contexto organizado donde se reproducen, mantienen y legitiman los significados a través de la división social del trabajo, entre agentes que aseguran la cualificación y la socialización con objetivos y valores específicos.

Emilia Ribeiro-Pedro (1993: 255)

En este instituto el sistema de control imperativo no es el preferente, me refiero a la opción que Ribeiro-Pedro (1993) define como la que se realiza verbalmente mediante órdenes y amenazas explícitas o tácitas. En el caso de la práctica curricular de *EViP*, Ramón sólo emplea este tipo de control autoritario en situaciones donde el clima de aula hace difícil el desarrollo de la actividad, ante estas circunstancias es posible escuchar este tipo de órdenes: “Os quiero ver trabajando a todos. A ver, ¡sentaros! Silvia siéntate, Iván siéntate, Pablo... siéntate, siéntate Miguel... Bien, yo diría que todos tenéis trabajo y por tanto lo que toca es trabajar” (Ramón). A veces, el profesor manda callar a los alumnos bruscamente, cuando el clima de aula se vuelve “insoportable”, entonces hábilmente y de forma inusual Ramón

² En el capítulo anterior utilicé algunos elementos de las otras dos redes que Ribeiro-Pedro ha desarrollado: la red de análisis de los contextos pedagógicos y la del discurso de instrucción.

amenaza con tomar nota de aquél que hable o que se gire hacia el compañero, algo que nunca acaba realizando, y les lanza una advertencia a su pesar: “me pondré en plan policía”. Esta estrategia de control, que es minoritaria en el tipo de comunicación que se crea en el aula, sirve para frenar a los estudiantes y no tiene más trascendencia.

La sesión que se dedicó al juego de las texturas ejemplifica bastante bien cómo son las relaciones pedagógicas en el aula de *Educació Visual i Plàstica*. En esta clase, el docente comunica a los alumnos que no han traído el objeto para realizar la actividad, que lo tendrá en cuenta para la evaluación: “como una actitud de no participación en las actividades académicas, y por tanto como una disposición negativa”. Mientras se desarrolla esta tarea de identificación de texturas (que he narrado en el capítulo anterior), el docente va pasando por las mesas, organizando y distribuyendo el material, y de vez en cuando, tiene que lanzar un grito para interrumpir el alboroto de los estudiantes. Aunque la actividad transcurre con los alumnos haciendo ruido, debido a que tienen que ir pasándose los diversos objetos, los estudiantes no se detienen y se centran en la tarea que se lleva a cabo sin trabas. Ramón aprovecha esta sesión para explicar que en esta actividad se permite el “barullo”, pero distingue entre el “barullo o bullicio” aceptable y necesario para desarrollar la actividad y el “escándalo” que impide el aprendizaje. Por otra parte, durante el desarrollo de las actividades de Dibujo técnico y artístico el docente suele pedir silencio, las advertencias surgen sólo en situaciones extremas y a menudo van dirigidas a un alumno en particular. En general, en esta escuela el desarrollo de la práctica curricular transcurre en un clima donde se favorece la conversación y el intercambio entre alumnos, que lejos de verse como problemáticos, se consideran necesarios para el aprendizaje.³

Como ya he indicado en otras ocasiones, con frecuencia entre los profesores del *IES Les Moreres* suele escucharse que “lo que necesitan estos chicos es una formación en hábitos”. Por ejemplo, Ester, que es la cotutora del grupo de 3ºC, afirma lo siguiente: “además de los temas de Ciencias Experimentales, a mí me gustaría que los estudiantes aprendieran

³ Los métodos de control no son excluyentes, a menudo conviven diferentes sistemas en la práctica curricular, aunque no tengan la misma importancia, como en este caso donde el sistema imperativo no es prioritario.

hábitos, a ser respetuosos y a tener unos hábitos de limpieza, estudio, razonamiento... porque razonando pueden hacer cualquier cosa”.⁴ A lo largo de esta sección, veremos cómo **se desarrolla la formación en hábitos de los alumnos de 3ºC a través de la materia de EViP, mediante el despliegue del sistema de control posicional, que es uno de los dos métodos que predomina en el contexto de regulación de la comunicación pedagógica en el aula.** Bernstein (1998) sostiene que en el método posicional, aunque pueda darse controversia en las estructuras y clasificaciones explícitas del espacio, el tiempo y el discurso, lo que no es probable, siempre se establece y se transmite un orden, mediante la disposición de normas, que están relacionadas con una visión de clase. En las situaciones de clase que se narran a continuación, se observa una correlación entre las normas necesarias para el desarrollo de la instrucción y la formación de los alumnos en hábitos y actitudes. Desde el punto de vista de Ramón, éste es uno de los pilares del discurso pedagógico-curricular oficial y del *IES Les Moreres*, que él como profesor sostiene en su práctica cotidiana: “La reforma se hará cuando la gente entienda que la escuela es educar en valores, que todo lo que está en el diseño curricular, lo de las actitudes, valores y normas, los hábitos, etc. es lo mas importante, y las materias escolares no lo pueden obviar”. En el documento que los profesores del *IES Les Moreres* comparten sobre la evaluación, se concreta esta propuesta de formación básica de las capacidades, hábitos y actitudes de los estudiantes:

DO	Evaluación centrada en el trabajo en equipo
-El profesorado de un mismo nivel trabajamos conjuntamente para potenciar los objetivos generales de la etapa:	
En relación a las capacidades básicas:	
Comprender y producir mensajes orales y escritos de todo tipo con propiedad y autonomía	
Analizar, razonar y reflexionar para resolver problemas	
Obtener, seleccionar y tratar información	

⁴ Marta, la profesora de *EViP*, explica que el trabajo de hábitos con los grupos de 1º de ESO es muy importante y que luego se notará en los cursos superiores de la ESO. Esto justifica, desde su punto de vista que se imparta la materia durante dos horas consecutivas: “a los chicos de 1º les cuesta mucho centrarse, están descontroladísimos, para conseguir que se calmen, se sienten, saquen las cosas..., ya que hay una serie de hábitos que no los tienen nada pulidos, necesito al menos un par de horas, dado que pierdo un cuarto de hora en centrarlos y tan solo me quedaría media hora de clase”.

En relación a los hábitos y las actitudes básicas para el aprendizaje:

- Conocimiento de las propias posibilidades
- Reflexión sobre el aprendizaje
- Interés para superarse
- Constancia y regularidad en el trabajo
- Planificación del trabajo y presentación correcta del mismo
- Creatividad y autonomía
- Toma de decisiones
- Respeto por las personas, las instalaciones y el material
- Participación y colaboración

- Utilizamos las reuniones de seguimiento para compartir información y representarnos colectivamente la situación en que se encuentra el alumnado, individual y dentro del grupo;
- Las reuniones de seguimiento nos sirven para tomar decisiones colectivas sobre la mejor manera de atender y orientar al alumnado.

Propuesta de documento sobre la evaluación.

En el contexto de reproducción del discurso pedagógico-curricular del *IES Les Moreres*, debido al predominio del control posicional durante la instrucción que genera pautas de regulación de las conductas, el enmarcamiento es fuerte. En este subapartado, los ejemplos ilustran la regulación de las conductas de los estudiantes que se genera mediante la relación con los materiales curriculares y el uso los recursos, en concreto, con el libro de texto, el cuaderno de trabajo, el dossier del crédito, la libreta-índice, la agenda y las herramientas de dibujo y pintura, etc.⁵ La ideología de los materiales curriculares ha quedado reflejada en el análisis del discurso de instrucción que realicé en el capítulo anterior (organización del contenido en unidades didácticas, ritmo y tipo de actividades, evaluación de textos legítimos...). Sin embargo, quiero detenerme aquí para analizar la especial relación que establecen los profesores de *EViP* con el libro de texto y el dossier. Por ejemplo, Ramón no hace un seguimiento lineal del mismo, según el docente se trata de un “material de apoyo para el alumno, que en un momento dado es útil para referirse a unas imágenes, a la redacción del tema, o una definición, etc”. Es un manual que emerge de la práctica y lo utiliza como una guía de la materia, en su opinión, cada profesor debería “hacérselo suyo”.⁶

⁵ En esta sección me referiré a las “normas” que surgen del desarrollo de la instrucción y en la siguiente abordaré las “normas” de conducta.

⁶ En relación al material, ambos profesores se han percatado en sus clases de que hay que cambiar algunos temas. Ramón, que se muestra siempre muy autoexigente, considera que es importante que los alumnos le

De esta forma, aunque se utiliza un único libro de texto para todos los alumnos, el docente introduce otros materiales que descentran el foco en el libro de texto, ya que manifiesta quiere seguir haciendo las clases como las venía realizando hasta ahora (“con mis transparencias y mis diapositivas”). Al tratarse del primer curso que dispone del libro de texto, en la práctica, el docente se ciñe bastante a lo secuenciado en el material sino fuera porque es difícil hacerlo todo. Aún así, Ramón explica que no se siente muy cómodo con los límites que esto genera, debido a que las secuencias están muy pautadas y esto no le permite desarrollar su idea del aula como “laboratorio de experimentación”. **Desde su punto de vista, “sacarle más partido al libro de texto quiere decir utilizarlo menos”, romper el ritmo de las sesiones con otro tipo de propuestas integradas y abiertas que se puedan trabajar cuando el crédito está más avanzado.** Así, espera que pronto los libros le permitan experimentar, algo que puede permitirse más en los créditos variables y no tanto en los comunes.⁷ Una cosa similar sucede con el cuaderno de trabajo, del que Ramón opina que limita la práctica cotidiana, que no potencia la visión que él sostiene del dossier (o portafolios) como herramienta para la evaluación del alumno:

La concepción del dossier la tengo muy clara porque hace muchos años que trabajo en esta línea, aunque el cuaderno de trabajo que hemos diseñado no se corresponde con la visión que tenemos nosotros del dossier. En primer lugar porque ha venido un poco marcado por la editorial, el hecho de que todo sea del mismo papel, que en el fondo no es más que trabajar con fotocopias, que tienes que ajustarte a un formato concreto en un momento concreto, creo que te limita muchísimo. Por tanto, yo me estoy planteando en este momento de no utilizar el propio cuaderno de trabajo que hemos diseñado Marta y yo, pienso que el dossier es un material que se construye el alumno a partir de todo un proceso, que vas cambiando. Es indispensable que el dossier del alumno reúna distintos materiales que en el fondo acaba siendo la propuesta, el producto de todo un proceso, que se les va recogiendo y se les

comenten cómo han funcionado en esta materia los libros de textos que él ha diseñado. Aunque se trata de un libro elaborado con fines comerciales, parte de la experiencia de los docentes con relación a la materia y las actividades que han hecho con los alumnos en cursos anteriores. Además, ambos profesores se guían por la práctica cotidiana, para ir introduciendo cambios en el material. Ramón incluso ha elaborado una pauta de análisis de libros de texto, para valorar críticamente la pertinencia de los materiales que han ido surgiendo con respecto a los cambios del área de *EViP* de la ESO que propone la reforma y también para ver el uso que pueden hacer los profesores de estos materiales. Por su parte, los alumnos también creen que el libro está para consultarlo (David), aunque algunos no acaban de ver que sea necesario ya que opinan que “comprarse un libro para tres o cuatro temas pues no vale la pena, no le hemos sacado partido” (Vero y Silvia).

⁷ Ramón pone como ejemplo que en 3º de ESO cuando empiezan con los elementos del lenguaje, una vez iniciada la composición, entonces se podrían plantear aspectos de Geometría, cómo tratarla de forma creativa, explica que éste es uno de sus objetivos a partir del momento en que ya están hechos los libros.

devuelve. El dossier como herramienta para la evaluación continua requiere mucha atención y dedicación (Ramón).

En la primera clase del tercer crédito, se presentó el material del curso. Habitualmente en cada sesión o inicio de tema, se dedica un rato a describir el material necesario y su uso pertinente para el desarrollo de los ejercicios de *Plàstica*. Todos los alumnos deben tener el libro de texto, que suele centrar la atención al principio de la clase, durante las explicaciones o el desarrollo de las actividades, para consultar las definiciones y enunciados. A mitad del tercer crédito, observo que hay cuatro alumnos que aún no tienen el libro de texto, Raúl por ejemplo, lo trae por primera vez, y muchas veces lo comparten entre varios estudiantes. Por otro lado, los estudiantes deben llevar siempre el cuaderno de trabajo, ya que a partir de éste construirán el dossier de clase, mientras se espera a que todo el mundo lo tenga, las actividades se van realizando en una hoja a parte o a partir de fotocopias. Iván que no dispondrá de cuaderno de trabajo durante todo el curso, debe adaptar el formato cada vez que comienza la actividad. **Los alumnos están acostumbrados a entregar el dossier en todas las materias**, como narra el fragmento que sigue, **su construcción conlleva la adquisición de pautas y hábitos relacionados con el orden y el control de la propia actividad** (S4). Para Ramón “la entrega del dossier es obligatoria y el que no lo entregue está suspendido de todo (procedimientos, conceptos y actitudes)”. Por su parte, Desirée reconoce que, muchas veces, las actividades se terminan cuando hay que entregar el dossier, y Sonia explica que “como no tienes que pasarlo a limpio ni nada, es más fácil, lo metes todo allí apelotonado y ya está”.

S4 E **Pautas para la confección del dossier del crédito**

El profesor informa a los alumnos sobre el proceso que deberán seguir los alumnos a lo largo del crédito en relación al cuaderno de trabajo (CT) y el libro de texto. Deberán entregar el dossier al concluir cada unidad con todas las actividades que el docente habrá indicado que tienen que realizar:

1. *Para la confección del dossier, se recortarán las páginas del CT y se pegarán en otra hoja. En el caso de las actividades de unidades distintas que se encuentran en una misma hoja, el docente afirma que intentarán resolver ambas actividades para poder hacer la entrega de la hoja terminada;*

2. *Es preciso presentar el dossier con un portafolios de plástico y la cubierta o tapa que deben dibujar los alumnos puede contener algún elemento de la materia de Plástica o un tema libre. El docente les anima a que sean creativos, o en caso contrario, parcos en la portada. No se incluye índice;*
3. *Las unidades didácticas tienen todas una misma estructura, de inicio a fin: se introduce el tema a partir de una actividad, se combina la explicación del tema con la propuesta de ejercicios, y al final está la autoevaluación;*
4. *Cada unidad incluye un apartado de “recuperación” para reafirmar al alumno en los contenidos sobre los que tiene dudas y otro apartado de “ampliación”, para los que quieran completar sus conocimientos. Cuando el docente les retorne el dossier les comunicará si deben realizar alguno de estos apartados, que harán en casa y entregarán con la siguiente unidad. Cuando uno de los alumnos le pregunta a Ramón: “¿Para qué sirve esto?”. El profesor le responde que “forma parte de la atención diferenciada, de respetar los distintos ritmos de los alumnos y para compensar”;*
5. *En la devolución de los CT se puede dar otra posibilidad, que es cuando un alumno no entiende el enunciado y esto le ha llevado a resolver erróneamente el ejercicio, entonces el docente le anotará en el dossier que debe repetirla. Sin embargo también puede suceder lo contrario, que Ramón anote en el dossier que una actividad se ha resuelto de forma excelente;*
6. *Por último, se les recuerda que la pauta de autoevaluación que cierra cada unidad tiene como finalidad ayudarles a saber en qué momento están y cómo se enfrentan a las tareas. Es un instrumento para reflexionar sobre lo aprendido que debe responderse con sinceridad, y que afecta a la evaluación de los contenidos de procedimientos, conceptos y actitudes. Por último, se explica que éste es un hábito que han de ir adquiriendo y que en las últimas unidades ya no se les da tan pautada la autoevaluación, que debe hacerse ya de forma reflexiva y sistemática.*

Si en la cuarta clase se presentaban las pautas para la construcción del dossier, ya en la quinta sesión del crédito, el docente pudo comprobar que un ejercicio experimental sencillo que los estudiantes tenían para hacer en casa, sólo lo habían realizado tres de ellos, aunque el material y los recursos los tenían a mano, no consideraron que la actividad fuera estrictamente escolar. A partir de este incidente, Ramón les comunicó que tendrían que escribir todas las actividades extraordinarias en la agenda como experiencias que forman parte del crédito y no como experiencias optativas, además también deberán anotar allí los materiales que tendrán que traer cada día. A medida que el curso avanza, aunque en las clases parece que los ejercicios, en especial durante el cuarto crédito, se resuelvan de forma más rápida, el *feedback* entre el trabajo de los alumnos y el profesor disminuye. La

acumulación de tareas del profesor, el seguimiento de diversos grupos y la falta de tiempo para la preparación de las clases, conlleva que los alumnos presenten muy pocas veces el dossier al finalizar cada tema, cuya entrega se aplaza y se hace coincidir con la evaluación del crédito.

Durante el cuarto crédito, el cansancio del profesor provocó una relajación en el seguimiento de los dossiers, la agenda y la libreta-índice⁸ como instrumentos de autocontrol del alumno, aunque Ramón mantuvo la intensidad y la exigencia en las actividades diarias en las clases, renunció al control continuado del trabajo del alumno. Sin embargo, el ritmo de la instrucción relacionado con el aprendizaje de normas y pautas para la realización de los ejercicios fue muy marcado a lo largo de los dos créditos. **Durante el desarrollo de la instrucción se distinguieron dos tipos de normas que generaban la práctica reguladora: normas para desarrollar los hábitos de cuidado y utilización de los materiales; y, normas para la realización de las actividades** (dibujo, pintura, etc.).

En el fragmento siguiente se puede ver en qué consisten las normas sobre la preparación de los materiales y los hábitos de limpieza en el caso de la unidad dedicada al tema del color en el tercer crédito de *Educació Visual i Plàstica*.⁹ Relacionado con el discurso de instrucción, del que surgen aspectos de regulación de las conductas, **la forma de establecer las normas del docente es mediante reglas básicas de funcionamiento y de uso de los materiales en el aula-taller de Plàstica**. En este fragmento, se aprecia que **las normas en el discurso de instrucción, y su aplicación, no son negociables, sino que están fijadas previamente por el discurso del docente**:

⁸ Los alumnos tienen que pegar en la solapa interior de la contraportada del cuaderno de trabajo la “libreta-índice”, con pocas páginas y con un abecedario. Se la pueden comprar o fabricar, pero tienen que fijarla en el cuaderno de trabajo (los alumnos deciden que se la comprarán). La libreta-índice debía emplearse para la construcción del diccionario de *Plàstica*, al que me referí en el capítulo anterior. En aquella ocasión, los estudiantes tuvieron que definir distintos conceptos después de revisar la primera unidad (punto, línea, ornamental, dinamismo), pero sólo cinco personas llevaron la libreta-índice, y otras cinco habían realizado el ejercicio en casa. Los alumnos realizan la actividad en clase en una hoja aparte y después de la corrección compartida, deben pasarlo a limpio en la libreta. La fabricación del diccionario no se trató en ninguna de las clases siguientes, la actividad no sólo no se volvió a realizar sino que se abandonó, ni siquiera los alumnos incorporaron la lista de palabras que definieron. Si bien las libretas-índice están pegadas en algunos casos en el interior de la contraportada de los cuadernos de trabajo, no se ha anotado nada en ellas.

S17 E	Normas para la limpieza y el cuidado de los materiales de pintura
Ramón:	<p>1. Compartiréis la pintura entre todos (aunque el Departamento probablemente luego tendrá que comprar más); 2. Hay que utilizar los palillos para coger la pintura y no cogerla directamente, además no hay que utilizar mucha cantidad y siempre tiene que estar limpio; 3. Tenéis que coger un plato para hacer las mezclas y un vaso con agua limpia; 4. Se harán turnos de limpieza rotativos de tres personas (por sorteo) que se encargarán de las siguientes tareas: una persona será la encargada de los platos y de su limpieza (es la tarea más pesada). Otra de los pinceles y su limpieza, hay que dejarlos boca arriba. Y una tercera se encargará de los vasos y de las pinturas (recogerlas y taparlas, además si se ensucia el borde del bote hay que limpiarlo con un papel y también el tapón de rosca). Los tres alumnos del turno también son responsables de limpiar el fregadero</p>
	<p><i>Según el docente, una de las cosas que se valorará en esta unidad didáctica sobre el color, son <u>las actitudes de mantenimiento de los objetos y de respeto por los instrumentos de trabajo</u>, además Ramón organizará y controlará la lista de los turnos. Por último, el docente hace referencia a Picasso y a una anécdota del pintor sobre los pinceles</i></p>
Ramón:	<p>Cuando a Picasso se le agotaba un pincel, porque se le había despuntado o le había sacado todo el rendimiento, el artista enterraba sus pinceles. <i>Los alumnos recuerdan que ya les había explicado esta historia y que Picasso los pone en “una cajita”.</i> Esta imagen de Picasso nos dice lo cuidadoso que era con los instrumentos de trabajo. Así tenéis que peinar el pincel (<i>lamiéndolo</i>) y prepararlo un día antes para que la pega se ablande y el pincel no suelte pelos, ya que no vienen preparados de fábrica. <i>El docente aprovecha la ocasión para explicar el proceso de fabricación de un pincel e incide en lo que no puede hacer nunca con los pinceles.</i> Nosotros tenemos el bote con agua con el que lavamos el pincel, pero nunca tenéis que poner el pincel dentro de un bote con agua y dejarlo, porque la presión del pelo sobre la base del vaso lo despunta totalmente y entonces ya se puede tirar. Por lo tanto, cuando estemos pintando es necesario que esté sobre la mesa o el plato. Además, quien lave los pinceles, una vez que estén limpios, lo único que tiene que hacer es sacudirlos en el aire sobre el fregadero. Entonces la última gota que queda en el pincel lo acaba por peinar automáticamente y lo colocamos boca arriba en el vaso. <i>¿Ha quedado claro cómo tiene que limpiarse un pincel? Los alumnos asienten ¿Ha quedado claro que no se puede dejar nunca un pincel sobre un vaso para que el pelo no quede aplastado? Los alumnos no dicen nada, se escucha un “no” lejano de insolencia... ¿Ha quedado claro cómo se tienen que dejar los botes de pintura para que duren mucho y no estén sucios? ¿Y que nunca hay que poner el magenta dentro del amarillo, porque entonces estropeamos el amarillo, es decir que podéis usar los palillos que necesitáis...? ¿Queda claro? Los alumnos responden afirmativamente.</i></p>

⁹ Aunque en el taller ya hay algunos de los materiales que van a emplear, desde el principio de curso se informó a los estudiantes de que hay unos materiales básicos que deben traer siempre consigo: reglas, lápices, tijeras, pegamento...

Las normas siempre son argumentadas, el profesor da una justificación o explicación (la historia de los pinceles de Picasso), y son pocas las veces que se anuncian sólo para ser ejecutadas, sino que **a menudo pretenden involucrar al alumno en su aceptación mediante la comprensión**. Al final de la clase anterior (S17), Ramón tomó nota de los alumnos que habían traído el material de pintura (cada alumno lleva un color distinto) que van a compartir y señaló los botes que pueden utilizar, además les explicó que esa noche dejaría los pinceles ocho horas en remojo.¹⁰ En cada actividad, el docente explica el uso que deben hacer del material, se trata de cosas sencillas como no recortar el papel que no necesitan, pero de nuevo donde se hará más visible la importancia de la formación de hábitos y normas será en las actividades de Dibujo técnico, durante el cuarto crédito. Las consignas durante la realización de los ejercicios de Dibujo técnico, se dan siempre al grupo de estudiantes antes de empezar las actividades y son muy abundantes. Afectan, por ejemplo, a la preparación de la lámina, a la distribución de los ejercicios en el espacio de representación en diferentes cuadrantes. Además, siempre les dice que deben hacer los ejercicios centrados en el cajetín: “Os recuerdo que ahora ya estáis preparados para distribuir los ejercicios en el espacio y que no acepto miniaturas, ni nada de eso”. En la narración de la primera clase de Geometría plana (S1), que se incluye a continuación, se puede ver que el uso adecuado de los instrumentos será una de las cuestiones más importantes que les conducirá a la resolución correcta de las actividades de Dibujo técnico. Las normas durante el desarrollo de los ejercicios de Geometría plana y Sistemas de representación, se vinculan a la correcta comprensión y ejecución del ejercicio, y por supuesto, al aprendizaje de las convenciones en el trabajo:

¹⁰ La anécdota sobre este tema la explicaría después Samuel, que quiso preparar en casa el pincel antes de usarlo y dejarlo en agua unas horas. El problema surgió porque su madre se lo puso en un vaso, algo que el docente había indicado que no debía hacerse y el pincel se despuntó. El chico se mostraba desconcertado, entonces el docente le dijo que tiene que explicarle a su madre que esto no lo tiene que hacer y que las madres también aprenden. Relacionado con los hábitos de limpieza, en una clase posterior, el docente me indica que a los chicos les cuesta más limpiar y que si hoy no ha habido problemas es porque le tocaba el turno a las chicas. Ramón se pregunta por qué pasa esto. El tema de la responsabilidad en las tareas de limpieza y cuidado (del hogar) generará una discusión entre los chicos y las chicas de 3º como veremos más adelante. En términos bernsteinianos, aquí se podría analizar la relación de códigos entre el hogar y la escuela, y las relaciones sociales de género.

S1 (27) D-E Uso de las herramientas de Dibujo técnico y del código de colores

Ramón: Hay una cosa que tenéis que saber y que es la base de la Geometría, que son los instrumentos elementales con los que trabajaremos. No me refiero al lápiz, sino a la escuadra y al cartabón y a cómo hay que utilizarlos para trazar líneas rectas, paralelas y perpendiculares. Se pueden utilizar de muchas maneras, pero yo os daré un sistema, y comprobaré que lo hacéis servir. Para utilizar la escuadra y el cartabón hay que recordar el tema de los ángulos de 90° y la suma de $30^\circ+60/45^\circ+45^\circ$ (*el docente tiene que explicar que la suma de los ángulos interiores de un triángulo siempre es de 180° , los alumnos lo van adivinando pero no lo recuerdan claramente*). A ver, ¿cuál es la hipotenusa de los triángulos? *Samuel la señala y también recuerda a los demás alumnos cuáles son los catetos*. Con el sistema que yo os enseñaré siempre es necesario usar las dos hipotenusas (de la escuadra y el cartabón). Por ejemplo, para trazar una línea paralela, es preciso situar la vía quieta (el cartabón) y hacer pasar el tren (la escuadra) y lo mismo para trazar la perpendicular.

El docente también les indica que además de la escuadra y el cartabón deben traer otros materiales para realizar la unidad de Geometría Plana: láminas de dibujo DinA-4; un lápiz 2H o un porta-minas si lo prefieren, que explica que deberán tener afilado dado que la Geometría requiere precisión; una goma de borrar; una regla numerada (40-50 cms); un compás (al que deberán añadir un adaptador universal para los rotuladores); y dos rotuladores, uno de color azul y otro rojo, cuya punta no puede ser cónica, sino que debe ser cilíndrica... (algunos alumnos ya llevan rotuladores y Ramón les va indicando si sirven y si no es el caso les recomienda comprar la marca más económica). El docente les explica ahora el código de colores que utilizarán siempre para resolver los ejercicios

Ramón: Utilizaréis el código de colores de la siguiente forma:

El lápiz	para el proceso de trabajo del ejercicio
El color azul	para los datos del ejercicio, el enunciado
El color rojo	para la respuesta de un ejercicio, el resultado

El equivalente cuando yo realice los ejercicios en la pizarra es el siguiente:

La tiza blanca	equivale al lápiz y al rotulador negro en la Vileda
La tiza rosada	al rojo intenso del rotulador, también en la Vileda
La tiza azul	será lo mismo en el papel y en la pizarra blanca

En la segunda clase del cuarto crédito, Ramón les recuerda que deben traer siempre el material y vuelve a explicar el código de colores, ya que insistirá mucho en ello “hasta que cojan el ritmo”. Algunos alumnos no han traído el material, otros, yo diría que la mayoría, tiene problemas con sus herramientas. Esto le sirve a Ramón para introducir las pautas de utilización de las mismas (al igual que en su momento hizo con los pinceles), para explicar el uso del rascador para afilar el compás y cómo nivelar la aguja con el grafito. A menudo, el docente tiene que prestar su compás a alguno de los estudiantes, además durante el

desarrollo de las clases de Dibujo técnico se ponen en evidencia las carencias de los alumnos en el uso de los instrumentos, tanto por la inexactitud en su utilización, como por el miedo que muestran cuando los usan o el mal estado de las herramientas.¹¹ Lo mismo sucede con la escuadra y el cartabón, a los alumnos les parecen elementos extraños, les cuesta llegar a encarar las dos hipotenusas y después saber qué hacer con ellas. En esta segunda sesión dedicada al tema de Geometría, el docente señala que los ejercicios siempre los realizarán en clase, para que él pueda rectificar los errores que cometen, especialmente con el uso de la escuadra y el cartabón. Durante el proceso de ejecución de las actividades de Geometría algunos alumnos utilizan el código de colores, otros trazan todas las líneas a lápiz, dependiendo de la habilidad y de la confianza que adquieren durante la realización de los ejercicios.¹² Cuando llevan cinco sesiones de Geometría, la mayoría de estudiantes ya trae habitualmente los materiales, no sólo aquellos que acostumbran a traerlo todo. Aunque el docente repite casi a diario a modo de recordatorio cómo deben usar la escuadra y el cartabón e insiste en que deben juntar las hipotenusas, advirtiendo que “esto es necesario saberlo ya, dado que si no, no podemos avanzar”, los alumnos aún tienen problemas con ello. A medida que el curso avanza, van adoptando la pauta de distribución de los ejercicios en los cuadrantes y desarrollan las actividades siguiendo de las indicaciones del docente, a pesar de que debe repetirlas a cada momento. En el párrafo siguiente, se puede ver la importancia de la formación de los hábitos en las clases de Geometría, que no se limita a un aprendizaje técnico, sino que forma parte de un proyecto

¹¹ La mayoría de grafitos del compás de los estudiantes son redondeados o están hundidos. Algunos de ellos “tienen mucho juego”, y otras veces, los alumnos cambian la apertura del compás sin motivo aparente. Ésta es la opinión de Desirée: “La Geometría me gusta pero la mayoría de veces tenemos un círculo y lo tenemos que separar en muchos trozos con el compás y no salen iguales los trozos, lo que no me ha gustado también ha sido por el compás, que como dice el profesor ‘parecía una escoba’ y me tuve que comprar otro”.

¹² Las formas de trabajo de los alumnos son muy distintas. Por ejemplo, David va trabajando pausadamente y cambia de herramientas en cada paso que tiene que dar (cambiando de rotulador, utilizando el compás o la escuadra y el cartabón...), así como demuestra precisión en el trazado. Otros alumnos, hacen los ejercicios en borrador, como es el caso de Ruth, aunque la mayoría de los alumnos realiza los ejercicios a lápiz. Desirée siempre va por delante de su compañera de pupitre y después se lo explica o la acompaña en el proceso. Respecto a las consignas que da el profesor, diría que unas tres personas siguen el ritmo que marca el docente sin dificultad; otros siete alumnos realizan la actividad a lápiz y van efectuando correcciones sobre la marcha, bien por indicación del docente o de los compañeros; por último, Miguel no hace nada y hay otra alumna que tiene una lesión en el brazo. Iván permanece sin hacer nada, aunque cuando arranca ejecuta los ejercicios con rapidez y los termina, sin embargo, no trae las herramientas de trabajo.

de formación más amplio relacionado con el discurso regulador, y con el proceso de disciplinación del alumno en el *IES Les Moreres*:

En la ESO aún estás formando a una persona, aquí el objetivo más que el de la *Plàstica* es que básicamente estás formando personas. Entonces todos los hábitos y valores que son importantes como persona, creo que se tienen que establecer en cualquier actuación. Un ejemplo de esto lo podemos tener en la Geometría, donde la unidad didáctica es más mecánica, intento también dar estos valores. En el dictado de la sesión de hoy pretendía que los alumnos reflexionaran, que fueran capaces de hacer el esfuerzo para comprender un discurso, es decir, la Geometría me sirve como recurso para hacer una interpretación, una comprensión oral, una reflexión del propio trabajo que están haciendo. Intento en toda mi actuación dentro de la *Plàstica*, utilizar estas cuñas de formación humana (Ramón).

Para finalizar esta sección, quiero referirme a los resultados de la investigación de Ribeiro-Pedro (1993) sobre las escuelas de Primaria en Portugal y compararlos con este caso. En ese estudio, las estrategias del método imperativo se vieron en todas ellas pero con un predominio en la escuela de la zona pobre; las de control posicional, fueron las menos frecuentes pero tenían importancia tanto en la escuela de clase media-alta (con normas argumentadas) como de clase media-baja; y, las del sistema personal predominaban en el discurso regulador de las escuelas con alumnos de clase media y eran menos frecuentes en la escuela del área pobre. En la investigación de Ribeiro-Pedro (1993), las coincidencias entre las tres escuelas revelaban que **las estrategias del discurso regulador sirven para reproducir un determinado conocimiento, la división social del trabajo y el sistema de valores, y se adquieren junto al discurso de instrucción y a través de él.** Sin embargo, el proceso de transmisión y adquisición del discurso regulador y el despliegue de las relaciones de poder variaba en cada escuela, así como la socialización en el código, con un funcionamiento más visible y explícito en las clases sociales inferiores que debían adquirir el código social general de la escuela, y menos visible e implícito en las clases superiores. Según Bernstein, el control imperativo y posicional domina en el sistema de comunicación que caracteriza el código restringido, y en cambio, el control personal, que veremos a continuación, es característico del código elaborado. **En el caso del *IES Les Moreres*, se combina el sistema de control posicional con el personal, lo que demuestra una vez más la ambigüedad existente en el discurso regulador, aunque en ambos casos, se pretende la adquisición e internalización de valores, actitudes y hábitos que**

proporcionan normas de conducta. Pero el seguimiento de la norma en la ESO es distinto que en la EGB, la norma no obliga, sino que se ve como facilitadora de aprendizajes. De esta forma, los mismos alumnos que recuerdan los castigos como lo más destacable de su escolarización previa, donde predominaba el sistema de control imperativo, han positivizado la adecuación a una normas, que no se les presentan arbitrarias: **“en el instituto parece que hay más normas. Todo va más en serio. Está todo más ordenado, en el colegio pasabas más o menos, aquí no”** (Ruth). Los alumnos coinciden en resaltar que la *Plàstica* ha cambiado respecto de la EGB porque ahora “te enseñan que hay unas pautas a seguir” (Vero), además apuntan que la diferencia entre hacer un dibujo y la *Plàstica* es que “cuando dibujas tú solo, puedes dibujar lo que quieras, pero **cuando dibujas en *Plàstica* tienes que seguir una serie de pasos**” (Samuel). En definitiva, la creación de pautas de conducta y la enseñanza de hábitos a través de la instrucción, que he ejemplificado mediante la relación que profesor y alumnos establecen con los recursos y los materiales, contribuye a formar la percepción de que: **“el sistema de *Plàstica* es muy ordenado y el instituto es ejemplar y está bien organizado”** (Vero).

Control personal y disciplina del yo. La autorregulación de las subjetividades de los alumnos de 3ºC a través de las tutorías

AVISO IMPORTANTE

El rock transgresivo es eficaz en el tratamiento de enfermedades que cursen con síntomas tales, como la angustia, obsesiones, compulsiones, fobias e hipocardias.

Está igualmente indicado en el tratamiento de las relaciones emocionales exageradas que surgen en situaciones conflictivas y de stress.

Asimismo se recomienda en estados en los que existe dificultad de contacto interpersonal y de comunicación y trastornos de la conducta, agresividad excesiva, inadaptaciones escolares, paranoia galopante.

Inscripción que Iván lleva en su camiseta que anuncia un disco de Extremo duro

Según Bernstein (1993), si bien es raro encontrar una práctica pedagógica invisible en una forma pura, no es extraño encontrar una práctica donde la pedagogía invisible se inserta en la pedagogía visible. En esta sección, veremos cómo se combinan las estrategias del control posicional (de las pedagogías visibles) con las del control personal (de las pedagogías invisibles) en la práctica pedagógico-curricular del grupo de 3ºC, mediante el análisis de las tutorías. Ramón y Ester tutorizan conjuntamente el grupo de 3ºC, para ello, disponen de una sesión de una hora semanal con toda la clase y de los ratos que emplean para la atención individualizada. En el capítulo quinto, vimos que el currículum de la escuela se organiza en torno a la formación del alumno/a como persona, y que los profesores sostienen que ésta es la clave del discurso pedagógico de la reforma educativa en el *IES Les Moreres*.¹³ En este apartado, veremos cómo se desarrolla esto en el contexto de reproducción del discurso de aula, a partir de analizar la regulación de las subjetividades y el despliegue del sistema de control personal en las tutorías. Ramón dedica el tiempo de las clases de *Educació Visual i Plàstica* que sea necesario a los temas de la acción tutorial que tienen un carácter urgente, ya que siempre prioriza la formación personal del alumno ante los contenidos de la materia. Los temas que constituyeron el contenido de las tutorías durante el segundo y tercer trimestre en este grupo fueron:¹⁴ (1) aspectos organizativos del grupo-clase, de funcionamiento y participación: asignación de los créditos variables, participación en las decisiones del centro, explicación del crédito de síntesis, etc.; (2) aspectos relacionados con la dinámica de trabajo del grupo-clase en las materias: evaluaciones, revisión de las metas y procesos, dificultades con los contenidos, relaciones entre los alumnos y con los profesores, etc.; (3) aspectos del seguimiento individual y del grupo en el marco de la acción tutorial que se coordina desde el nivel (rendimiento, quejas,

¹³ En ese mismo capítulo comenté aspectos generales relacionados con la importancia de la acción tutorial en el *IES Les Moreres*, así, vimos que la coordinación de la tutoría se realiza básicamente en las reuniones de nivel, donde surgen los temas que se llevan al grupo. Ester explica que compartir la acción tutorial entre dos profesores tiene varias ventajas: los alumnos tienen así dos puntos de vista distintos y “dos personas en quien confiar y a quien consultar”. En este caso, según ella, esto es significativo dado que ambos pertenecen a áreas de conocimiento distintas. Los alumnos cuentan con la visión más experimental y científica de Ester como profesora de Ciencias Naturales, una materia en la que los alumnos suelen tener bastantes dificultades; y, con la visión de Ramón que es de *Plàstica*, y que en opinión de Ester, propone siempre actividades más imaginativas y tiene más experiencia como tutor.

¹⁴ A lo largo del segundo trimestre, observé tres sesiones de tutorías que se hicieron en el horario de las clases de *Plàstica*. Después, durante el tercer trimestre, realicé el seguimiento de todas las sesiones de tutorías.

actitudes, etc.); y, (4) cuestiones sobre la preparación de las jornadas festivas que se celebran en el centro y de las salidas escolares. El contexto de la acción tutorial es un entorno idóneo para estudiar la alternancia del sistema de control posicional y de control personal. Por ejemplo, a diferencia de las clases de *EViP* donde las normas (del control posicional) en la comunicación pedagógica de aula están establecidas por el docente que puede argumentarlas mediante una explicación o sólo enunciarlas, en las tutorías las normas suelen ser negociadas. En este caso, **la argumentación de las normas se basa en la negociación y la intervención del profesor se desarrolla según el acuerdo previo que se ha tomado conjuntamente con los alumnos con respecto a la norma.** Así lo ilustra una cartulina de color crema que está colgada encima de la pizarra en el aula 18, que lleva por título “Normas de convivencia”, donde los alumnos de 3ºB han escrito durante una tutoría, con rotuladores de distintos colores, seis frases para comprometerse con el buen funcionamiento del centro:

DO	Normas de convivencia
	-Hay que estar sentado en la silla y sin hacer ruido y hay que tener el material en la mesa (bolis, agenda, folios...)
	-Hay que respetar al profesor y a los alumnos dentro y fuera de las clases
	-Utilizar la agenda correctamente
	-Hay que respetar el material de los compañeros
	-Las clases las acaba el profesor
	-Cerrar ventanas y porticones a última hora

Una de las secuencias de la acción tutorial compartida que refleja el funcionamiento del control posicional en el grupo de 3ºC, la componen diversas sesiones que se dedicaron a leer, comprender y debatir los puntos del “Reglamento de régimen interno” del *IES Les Moreres*. Este texto que consta de diferentes apartados, ha sido elaborado con la pretensión de “garantizar la convivencia amable de todos los miembros de la comunidad educativa, dejando constancia de sus derechos, pero también explicitando sus deberes. Toda la normativa que recoge este documento tiene como finalidad conseguir un ambiente acogedor y agradable que facilite el desarrollo de las relaciones humanas y de las actividades académicas”. Para lograr este objetivo, los profesores consideran que es esencial favorecer: la participación de los estudiantes en las actividades y órganos de

decisión; el diálogo, la reflexión y el compromiso como herramientas para la resolución de conflictos; y, la comunicación cordial y afectiva como medio más adecuado para el aprendizaje. La tarea que realizó el grupo de 3ºC durante las tutorías, focalizó en la comprensión de los derechos y deberes de los estudiantes que constan en este reglamento:

<p>DO</p> <p>Derechos y deberes del alumnado en el IES Les Moreres</p> <p><u>Derechos de los estudiantes</u></p> <p>Estos que verás son tus derechos. Si en algún caso crees que no han sido respetados, tienes el deber y la obligación de reclamarlos. Para poder hacerlo tendrás que ajustarte a un procedimiento prefijado, hablando en primer lugar con la persona que, según tu criterio, ha sido poco respetuosa con tus derechos; si después de haber hablado con esta persona, continúas pensando que se han pisado tus derechos, se lo comunicarás al tutor; él te dirá, si es necesario, cuáles son los pasos a seguir. Dicho esto, vemos cuales son estos derechos. El alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tiene derecho a recibir una formación que se fundamente en los principios democráticos, que respete las diferencias y asegure plenamente la libertad de expresión; -Tiene derecho a que se le respeten sus convicciones, siempre y cuando éstas no atenten contra principios fundamentales como la igualdad ni supongan discriminaciones hacia los otros miembros de la comunidad educativa; -Tiene derecho a una valoración objetiva y rigurosa de su rendimiento escolar, en consecuencia tendrá que estar al corriente de cuáles son los criterios de evaluación de cada profesor; -Tiene derecho a ser orientado con tal de conseguir el diseño curricular que más se ajuste a sus capacidades y aptitudes; -A partir del segundo ciclo de la ESO, tiene reconocido el derecho a huelga siempre y cuando exista un reconocimiento fundamentado de los motivos de la misma y sea comunicada al equipo de gestión con una antelación mínima de 48 horas. Asimismo, el ejercicio de este derecho tiene que permitir a aquellos alumnos que lo deseen la asistencia a clase. <p><u>Los deberes de los estudiantes</u></p> <p>Vemos ahora cuáles son tus deberes como alumno/a. El alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tiene el deber de respetar a todos los miembros de la comunidad educativa y de velar para que puedan ejercer libremente sus derechos; -Tiene el deber de llevar a término todas las tareas académicas que se le encargan con tal de conseguir un buen nivel de conocimientos y una buena preparación humana; -Tiene el deber de asistir a clase. El incumplimiento injustificado de este deber de manera continua puede llegar a suponer la pérdida de la escolaridad; -Tiene el deber de respetar los bienes y las instalaciones del centro y de velar para que se mantenga en óptimas condiciones de limpieza y uso. <p><i>Reglamento de régimen interno.</i></p>

A lo largo de varias tutorías, se leyeron detenidamente cada uno de los derechos y deberes del estudiante, que se comentaron con la finalidad de que los alumnos pudieran seleccionar

uno de estos puntos para dibujar posteriormente una ilustración que presentarían al concurso de la festividad de Sant Jordi.¹⁵ **En este contexto de aula, el tipo de comunicación pedagógica que media en el discurso regulador está basada en el diálogo que autoriza la voz adquiriente, que tiene su culminación en las votaciones que se producen en el grupo-clase, después de una explicación compartida o debate.**

En este curso, se vota todo, así, también a medida que avanzan las clases de *EViP*, la participación de los estudiantes se hace más activa y se producen diversas votaciones, por ejemplo, para decidir sobre el análisis de las imágenes o comprobar la respuesta de un ejercicio. Ramón suele introducir la democracia como elemento de consenso para decidir las cuestiones que afectan a todo el grupo y acostumbra a afirmar que “siempre gana la mayoría”. En la práctica cotidiana, los alumnos han adquirido el hábito de levantar el brazo para pedir la palabra y también para resolver alguna cuestión mediante una votación rápida.¹⁶ Los profesores se resisten a emplear el sistema de control imperativo, y por este motivo, Ramón prefiere debatir los derechos y deberes de los alumnos en el centro, y prescinde de comentar el régimen disciplinario (véase en el apartado 7.1. del anexo). La internalización del sistema posicional-personal que emerge de la comunicación entre profesores y alumnos, se pone de relieve en una tutoría donde se comenta la situación que

¹⁵ En algunos casos, es Ramón quien comenta el punto que, por ejemplo, relata el derecho que tienen los alumnos a recibir orientación para poder escoger las asignaturas en su itinerario curricular. También argumenta el enunciado que hace referencia al respeto a los distintos puntos de vista, a las “subculturas” del centro... Después, los alumnos consultan sus dudas y ejemplifican el argumento, por ejemplo, conectándolo con la diversidad de ideas políticas en la clase, nacionalistas y no nacionalistas. En el proceso de discusión, este punto sobre el respeto necesario para la convivencia entre los alumnos y la tolerancia de las diferencias (étnicas, religiosas, sexuales, políticas...) adquirió mucha relevancia. Pero también se abordaron otros derechos y deberes del alumnado: el derecho a hacer huelga siempre que exista un motivo fundado (un tema muy cercano ya que hubo una convocatoria de huelga para el viernes de esa misma semana); el derecho a voto; el deber de hacer “los deberes”; el derecho a ser escuchado; el deber de escuchar a los demás; etc.

¹⁶ La votación de más trascendencia se produjo en la sesión decimotercera de *Plàstica* que se dedicó a una tutoría urgente, y que refleja cómo el funcionamiento asambleario que predomina en el centro se traslada al aula. El APA del *IES Les Moreres* estaba presionando para que se realizara el cambio de edificio lo antes posible, una opinión que no era compartida por el claustro de profesores que siguiendo criterios pedagógicos pensaba que era mejor realizar el traslado en junio, una vez finalizado el curso. Después de una explicación de la situación por parte del docente, la mayoría de alumnos de 3º, manifestó estar a gusto en el edificio actual y no querer cambiar de inmediato, aunque las nuevas instalaciones les motivan y están más cerca de su casa, no les parece oportuno (a los alumnos les preocupa renunciar al horario intensivo del que gozan, a pesar de que en la situación actual dependen del transporte escolar). Los alumnos que ya han dado su opinión deben también hacer llegar la encuesta a sus padres para que se posicionen. La sesión se ha desarrollado teniendo en cuenta las preguntas que tenían los alumnos respecto al tema y luego han tomado una decisión informada aunque mediada por el criterio del docente y del grupo de profesores.

se crea en las clases de una profesora sustituta de Inglés. Los alumnos también se resisten al sistema de control imperativo que domina en el tipo de comunicación pedagógica en las clases de Inglés. Los alumnos ponen a prueba a la profesora como novata y ella responde de forma autoritaria, se quejan de que no les deja hablar entre ellos de la materia y que no les entiende, afirman que explica mal y que les amenaza con las notas. Además, esta profesora ya ha explicitado que quiere que los alumnos le pidan perdón. Para valorar esta situación, desde las pautas del discurso regulador que es compartida por la mayoría de profesores del *IES Les Moreres*, Ramón aduce que lo que sucede en estas clases es que se ha perdido el respeto mutuo y les explica a los estudiantes que tienen que entender las dificultades de una sustitución. Finalmente les recrimina su actitud, utilizando su experiencia de relación previa con el grupo y la aceptación del funcionamiento democrático, basando su respuesta en la modalidad de control personal, orientada al profesor, afirma: “me defraudáis, hay una incoherencia en vuestro razonamiento. Sólo veis el problema, no permitís el dialogo ni sabéis funcionar en la colectividad. Sed razonables”.

El funcionamiento del sistema de control personal en la comunicación es desde la invisibilidad, en las prácticas pedagógicas de aula donde predomina, hay una ausencia de estructuras y clasificaciones explícitas y las estrategias del control posicional son de baja prioridad. La red de análisis del discurso regulador diseñada por Ribeiro-Pedro (1981 y 1993), distingue dentro del sistema de control personal entre: el tipo de interés centrado en el profesor, cuando como en el ejemplo anterior, el comportamiento o la actividad del alumno se regula en referencia a los atributos o contextos del profesor. Lo que da lugar, además a una subred regulada por la división del trabajo en el aula (grupo-clase, subgrupo, alumno); y, el tipo de interés centrado en el alumno, que lleva a la opción interpersonal, que se desarrolla mediante estrategias que focalizan en la relación entre los alumnos, o la intrapersonal, que se desarrolla mediante estrategias que focalizan en la subjetividad del alumno (Ribeiro-Pedro, 1981). **En la subred subsidiaria interpersonal, las relaciones también pueden ser de grupo-clase, subgrupo, alumno, y basarse en el desarrollo de actitudes reflexivas, cooperativas o solicitantes.** El siguiente fragmento narra una tutoría que tuvo lugar al final del primer trimestre, cuando los profesores después de ver los

resultados de la evaluación del grupo de 3°C detectaron que se había producido una relajación por parte de los alumnos. Entonces, Ramón y Ester decidieron hablar con los alumnos para valorar lo que había pasado, una situación que ilustra **el sistema de control personal, basado en la reflexividad del adquiriente que es la opción interpersonal preferente en las tutorías:**

S3 TU 18/12 Reflexiones sobre el primer trimestre. Los cambios en el grupo-clase

En la clase de hoy, el profesor-tutor ha querido compartir con los alumnos el balance que han hecho entre todos los profesores, que coinciden en afirmar que desde hace unos quince días el grupo-clase parece otro. Según ellos, antes se podía trabajar individualmente y ahora ya no. Los profesores dicen que hacen la clase como pueden o como ellos les permiten hacerla, y que se observa una dispersión provocada por algunos alumnos (a quienes se les comunicará personalmente este problema). Los alumnos están de acuerdo en la percepción del docente y también han notado el cambio

Ramón: ¿Cuáles son los motivos de este cambio en el grupo? ¿Por qué está pasando esto?

Sonia: Porque estamos agobiados del cole y tenemos ganas de salir

David: Porque nos conocemos más, nos tenemos más confianza entre nosotros. Podemos ser más nosotros mismos y hay más sinceridad

Alumnos: ¿Qué puede pasar si seguimos así?

Ramón: Puedo entender qué estáis más a gusto ahora entre vosotros porque os conocéis, pero tenéis que aprender a acabar la ESO, aunque luego toméis caminos distintos, se trata de que podáis elegir lo que queréis hacer en la vida. ¿Hay otros motivos?

Tres alumnos opinan que sí. Se les explica que se intentará analizar el problema y se les recuerda que hay la posibilidad de hacer tutorías individualizadas y que las notas ya están puestas. A partir de aquí se sigue hablando del retraso en las entregas de otras asignaturas que condicionan las notas del curso y la posibilidad de recuperar el crédito a partir de entregar el dossier o las actividades en cualquier momento.

En esta modalidad de práctica pedagógica, las relaciones comunicativas son abiertas y el control personal funciona haciendo que el adquisidor se percate de cuando está perjudicando a alguien o molestando, debido a que **el transmisor basa la comunicación en las intenciones, disposiciones, relaciones y motivos del adquiriente** (Ribeiro-Pedro, 1993). A finales del primer trimestre, Miguel entró a formar parte del grupo de 3°C, fue entonces, según Ester, que el grupo-clase empezó a mostrarse “descohesionado y que no trabajó como tenía que haberlo hecho”. Ante este cambio de dinámica en el grupo que

condicionaba el aprendizaje en las diversas materias, los estudiantes reaccionaron reconociendo lo que estaba pasando.¹⁷ Esta situación fue acentuándose a lo largo del segundo trimestre, y de nuevo se puso de manifiesto en otra tutoría, en la que esta vez se hacía balance del segundo trimestre, también desde la reflexión sobre el proceso y las relaciones dentro del grupo. Desde el punto de vista de Ramón, las crisis forman parte de los procesos de un grupo, e introducen aspectos que pueden llevar a mejorar la relación pedagógica, en el caso de 3ºC: “Es un grupo que en poco tiempo ha ido madurando y la prueba está en cómo tratan a Miguel, al principio le reían todas las gracias y han acabado el trimestre con una reflexión y se ha puesto sobre la mesa el problema. El alumnado ha rectificado su conducta, su actuación, está siguiendo el proceso que le corresponde y acabará el curso muy bien” (Ramón). El docente explica que es importante que el grupo no haga caso de Miguel que interrumpe constantemente el trabajo en las clases. Miguel por su parte ha manifestado que quiere cambiarse de grupo, que no le gusta y que “él es así y que no puede hacer nada al respecto”. Estas interrupciones se han notado de forma diferente en las materias, dependiendo del rol de autoridad de cada profesor/a que ha mediado en la relación entre el grupo y Miguel. Finalmente, el grupo expuso sus quejas y valoraciones:

TU 20/03 Reflexiones sobre el segundo trimestre. Las interrupciones de Miguel

El docente hace balance de cómo han ido las evaluaciones del segundo trimestre compartiendo con el grupo, que si a nivel general en los diversos grupos de 3º, los alumnos han sacado mejores notas y van progresando, éste no es el caso del 3ºC. Les dice que la dinámica que están llevando hace que globalmente su nivel haya bajado en las materias y les invita a que expliquen por qué creen que esto ha pasado. Miguel no ha venido hoy

Sonia: Nos perdemos las explicaciones de las clases por Miguel

Samuel: Además, él va a seguir igual

Ruth: ¡Hay cinco grupos de 3º y nos ha tenido que tocar a nosotros!

Tutora: A pesar de tener a Miguel, ¿no pensáis que el grupo podría hacer alguna cosa por mejorar y que esto es una excusa?

¹⁷ En las entrevistas, los alumnos reconocen lo que ha sucedido en el proceso del grupo. David lo explica de esta forma: “Fuoohhh, se han revolucionado todos los colegas. Se ha cambiado toda la clase. Mira ha venido el Miguel y era cuando la gente se ha empezado a relacionar más, entonces se ha metido él y se ha metido en todo. Por ejemplo, el Iván y el Óscar pues con el Miguel se han liado. El Raúl pues lo mismo, porque antes era muy calladito y ahora con el Miguel, buuumba ha salido para arriba”. Por otro lado, Samuel también afirma: “Desde que ha venido Miguel, nos hemos separado, antes estábamos más en grupo, ahora ya no. Antes estábamos todos los chavales del grupo, desde que ha venido, unos estamos en un sitio y otros pá otro. Antes estábamos más apiñaos”.

- Sonia: Por simpatía, ya se sabe que los petardos explotan y que esto se contagia (*risas*)
- Ramón: ¿Es cuento?
- Sonia: Sí. Pero si Miguel no estuviera en clase, nuestra actitud sería distinta
- David: Ya se sabe que siempre vamos a perder cinco minutos, por el silbido, el taburete, las palmas...
- Sonia: En el primer trimestre que no estaba, íbamos todos bien
- Samuel: Además, él mismo dijo que no iba a cambiar
- Sonia: Pues que le cambien de clase. Porque cuando empieza a hacer tonterías es cuando nos perdemos y ya no seguimos las clases
- David: Esto lo hace en todas las clases, pero el otro día en las clases de Inglés se pasó mucho
- Ramón: Y por eso, muchos de vosotros parece que hayáis tirado la toalla

Los tutores les recuerdan además que la atención en las clases es importante, y que es necesario hacer los deberes y entregar los dossieres. Entonces se producen algunas quejas sobre las notas que han obtenido en algunas materias. Y el debate sobre Miguel continúa, ya que tanto Ramón como Ester quieren llegar a tener un compromiso por parte del grupo y les invitan a que busquen soluciones

- Ramón: Por ejemplo, una solución sería que le preparáramos tareas específicas para que las haga en el aula
- Alumnos: No las hará, aunque sean diferentes
- Ruth: Si se le pone algo a su medida, sí que lo hará
- Vero: Si se lo plantea puede hacer cualquier cosa, pero la verdad es que no quiere hacerlo
- Samuel: Si no lo ha aprendido antes, ahora no lo va a saber hacer.

En las pedagogías invisibles, aunque la regulación no es explícitamente jerárquica, la vigilancia del alumno es permanente y el tipo de control social es inherente a la comunicación interpersonal, cuyo lenguaje muestra una orientación elaborada hacia los significados (Bernstein, 1988d). Como he indicado anteriormente, siguiendo a Ribeiro-Pedro (1993), en la subred centrada en el alumno, **la opción intrapersonal indica que el profesor se dirige a la subjetividad del alumno, a sus atributos específicos, prevaleciendo los de tipo afectivo en el discurso de aula de 3°C, sobre los rasgos de actividad, cognitivos, sociales...** Según Ribeiro-Pedro, este sistema de control “depende de su socialización previa: requiere que el niño pueda producir y recibir el discurso necesario para el método; y, presupone que el adquisidor pueda hacer frente a un contexto cuyos límites no son explícitos, sino que pueden ser confusos y ambiguos” (1993: 253). La tarea de los tutores de 3°C se desarrolla según el modelo de acción tutorial del centro que establece una primera fase de conocimiento del alumno, seguida de las fases de

intervención y de orientación, como vimos en el quinto capítulo. Los tutores de 3°C afirman que en el segundo y tercer trimestre del curso: “los alumnos entre ellos ya tienen más confianza y puedes hacer más actividades en las que entrar más en la intimidad o que se pueda llegar más a fondo en el conocimiento de las personas” (Ester). A partir del segundo trimestre, **funciona el dispositivo de control personal centrado en el alumno en la opción intrapersonal, así Ramón prioriza una atención individualizada, basándose en los rasgos del adquirente, en especial, en la masculinidad, las carencias afectivas y la condición socio-económica de la familia:**

En el momento en que empiezo a trabajar de forma individualizada con los alumnos, en una clase común y dando una explicación general, yo puedo atender en un momento dado aquel comentario que va dirigido a una persona u otra, pero con una intención muy concreta, que él y yo somos cómplices, que nos conocemos.... Por ejemplo, esto se da con Iván, yo ya no aviso a los padres y él lo sabe, pero es un recurso que yo utilizo para intentar repescarlo, engancharlo, ilusionarlo. Con otros alumnos es imprescindible llamar a los padres o incluso amenazarlos de que los llamarás, pero en este caso no.¹⁸ Se trata de llegar a este conocimiento que posibilita que tú te adaptes a los intereses del alumno, a veces te equivocas lógicamente... En el grupo de 3°C toda esta fase quedó cubierta, pero la relación que se había establecido, que yo había programado con algunos alumnos se vino a bajo en el momento que entró Miguel. En la última evaluación, manifesté que tengo una decepción con la acción tutorial porque no estoy consiguiendo lo que pensaba que se podría trabajar en este grupo. La impotencia llega al no saber qué hacer, ya que creo que estamos estafando al grupo, especialmente a algunas personas que requieren esta atención más diferenciada y que no puedo realizar, por toda la estructura y la organización, y porque yo mismo me estoy desanimando (Ramón).

A partir de las diversas entrevistas que realicé a los profesores, así como de las situaciones en las que pude observar cómo estos se dirigen a los alumnos, llego a la conclusión de que **los docentes en el IES Les Moreres se construyen un rol frente a los alumnos desde el sistema de control personal y que ejercen una autoridad basada en la formación moral y el desarrollo afectivo de los estudiantes**. Por ejemplo, Ester me explicó que en las tareas que realiza como tutora, a veces siente que los límites no están claros y le preocupa que los alumnos perciban su papel como el de una madre. Otros profesores, como Ramón, Quique y Marta, explican abiertamente el papel relevante que asumen en la formación personal y

¹⁸ En esta misma sesión, observé que Iván se había sentado en primera fila a petición del docente para poder realizar los ejercicios, y Ramón comunicó a tres estudiantes que después de la clase quería verlos, ya que querría hablar con sus familias.

emocional del alumnado, fundamentando sus intervenciones en las dosis particularizadas de afecto y confianza que, según ellos, cada estudiante necesita. En una ocasión, me contaron que Marta, en una clase de *Plàstica* con los alumnos de primer curso, le había dado un beso a un alumno, porque se había puesto muy pesado, ante lo cual el alumno reaccionó poniéndose a trabajar sin decir nada. En ese momento, Ramón que estaba en el aula-taller, al pensar que el alumno podía sentirse avergonzado, se dirigió hacia él para decirle lo siguiente: “si a pesar de lo que haces en clase, Marta te ha dado un beso, eso quiere decir que te quiere”. Después de lo ocurrido, Marta no se mostró muy convencida de lo que había pasado y reconoció que ella también se ruborizó en ese momento, pero Ramón lo justificó desde su percepción de que “este alumno es una especie de Miguel pero más pequeño”. Esta situación es un ejemplo de cómo **la intimidad del alumno/a (y del profesor/a) queda al descubierto en el desarrollo del control personal en las pedagogías invisibles**. En las prácticas de las pedagogías invisibles, **la comunicación es multidireccional y se debilita la clasificación entre el interior y el exterior del niño, los educadores “le estimulan para que haga públicos más y más aspectos de su interior y facilite el proceso. Se espera que se haga pública la mayor cantidad posible de sentimientos, fantasías, temores y aspiraciones infantiles. La supervisión del niño es total. En este sentido, para él es difícil ocultar algo”** (Bernstein, 1993: 92).

Otro ejemplo de este funcionamiento del poder lo vemos en el siguiente intercambio, que forma parte de una sesión de tutoría con el grupo de 3^oC que se organizó en torno a un juego, donde un alumno tira una pelota a otro y le formula una pregunta que el receptor debe contestar. Ramón les indica que de alguna forma, en esta actividad “ellos van a hacer de profesores” y que pueden formular preguntas de distintos tipos (personales, aunque sin pasarse; familiares; sociales; relacionadas con la escuela, los hobbies, etc.). Se trató de una actividad en la que los tutores también participaron:

TU 24/04	Responder ante los demás y preguntarles
Tutor:	¿Qué es lo que menos te gusta de este centro?
Vero:	Que algunas clases se hacen bastante pesadas y que algunos profes son... ¿Qué asignatura te resulta más aburrida?
Sandra:	Inglés. ¿Quién te gusta?
Sonia:	No lo conocéis. ¿Consideras que en algún momento has sido irrespetuoso con algún profesor?
Silvia:	Sí. ¿Hay algún chico de la clase que te gusta especialmente?
Lidia:	No. ¿Cuál es el profe que peor te cae?
Ruth:	La de Estudio dirigido. ¿Cuál es el chico más guapo de la clase?
Virginia:	Todos son feos. ¿Con cuantos has salido?
Sonia:	Con uno. (<i>pausa</i>)
Desirée:	¿Te gusta este grupo?
Samuel:	Sí, a veces, otras veces se pasan. ¿Por qué ponen deberes los profesores?
Ramón:	Por falta de tiempo, en general. ¿Qué dificulta que no se cumplan los objetivos?
Raúl:	La gente que te rodea. ¿Has hecho alguna vez campana?
Óscar:	Sí. ¿Cómo lo haces tú para sacar tan buenas notas?
David:	Pues prestando un poco de atención y haciendo lo que te mandan, asistir a clase. ¿Por qué te copias tanto de mi?
Samuel:	Porque estoy a tu lado y algunas cosas no las entiendo.
Pablo:	Pues ponte a mi lado y verás lo que vas a copiar.
Samuel:	¿Qué opinas de la profesora de Inglés?
Sonia:	Ummm, no lo sé. ¿Has hecho alguna vez campana?
Ester:	Como alumna he hecho alguna campana, para estudiar más, por lo que estaba justificada. ¿Qué te gustaría hacer cuando termines tus estudios?
Iván:	Quiero ser bombero o policía
Samuel:	Tienes que aprobar primero la ESO para ser policía
Iván:	¿Quién te gusta?
Pablo:	Nadie. ¿A qué edad te pusieron las gafas?
Virginia:	A los nueve o diez años. ¿Qué es lo que más te molesta de tu familia?
Sandra:	No me molesta nada
Ramón:	O sea que puedes hacer lo que tu quieres...
Sonia:	¿Por qué no te hablas tanto con Iván y Óscar?
Sandra:	No sé, porque no son tan abiertos como los demás. ¿Alguna vez te ha molado Vero?
David:	Sí. ¿Desde cuando conoces al "rata" (Óscar)?
Iván:	Desde el parvulario. ¿Por qué te mola ir de pelaila (cabeza rapada)?
Raúl:	Porque no me gustan los rappers (<i>refiriéndose a Óscar</i>). ¿Te gusta Sonia?
Pablo:	No. ¿Cuándo empezaste a fumar?
Óscar:	A los diez años. ¿Alguna vez has tomado drogas?
Ramón:	Depende del tipo de droga al que te refieras. Fumo demasiado cada día, pero bebo con moderación. ¿Qué opinas de las drogas fuertes? (<i>pastillas, rayas... dice Óscar</i>)
Raúl:	No lo sé. ¿Has fumado alguna vez?
Samuel:	Sí. ¿Le has cogido alguna vez manía a algún chaval?
Ester:	A no ser que se trate de algún alumno que me ha hecho algo, no. ¿Cómo crees tú que algún profe le coge manía a un alumno?
David:	Se ve en la forma de tratarlo. ¿Tú destruirías todos los coles, a que si?
Pablo:	Sí.

Estas interacciones ilustran la circulación del poder en el aula, que no es represivo sino que produce las identidades pedagógicas en la escuela. En el sistema personal, del mismo modo que el docente tiene control sobre la intimidad y el pensamiento de los alumnos, estos también tienen control sobre la comunicación pedagógica y pueden intervenir modificando la práctica pedagógica establecida por el docente.¹⁹ Poco antes de finalizar el segundo trimestre, los alumnos comentaron en una tutoría que las materias que más les gustan son Castellano y Matemáticas, de la que valoran positivamente que Quique les haga trabajar en grupo. Sobre la materia de *Plàstica* dicen que les ha gustado sobretodo cuando han trabajado en grupo la estrella de colores y las actividades sobre la luz. También afirman que la Geometría les interesa pero que les cuesta y que por eso necesitan ayuda. En esta misma sesión, han opinado sobre los diversos profesores y a Ramón le han dicho que le consideran autoritario, que les mete bronca y, sobretodo, que no les interesan las historias que él explica, que las encuentran aburridas y están hartos de ellas. Además se han quejado de que hacen muchas actividades y que precisan más pautas.²⁰ La crítica la ha iniciado Óscar y después el grupo la ha suavizado. Posteriormente, en las entrevistas comprobé que aunque no le dieron importancia, estaban en cierta forma cómodos con lo que había ocurrido, así, Samuel me confirmó que se habían “cargado” a Ramón, en cambio, de Ester no dijeron nada.²¹ A Ramón le disgustó esta crítica y lo vivió como una contradicción, porque a pesar de que él argumenta que explica las historias personales cuando lo considera oportuno, los alumnos se han ensañado con la esfera de su vida privada que traspasa en la práctica

¹⁹ Como indica Bernstein, ante los tres sistemas (imperativo, posicional y personal), los alumnos pueden generar resistencias y subvertir el control de la comunicación pedagógica, pero la forma en que esto se manifiesta diverge en cada caso.

²⁰ El repertorio de anécdotas e historias personales de Ramón es amplio y las utiliza en *EViP* para explicar conceptos y ejemplificar temas. En el capítulo anterior, vimos que se refería a los viajes que ha realizado para explicar aspectos relacionados con la luz y compartir vivencias que considera que pueden serles útiles a los estudiantes en su formación como “personas”. Los alumnos suelen atender fascinados a las explicaciones, pero a menudo éstas se prolongan demasiado y debilitan el valor de la clasificación en el conocimiento, creando dudas sobre el contenido de la materia. Las historias “más personales”, relacionadas con familiares del docente, han surgido para explicar la importancia del lenguaje visual y el lenguaje verbal.

²¹ Ester mantiene un rol distinto al de Ramón ante el grupo y asume una menor responsabilidad en la conducción del mismo. Desde su punto de vista, está aprendiendo a ser tutora y aunque ambos se dividen el grupo de alumnos para ejercer la tutoría individualizada. Ramón lleva la coordinación de todo el grupo-clase. En cambio, Ester se hace cargo de las cuestiones cotidianas de control del alumnado y de formación de los hábitos (hojas de asistencia, anotaciones en la agenda, puntualidad en la entrega de los dossiers, cuidado del entorno de clase), así como de las cuestiones administrativas y de gestión del curso.

pedagógica cotidiana. Ramón interpreta lo sucedido diciendo que quizás se está alejando de los chicos de esta edad, pero lo cierto es que el grupo ha dirigido su crítica al terreno personal, aunque camuflado como una valoración del curso. Probablemente, el motivo haya sido el cansancio que se percibe en el grupo que viene siendo habitual al finalizar los trimestres, incluso, puede ser una forma de excusarse ante las notas inmediatas que van a recibir. Con esta crítica, se pone de relieve que, a pesar de que le tienen mucha confianza al profesor, a quien le permiten que haga valoraciones sobre cómo deben ser como personas, es esta confianza mutua precisamente la que les otorga poder como alumnos. La intensidad del vínculo que los profesores establecen entre el aprendizaje de las materias y la formación de la identidad personal de los estudiantes se aprecia en la siguiente respuesta de Iván:

DO Respuesta al control de Ciencias Sociales de Iván

¿Qué he aprendido? Bueno, yo no he aprendido mucho pero he pensado en cosas que nunca habría pensado, por ejemplo, en qué es la sociedad. Ahora sé que es un conjunto de personas mandadas por un rey o por un “mandamás”. También he aprendido que no es tan fácil vivir en una sociedad donde tenemos que trabajar y distinguir las personas que son buenas de las malas, y que hay que saber sus intenciones. También la cultura, nunca me habría imaginado que un boli es cultura o que una cosa tan simple como un muñeco de papel también es cultura, y que no solamente la sabiduría es cultura, también la etnia de las personas de una raza concreta. Así que, poco a poco, he comprobado que toda la vida es una porquería y que la mejor etapa es cuando eres un bebé, porque no tienes problemas (algunos), no estudias ni trabajas, y te dan de comer y cuando por fin acabas a los veinte años de estudiar tienes que ponerte a trabajar y tampoco te gusta. Otra cosa es que haya leyes justas con mucha razón, pero hay otras leyes que no se tendrían que poner en práctica, ahora bien, mi opinión es que las clases han estado aburridas pero a la vez ha sido como una especie de batalla profesora-alumno, o sea que cuando te pregunta la “seño” tienes que decir cualquier cosa para dejarla en mal lugar, además le cortas el rollo de alguna manera o al menos eso me pasa a mi, y así engordo diez kilos. Otra historia, es que se han repetido las cosas un puñado de veces y aún así no las recuerdo muy bien. Una cosa que me he olvidado antes es cómo ser persona, y es que, ahora ser persona quiere decir tener capacidad de crear y razonar, esto es lo que nos diferencia de los animales, pero otras veces los animales son mejores que las personas, porque tantas cosas que hemos creado y mira como está el mundo, lleno de pobreza, contaminación y delincuencia. Estas tres cosas es lo que me ha ido formando poco a poco, hasta los perros y los gatos viven mejor que algunos, como en Bosnia o Israel. Lo que espera la sociedad de nosotros es que actuemos como si no tuviéramos cerebro y que hagamos lo que ellos quieren que hagamos sin rechistar y ellos nos apalean unas veces, además esto de que todos somos iguales es mentira, es todo al revés, todos somos diferentes, porque no somos fotocopias, o sea que yo no soy igual que tu, ni que nadie de la clase o de la calle, que la mayoría de personas están muy equivocadas. Por culpa de todo eso que he escrito sobre la sociedad, que ha hecho que nosotros seamos así, delincuencia, estafadores, ladrones, gamberros, skins, etc. pero todo tiene su cara mala y su cara buena.

Desde la perspectiva de Bernstein (1988d), las pedagogías invisibles se caracterizan por tres factores: en primer lugar, como hemos visto, transforman lo que las pedagogías visibles consideran como esferas privadas, creando estructuras sociales y contextos culturales “personalizados”; en segundo lugar, la formación del niño implícita en estas pedagogías revela una naturaleza única; y, por último, también suponen una ruptura con el tipo de comunicación que se produce en la familia, así como en otros niveles de enseñanza. En sus investigaciones, Bernstein explica **que en las pedagogías invisibles se crean formas de solidaridad orgánica “personalizadas” que se distinguen de las “individualizadas”**, que conducen a nuevas formas de regulación social: “la solidaridad orgánica personalizada se establece a partir del aumento de la complejidad en la división del trabajo cultural o control simbólico del que la nueva clase media se ha apropiado” (1988d: 118). La sustitución del modelo “individualizado” por el “personalizado” es posible debido a los **cambios en la visión de la subjetividad y la comunicación pedagógica de la nueva clase media: por un lado, el concepto de persona, aunque sigue adoptando un modelo biologista y fijo de la identidad, acepta la diversidad; y por otro, la socialización se produce mediante formas de clasificación y enmarcamiento flexibles**. La vieja clase media se había formado en una práctica pedagógica que evidenciaba una clasificación y un enmarcamiento rígidos, en ese contexto, las dificultades de los alumnos de clase obrera podían surgir en el reconocimiento de los límites entre contextos y en las diferentes formas de comunicación dentro de los contextos (familia y escuela), esto suponía, por ejemplo, la adaptación a un ritmo fuerte, la separación entre trabajo manual e intelectual, etc. Sin embargo, en el desarrollo de las pedagogías invisibles, Bernstein sostiene que “la nueva clase media contemporánea es única, ya que en la socialización de sus jóvenes hay una contradicción aguda y penetrante entre una entidad personal subjetiva y una identidad privatizada objetiva; entre la liberación de la persona y la jerarquía de clase” (1988d: 129). Para finalizar, es importante señalar que en el grupo de 3º en el *IES Les Moreres*, la mayoría de los alumnos proceden de escuelas de EGB en las que imperaba una pedagogía visible, donde la clasificación y el enmarcamiento estaban fuertemente delimitados. Sin embargo, **en la socialización de los alumnos de 3º en el *IES Les Moreres*, predomina**

un sistema de comunicación mixto (control posicional y control personal) que invierte la transición habitual de la Educación Primaria a la Educación Secundaria, estos alumnos pasan de una pedagogía visible a una pedagogía invisible. Según Bernstein (1998d), lo habitual suele ser que la pedagogía invisible esté más presente en las prácticas pedagógicas de la Educación Infantil y Primaria, y que la especialización genere prácticas pedagógicas visibles en la Educación Secundaria y la Universidad. El discurso pedagógico-curricular de la reforma educativa para la etapa de la ESO en el *IES Les Moreres*, ilustra la contradicción de la nueva clase media en las pedagogías invisibles, que pretende una transformación de las relaciones sociales del poder bajo un sistema de control personal:

Por una parte defiende la diversidad contra la rigidez, la expresión contra la represión, la relación entre las personas contra la relación entre estatus; por otra parte, están atrapados por el esperpento siniestro de la división del trabajo y de los estrechos caminos que conducen a posiciones de prestigio y poder. Bajo el régimen de la solidaridad orgánica individualizada, la propiedad es de naturaleza orgánica personalizada, aunque la propiedad en sentido físico sigue siendo capital, parcialmente cambió de naturaleza y se convirtió en psicológica valorando destrezas que se pueden adquirir en las instituciones escolares. Así, para que la nueva clase media reproduzca su posición en la estructura de clase, la socialización secundaria apropiada en un tipo de enseñanza privilegiado se considera capital. Pero a medida que la relación entre enseñanza y profesión es más directa y más estrecha con el tiempo, el rigor de las formas de clasificación y de los marcos de referencia aumenta. Por eso la nueva clase media adopta con un cierto entusiasmo ambivalente la pedagogía *visible* en la escuela secundaria (Bernstein, 1988d: 121).

Tecnologías del poder y del sí mismo en la práctica reguladora de aula en la ESO

El logro de la enseñanza es la gobernación moral de la identidad del niño.

Thomas S. Popkewitz (1998: 65)

Porque si el prisionero nunca está seguro de si le están observando, se convierte en su propio guardián.

Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow (1982: 189)

En *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Popkewitz (1998) presenta un estudio donde analiza la construcción de los objetos de la escolarización y la comprensión de las formas de conocimiento como productoras de la identidad de alumnos y profesores mediante la delimitación de las formas del poder, que guían la participación y la acción y que a su vez niegan u omiten otras formas. En esta investigación, su autor elabora un informe de la producción histórica, social, política... del “sí mismo” a través de las prácticas de los saberes pedagógicos en torno a la escuela, el aprendizaje y el “niño” que median en el programa de formación del profesorado *Teach for America* (deconstruyendo la ruralidad/urbanidad, la racialización, etc.). A lo largo de este último apartado, identificaré las tecnologías del poder y las tecnologías del sí mismo (Gore, 1995 y 2000) que median en la comunicación pedagógica entre profesores y alumnos en el curso de 3º en el *IES Les Moreres*. En esta dirección, Rose sostiene que: “las tecnologías humanas son ensamblajes híbridos de conocimientos, instrumentos, personas, sistemas de juicios, edificios y espacios, apuntalados a nivel programático por ciertas presuposiciones y objetivos sobre los seres humanos” (citado en Popkewitz, 1998: 36). Desde el punto de vista de Castilla, el concepto de tecnología del yo ‘es interesante porque funde las dos dimensiones fundamentales del sujeto: por un lado, su determinación cultural a través de un complejo social, político y económico; y por otro, la capacidad de decisión del propio sujeto que puede asumir voluntariamente grados de decisión, de aceptación o de renuncia con respecto a la matriz cultural en la que se desenvuelve’ (1999: 342). En su marco teórico, Popkewitz (1998) se refiere a dos tecnologías del poder y del sí mismo relacionadas con las pedagogías: la normalización y la alquimia. Voy a abordar la interpretación de ambos procesos en relación al *IES Les Moreres* y la clase de 3º en la parte final de esta tesis.

La normalización de los estudiantes (su encasillamiento y etiquetación): alumnos con problemas de aprendizaje, con problemas de actitud, conflictivos...

En este instituto hay grupos alfa, beta y gamma. De estos alumnos se dice que “son un grupo de gammas profundos”. Dos de los alumnos, de los cinco en total

que forman el grupo gamma de cuarto de ESO, son de la República Dominicana. El grupo de alumnos tiene “diferentes niveles”, además es imposible plantear problemas de camino a la pizarra. Cada alumno aprende como un sujeto aislado. Una de las alumnas sólo es capaz de llevar a cabo problemas de 3º de Educación Primaria. Otra de las alumnas, al saber que también estarán agrupados en el crédito de síntesis, comenta: “Siempre estamos los mismos ¡Somos los tontos!”. Los alumnos valoran positivamente la iniciativa del centro, pero... ¿qué conciencia de sí mismo desarrolla un alumno clasificado como un “gamma”?

Jordi Clusellas

Diario de campo, observación de una clase de Matemáticas en un Instituto de Secundaria (2001)

En esta sección analizaré los procesos de normalización (encasillamiento-diferenciación) de los alumnos en el contexto de las relaciones de poder que pautan los procesos de transmisión del discurso pedagógico-curricular en el curso de 3ºC. En primer lugar, justificaré la importancia de analizar los procesos de normalización en la escuela y en el aula, desde una perspectiva foucaultiana y bernsteiniana de la investigación educativa. En segundo lugar, deconstruiré las formas que tienen los docentes en el *IES Les Moreres* para clasificar a los estudiantes que contribuyen a la construcción del alumno normal-no normal, ejemplificado en la gestión del grupo de 3ºC. La cita que encabeza este apartado, que procede del diario de un estudiante de formación inicial del profesorado de *EVIP* que realizó sus prácticas en un *IES* de Barcelona, ilustra un caso extremo de clasificación de los estudiantes en grupos homogéneos (algo que no sucede en el *IES Les Moreres*), y nos permite ver la conexión entre los procesos de clasificación de los estudiantes y la construcción de la experiencia del sí mismo. Siguiendo este planteamiento, a lo largo de este subapartado, quiero responder a esta cuestión: ¿Qué mecanismos del poder disciplinario que normalizan-clasifican al sujeto se despliegan en el instituto y cómo se produce la individualización de los alumnos que crea identificaciones/diferenciaciones? Desde una perspectiva foucaultiana, Castilla nos recuerda la eficacia de los tres instrumentos del poder disciplinario: la vigilancia jerárquica, o la coacción por la mirada; la

sanción normalizadora, o la coacción por la gratificación-sanción; y el examen, o la coacción de las dos formas anteriores que permite calificar, clasificar y castigar en un mismo movimiento (1999: 267). En esta sección, proseguiré con el análisis iniciado en el capítulo quinto, donde vimos las estrategias de totalización e individualización, es decir, de globalización del conocimiento sobre el comportamiento de los alumnos y de su aislamiento como sujetos diferenciados mediante prácticas divisoras.

En una de sus investigaciones, Popkewitz (1998) considera para el análisis de las prácticas pedagógicas dos principios de la normalización: la normalización que se produce a partir de los sistemas de razonamiento de los docentes; y, la clasificación/división de los alumnos. De este modo, la normalización del niño se produce en primer lugar a través del lenguaje que utilizan los profesores, por ejemplo, mediante las diversas formas de hablar sobre los estudiantes, que establecen tipologías según los ritmos o los procesos de aprendizaje, o el dominio de los contenidos que incluyen “normas de crecimiento y rendimiento”, etc. y que tienen su fundamento en los diversos saberes sobre la persona. Popkewitz no se interesa tanto por lo implícito en las formas de clasificación de los estudiantes como por desvelar los sistemas de razonamiento (comprensión) en las escuelas que vehiculan los discursos. Por ejemplo, este autor sostiene que “las normas que distinguen la inteligencia del niño forman parte de una red de ideas con las que el docente diferencia y divide. Esta red de ideas sobre aprendizaje, infancia, enseñanza y currículum funciona objetivamente para separar y clasificar a los individuos, creando diferenciaciones cada vez más sutiles del comportamiento cotidiano (Dreyfus y Rabinow, 1983)” (Popkewitz, 1998: 33). En segundo lugar, la clasificación y división no se desarrolla en un campo de juego igualitario, es decir: “las pautas discursivas generan principios que incluyen y excluyen a los individuos de la participación y de la acción. Las normas incluidas en la inteligencia, el aprendizaje y la ‘autoestima’ del niño (...) funcionan para descalificar a ciertos niños que no ‘encajan’ en las normas de la media” (Popkewitz, 1998: 33). Desde esta perspectiva, se da una silenciosa presencia de las distinciones a través de la “calidad dual de la normalización”,²² este

²² El doblete en el caso de la investigación de Popkewitz se representa en la polarización del niño normal versus el no-normal, creando a partir del primero las normas universalizables que identifican y distinguen al

discurso de oposición, según Popkewitz, despliega “un razonamiento poblacional que convierte lo no-normal en algo que hay que caracterizar, examinar, clasificar y definir a través de categorías de participación y logro. Lo normal existe dentro de una complicada telaraña de discursos que no se examinan, pero se convierte en natural en las adscripciones de lo que es no-normal” (1998: 63). Precisamente, la eficacia del razonamiento poblacional radica en que individualiza las normas que además aparecen como si estuvieran dentro del propio niño.²³ Siguiendo a Popkewitz, deseo interpretar cómo la práctica pedagógica-curricular del *IES Les Moreres*, a través de la materia de *Educació Visual i Plàstica* y de las tutorías de 3ºC, representa un *continuum* de valores acerca de lo que es y no es normal:

Si parece más difícil enseñar en clases inclusivas, clases en las cuales los (denominados) *normales* están mezclados con los (denominados) *anormales* no es tanto porque sus (así denominados) *niveles cognitivos* son diferentes, sino, antes de ello, porque la lógica de dividir a los estudiantes en clases -por niveles cognitivos, por aptitudes, por género, por clases sociales, etcétera- fue una estrategia inventada para, precisamente poner en acción la norma, a través de un creciente y persistente movimiento de marcación, separando lo normal de lo anormal, la distinción entre normalidad y anormalidad. En ese caso, el concepto de nivel cognitivo fue inventado, él mismo, como un operador al servicio de ese movimiento de marca de aquella distinción; no tiene sentido, por lo tanto, considerarlo un *datun* previo, natural. La propia organización del currículum y de la didáctica, en la escuela moderna, fue pensada y puesta en funcionamiento para, entre otras varias cosas, fijar quiénes somos *nosotros* y quiénes son los *otros* (Veiga-Neto, 2001: 172-173).

En definitiva, en esta investigación no acepto las normas que prevalecen en el *IES Les Moreres* como preexistentes, sino como encarnadas en las categorías, distinciones, diferenciaciones y divisiones mediante las cuales los profesores “ven” a los jóvenes y actúan con respecto a ellos (Popkewitz, 1998). En este sentido, visibilizaré las tecnologías normalizadoras, que funcionan como mecanismos de inclusión/exclusión que es el primer paso en una operación de orden (Veiga-Neto, 2001), mediante la cual se produce un

segundo grupo: blanco/privado/riqueza/inteligente/privilegiado/inspirado versus negro/escuela pública/pobreza/torpe/desposeído/indiferente y sin sueños.

²³ Esto está relacionado con la perspectiva bernsteiniana, que considera que: “El instrumento pedagógico que produce el control simbólico y sus modalidades, en el mismo proceso de sus transmisiones, hace asequibles los principios que configuran y pueden reconfigurar la conciencia. El mismo instrumento produce una lucha por el poder sobre sus realizaciones. (...) los procesos normalizadores producen normas y sus agencias, que pocas veces se ven libres de las contradicciones, divisiones y dilemas por ellos sometidos a control. Desde este punto de vista, la socialización en las normas siempre es una socialización tanto en la voz de otro como en la propia “todavía por decirse” (Bernstein, 1993: 164).

reconocimiento de lo extraño y se genera un saber sobre ello. De alguna manera, **trataré de desvelar las categorías naturalizadas que clasifican a los estudiantes, a partir de la consideración de lo anormal, que en el *IES Les Moreres* se identifica con: el alumno que tiene problemas de aprendizaje y el alumno que tiene problemas de actitud.** Según Quique, si antes los alumnos del instituto procedían de distintos modelos de escuela (activa, tradicional) y de distintos grupos sociales, sin embargo, en su opinión: “cada vez más vamos a trabajar con un perfil de alumno entre el cual no hay tanta tipología distinta, o sea que **habrá buenos académicamente, malos académicamente, pero la clase social y las concepciones de la realidad no son tan diversificadas**”.²⁴ Siguiendo a Foucault, el poder disciplinar en las prácticas pedagógicas funciona a partir de la localización espacial de los estudiantes como sujetos: “los espacios son discursivos antes que físicos. Las categorías y distinciones construyen fronteras que nos ‘dicen’ cómo ver al niño que habita una niñez, qué es un educando o qué consigue un rendimiento escolar considerado adecuado” (Popkewitz, 1998: 15). En el párrafo siguiente, vemos cómo se construyen estas prácticas discursivas en torno a la distribución-etiquetación de los estudiantes de 1º de ESO:

En el mes de junio del año pasado, pusimos a la gente que tenía máximas dificultades de aprendizaje en dos de los cuatro cursos, según los informes que traían de la EGB y Primaria. En estos dos grupos coincide, en principio, que tienen más dificultades y por tanto, los resultados también son más diversos. Después hay un grupo, que en teoría debería tener dificultades pero como tienen muchas ganas se van saliendo bastante bien. En mi grupo que es el más difícil, al principio esto costó. Además ha coincidido con que han salido no sólo problemas de aprendizaje sino que también hay graves problemas de actitud, y se ha mezclado un poco de todo (Marta).

Con la intención de perturbar la clasificación del centro, es importante deconstruir las formas que tiene el instituto de clasificar a los alumnos, agrupándolos. Por un lado, relacionado con el aprendizaje, los profesores se basan en el expediente académico que los estudiantes obtuvieron en su escuela anterior, por otro, a nivel de control personal, las entrevistas iniciales con los alumnos sirven para justificar “los factores determinantes” que proceden del contexto social y las familias de los alumnos (véase un extracto de los

²⁴ La (des)ubicación del centro respecto la ciudad ha favorecido hasta el momento que lleguen estudiantes de barrios distintos. Aunque Quique argumenta que “venir aquí a los padres les cuesta”, se han creado un prestigio como centro que justifica la demanda de escolarización de los hijos por parte de sectores diversos.

expedientes de 3°C en el apartado 7.2. del anexo). El proceso de clasificación de los estudiantes se realiza mediante los datos que se obtienen a partir de estos tres tipos de registro: (a) en el proceso de acogida, en relación a las familias y la escuela de procedencia; (b) en el instituto, a partir de las notas y la evolución por trimestres; y, (c) en la clase, a partir de la relación del docente con cada uno de los alumnos. Como he dicho en varias ocasiones, uno de los ejes del discurso del centro es que el alumno se sienta bien acogido a través de la acción tutorial, por este motivo, el periodo de ingreso de los estudiantes es muy importante. Al principio de curso, la directora dio la bienvenida a los estudiantes con una carta, que estos debían responder presentándose y compartiendo sus expectativas con respecto al nuevo instituto. En las tres cartas de respuesta que he seleccionado, se puede ver la información que proporcionan los alumnos y que han subrayado los tutores:²⁵

<p>DO</p> <p>Cartas de presentación de los alumnos a la directora del centro</p> <p>Querida Sra. Directora, Sra. Directora, me gustaría decirle que es verdad que doy un paso hacia adelante, con chicos y chicas más adultos. En el colegio <u>lo he hecho lo mejor que he podido, y seguiré haciéndolo igual de bien</u> que lo he hecho antes. Este paso es un paso muy hacia adelante e intentaré hacerlo bien. <u>Me adaptaré a las costumbres de este instituto e intentaré respetar las normas.</u> Intentaré respetar a los profesores, a todos los alumnos del instituto, y de hacerlo todo, lo más correcto que pueda. <u>Como usted dice y me presta sus servicios, le prometo que yo estaré muy animado,</u> por eso, <u>aceptaré amablemente y satisfactoriamente la ayuda de mis tutores,</u> Ester y Ramón, <u>y de mis otros profesores de este instituto tan maravilloso</u> que he encontrado aquí en mi ciudad. Se lo dice un alumno suyo David</p> <p>Hola directora, Mi estudios no es que hayan sido de lo más satisfactorios, pero no creo que sea el peor estudiante de la escuela. En este instituto me siento bastante bien, pero no del todo y el motivo es bien sencillo, <u>no me gusta estudiar.</u> Yo quiero ser policía y no creo que la flauta o la historia sagrada de Israel me ayuden mucho. Si no puedo ser policía, intentaré formar un grupo de heavy o de rap y si no queda más remedio trabajaré en lo que sea (camarero, panadero, dependiente, etc.), pero ahora vuelvo al instituto... El patio no es muy guapo, los lavabos son un poco raros y el bar muy grande y no venden casi nada. El ambiente es bueno, pero siempre habrá alguien que te incordie un poco, aunque pasas de él y ya está. Cambiando</p>
--

²⁵ Estas cartas también muestran la orientación hacia los significados de los alumnos. Desde una perspectiva bernsteiniana, es importante decir que la única carta escrita en castellano es la de Iván, en cambio las de David y Vero estaban escritas en catalán, aunque en los tres casos se trata de alumnos de habla castellana. Esto nos da una idea de la adquisición de las reglas de reconocimiento y producción de textos legítimos y su adecuación al código elaborado de la escuela.

de tema hacia los deberes. En mi “ex”-colegio me mandaban muchos deberes y me agobiaba y aquí si mandan aún más, pues me volveré loco. Creo que he escrito mis opiniones, a ver si es verdad lo que pone en tu carta

Iván

Querida Directora,

Después de leer atentamente su carta y de reflexionar un poco, pienso que el instituto, como usted dice, es una nueva etapa, donde conoceré amigos nuevos y tendré que esforzarme un poco más en los estudios. Los compañeros que conocí el día de la presentación son bastante simpáticos, y desearía que los otros chicos del instituto fueran iguales. También deseo que los controles y los deberes no sean muy difíciles. Los profesores son bastante agradables, pero me han dicho que vigile, porque los castigos son un poco fuertes. El instituto es muy bonito, muy grande y acogedor, pero el patio creo que está un poco agrietado y no es que sea muy grande. El gimnasio aún no lo he visto, o sea que no puedo opinar. Bien, me parece que este año todo será interesante y que poco a poco me acostumbraré al revuelo del cambio de clase e iré aprendiendo donde está cada aula, cosa que me será difícil. Deseo que este año sea entretenido y que pueda obtener un provecho para mi futuro

Vero

El poder de la norma en el *IES Les Moreres* se desenvuelve de forma extraordinaria, cumpliendo con todas las especificaciones que Foucault ha descrito: por un lado, la norma obliga a la homogeneidad pero individualiza al establecer categorías, “desviaciones”, ritmos, capacidades, etc. Aunque se trata de un dispositivo común que afecta a todos los estudiantes, éste se especializa. A lo largo de un curso, si bien el centro produce instrumentos de control generalizados nunca se aplican unívocamente, a cada alumno se le “receta” su solución, porque se le asignan rasgos diferenciadores. Además se calcula cómo debe ser su progreso y cuáles son sus límites. En definitiva, al tener en cuenta las diferencias entre los estudiantes, y al apoyarse en ellas, el poder se vuelve útil e invisible, y las identidades escolares se ajustan unas a otras. Como indica Foucault, el poder de la norma funciona con relativa facilidad en “un sistema de igualdad formal, ya que en el interior de una homogeneidad que es la regla, introduce como un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de diferencias individuales” (1994: 189). Las tecnologías del poder en las prácticas escolares contribuyen a la producción de un conocimiento de los individuos que a su vez legitiman los objetos de campos del saber. Este conocimiento del individuo justifica la actuación de los profesores a través de las ciencias de la educación, las psicopedagogías y las didácticas, que recíprocamente aseguran la permanencia de un orden. En el fragmento que sigue se puede ver la productividad del

saber que emerge de la clasificación de los estudiantes, a partir de las comparaciones que los profesores establecen entre los diversos grupos de alumnos de 3º de ESO:

En el nivel de 3º hay como dos extremos, el 3ºA y el 3ºE, que los metería en una misma categoría pero que son distintos. En el 3ºE parece ser que la composición de alumnos es muy favorable y los alumnos problemáticos no existen, los hay con dificultades pero con ganas, y los demás los han absorbido. En el 3ºA ha ocurrido una cosa parecida, pero con distinta dinámica, porque aquí sí que hay alumnos que rechazan el sistema, aunque no provocan serios planteamientos, se han cohesionado como grupo y esto ha llevado a las personas hacia adelante. El 3ºC es un grupo que aunque dicen que en él hay dicotomía, no tiene tanta como el 3ºB, y se ha conseguido tirar como grupo, exceptuando Miguel que se salta cualquier parámetro de socialización, y que cuando le saquemos a Miguel tirará. El grupo de 3ºD tiene una gran dicotomía, está un poco motivado pero verdaderamente no puede con algunos alumnos (este grupo concentra los alumnos de religión). En el 3ºB hemos metido “elementos” que han creado unas dinámicas muy dispersas. Por una parte, están los buenos que son absolutamente individualistas y que sólo miran a ellos mismos, incapaces de coger un aprendizaje. Por otra parte, ha habido una serie de personas que desde distintos puntos de vista, desde una verdadera dispersión psicológica, como en el caso de una adolescente feroz, que han creado unas dinámicas donde hemos intervenido, pero no hemos sabido, y se nos ha quedado un grupo donde sólo la mitad sube para arriba... Resumiendo, el grupo de 3ºC si no fuera por Miguel creo que hubiera tirado, que tampoco está tan abajo, y el de 3ºB, con una gran dicotomía y dinámicas perversas para el aprendizaje. En un 3ºB la gente en general tiene más capacidad, pero en el segundo trimestre que estuve dando clase a los dos, me sucumbieron más alumnos en el 3ºB que en el 3ºC. En el C, aunque en conjunto tienen menos capacidad y hay gente con más dificultades que en el B, conseguí unas dinámicas de aprendizaje mucho mejores, aunque en el tercer trimestre ha habido una dispersión (Quique).

En el contexto de la *Educació Visual i Plàstica*, Ramón también suele establecer comparaciones entre los grupos a partir de la entrega de los dossiers y del desarrollo de las actividades. Así, el docente me indica que los alumnos de 3ºB muestran una realización “impecable” y sorprendente en las representaciones del cuerpo humano del cuarto crédito, se diría que su habilidad en el dibujo y el uso del lápiz en los distintos casos observados es equiparable a lo que en 3ºC es una minoría. El docente se muestra contento con el resultado obtenido con los alumnos del grupo de 3ºB, sostiene que hay mucha diferencia entre los dos grupos, y dice que los alumnos de 3ºB se muestran más creativos en el tema de la figura humana (aunque habitualmente las propuestas de innovación las sugiera él mismo). Afirma que, incluso, en este grupo son “buenos” aquellos trabajos en los que se ha perseguido a los alumnos para que presentaran el dossier y que de no haberlo hecho tendrían suspendido el curso o la actitud. Aunque esta comparación no se hace explícita al grupo de 3ºC, sólo en

una ocasión cuando el docente les quiso llamar la atención en torno a su rendimiento, esta clasificación de los grupos funciona como organizadora de la práctica docente y normaliza al alumno/a a través del razonamiento poblacional que media en el desarrollo de la instrucción y de la práctica reguladora. De esta forma, la representación que se ha formado la tutora del grupo de 3°C que regula la relación que tiene con los alumnos es la siguiente:

Es un grupo que no es muy problemático, no son muy rebeldes, hay gente que tiene muchas ganas de trabajar y que acaba rápido la tarea, y hay otro grupo que les cuesta mucho ponerse a trabajar. Están los que tienen dificultades y los que no tienen tantas dificultades. Entonces se crea un problema en el momento de hacer la clase, en principio, este crédito de Ciencias Naturales presenta ciertas dificultades, les cuesta, especialmente a los que ya tienen dificultades, les cuesta trabajar y concretarse, estar disciplinados en clase. Pero en general, cuando los motiva un poco entonces trabajan y lo hacen bien. Quizá comparándolo con otro grupo de 3°, es un grupo donde tienen más interés, más tranquilo, en que es más fácil trabajar, que están más abiertos, quizá porque soy la tutora y hay más confianza entre profesora y alumnos (Ester).

Las comparaciones que hemos visto, se apoyan en la observación de los alumnos de los distintos grupos y clasifican al joven a partir de categorías relacionadas con el aprendizaje y el comportamiento. La clasificación de los alumnos/as entre grupos y dentro de un mismo grupo de alumnos, se da partir del mismo tipo de razonamiento. Por ejemplo, relacionado con el crédito de Estudio Dirigido, la profesora que atiende conjuntamente a alumnos de todas las líneas, explica que en el grupo de 3°C hay bastantes alumnos que tienen problemas de comprensión y organización, que son considerados como “lentos” desde el discurso de los docentes, no tanto porque carecen una formación en hábitos, sino porque carecen de una formación en estrategias y recursos que les faciliten aprender. Teniendo en cuenta las características de este crédito (que ya expliqué en un capítulo anterior), del grupo de 3°C se incorporaron a él, Desirée y su compañera, que responden a esta etiqueta. De esta forma, no se planteó la opción a otros alumnos, como Iván o alguno de sus amigos, porque según los profesores, distorsionarían el nivel y provocarían el conflicto. La visión del nivel es que estos alumnos forman parte de los “alumnos que tienen problemas de actitud”.

También se había descartado para este crédito los alumnos que los profesores etiquetan

como “imposibles”.²⁶ En primer lugar, cabe señalar que **esta clasificación de los estudiantes establece una distinción previa entre aquél alumno que progresa “normalmente”, y aquél otro que merece una atención específica del colectivo de docentes por encontrarse en una “en situación preocupante”**. A esto le sigue un segundo nivel de clasificación dentro de este último grupo, donde se diferencia entre un sujeto que tiene “problemas de aprendizaje” y otro que tiene “problemas de actitud”. A partir de la evaluación del primer trimestre, se establece un segundo momento en el proceso de normalización-clasificación de los alumnos en el instituto, con datos (los suspensos) que facilitan y legitiman esta comparación:

Cuadro 7.1. Clasificación de los alumnos y alumnas de 3º C “en situación preocupante”

Nombre	Expres. oral	Expres. escrita	Compr. lectora	Concep.	Proced.	Hábitos
Raúl	poca	nada	poca	8	5	4
Sandra	poca	poca	poca	7	5	4
Desirée	media	poca	media	6	4	4
Silvia	media	media	media	5	4	5
Virginia	nada	nada	poca	5	6	6
Samuel	media	media	media	4	3	4
Pablo	media	media	media	4	1	4
Iván	media	media	media	4	3	2
Cristian tiene unos resultados que divergen de las valoraciones que hemos hecho sobre sus habilidades en Lengua. Miguel caso aparte						

Esta tabla muestra que los límites de la clasificación (en términos bernsteinianos) son fuertes entre las categorías de alumnos. En un informe que se elaboró a finales del curso 1992-1993, a partir de las apreciaciones de un observador externo, aunque se valoraba positivamente la cohesión del equipo de docentes, la coordinación curricular y el seguimiento del alumnado, también se alertaba de: **“La caracterización de problemas mediante tipologías, ya que a largo plazo, puede llevar a encasillar a los alumnos en**

²⁶ Con los alumnos que consideran “imposibles” el grupo de docentes acostumbra a citarlos para una entrevista como advertencia, desarrollando estrategias basadas en el discurso regulador, “para que recapaciten”. Por otra parte, cuando se sugirió la incorporación de Miguel a este crédito, la docente replicó

una tipología determinada sin tomar en consideración su progreso”.²⁷ Pero como vimos en el apartado anterior, en las pedagogías invisibles, a pesar de que se mantiene la “norma”, ésta se diversifica y se basa en la “persona”. La comparación entre adquirientes y la estratificación, es más propia de las pedagogías visibles, del sistema de control posicional, ya que dentro del control personal prevalecerá la visión de una identidad única y auténtica del estudiante, que no se puede comparar. La visión del alumno en las pedagogías invisibles conduce a valoraciones de tipo personal, así, por ejemplo, Ester sostiene que: “Hay alumnos que son muy retraídos, que son muy tímidos y cuesta saber lo que piensan. Son alumnos a los que tu querrías poder ayudar mucho más, que ellos se cierran y es difícil. Es el caso de Desirée y Sandra”.²⁸ La actuación de los profesores, tanto en las materias como en la acción tutorial se apoya en esta distinción previa de los alumnos, entre los que muestran problemas de tipo actitudinal y los de aprendizaje. Por ejemplo, Ramón sostiene que para un profesor es tan importante detectar y tratar los problemas de Desirée y de su compañera, como los de Vero, es decir, se trata de atender diferencialmente a todos los alumnos: “tanto por la parte de abajo como por la parte de arriba”. Por último, sobre esta clasificación e individualización de los alumnos en el centro se construye el discurso pedagógico que enfatiza el aprendizaje de hábitos y procedimientos y la visión del rescate (cognitivo, moral, afectivo) de estos jóvenes. De esta forma, se justifica la creación de un 4º curso especial o 5º curso (de repetidores) o se priorizan determinadas materias en el

que en este caso Miguel vale por tres, y por tanto habría que rebajar el número de alumnos que tendrán la oportunidad de cursar el crédito

²⁷ En este informe se ponía de relieve que en el centro del discurso pedagógico-curricular de la escuela está el alumno, y se proponían estrategias para ensayar actuaciones que incidieran en la mejora de la situación del estudiante. Además el observador externo constataba que “los valores de la escuela no coinciden con los de estos alumnos. Cambiar los valores es muy difícil, ya que normalmente van ligados a la maduración del alumno y los resultados se obtienen a largo plazo”. Por eso se insistía en que es imprescindible la reflexión sobre la toma de decisiones que afecta al seguimiento del alumnado que se incrementaría para el curso siguiente y se recomendaba el asesoramiento psico-pedagógico y social externo, a la vez que el contacto con otros centros de Secundaria permitiría compartir las experiencias positivas.

²⁸ Durante las entrevistas con los alumnos me interesé por la percepción que el grupo tenía de sí mismo, y comprobé que la clasificación también se produce a partir de las visiones que los alumnos se forman de los demás: “somos muy distintos, no concordamos mucho.... Por ejemplo, Óscar con Desirée es que no pegan nada. Pensamos de formas muy diferentes” (Vero). Por otro lado, Desirée y su mejor amiga también opinan que sus compañeros son un poco diferentes a ellas: “yo paso mucho de la gente. A mí la gente de la clase no me... hay otros cursos que son mejores. Yo de la clase me relaciono con poca gente. Nosotras somos un poco distintas, somos más tranquilas y la clase está un poco revolucionada” (Desirée).

currículum de los jóvenes con problemas de aprendizaje o de actitud, como sucede con la materia de *Educació Visual i Plàstica*:²⁹

Con relación a los alumnos está pasando una cosa curiosa, observa que Marta y yo somos dos personas a quienes los alumnos “heavies” del centro siempre nos tocan. En este momento le tocan más a ella, porque está llevando a cabo el proyecto de 5º, pero en los variables siempre, no se sabe por qué pasa, quizá por nuestra visión integradora, nos tocan estos alumnos. Estos alumnos están muy faltados de hábitos, entonces tu puedes crear unos hábitos y unas actitudes en los comunes, con los alumnos normales, para entendernos cuando digo “normales” lo digo con toda la variedad ¡eh! Pero cuando te toca esta tipología de alumnado, cuesta mucho crear estas normas y sobretodo continuarlas y seguirlas. A menudo porque son actividades con estos alumnos muy diferentes de: manipulación, experimentación con pinturas y materiales, etc. Son alumnos que no están acostumbrados a mantener, a conservar, sino que son muy dejados, entonces esto va deteriorando este pequeño espacio del aula-taller (Ramón).

La alquimia del currículum: el poder pastoral en la construcción de una identidad profesional docente y la individualización del alumno

El concepto de alquimia de las materias escolares, como vimos en el capítulo anterior, define el proceso de transformación de los saberes, en el caso que nos ocupa de la *Educació Visual i Plàstica*, hasta convertirse en materias del currículum en el contexto de la escuela. La alquimia a este nivel se refiere a los principios que configuran las disciplinas escolares basándose en la creación de una lógica sobre el mundo que impone el saber, que contribuye a la regulación social informando a los profesores y alumnos a través del conocimiento que se incluye/excluye (Popkewitz, 1994c). En la investigación de Popkewitz citada anteriormente, se explora la alquimia a partir de la transmisión del currículum que organiza el contenido por fragmentos, de los libros de texto y de los exámenes, como creadores de un tipo de orden, secuencia y control, de forma similar a lo expuesto en el capítulo anterior en relación al discurso de instrucción. Por otro lado, Popkewitz también estudia un segundo

²⁹ Hay una experiencia en el centro para recuperar los estudiantes que no superan la ESO, es el cuarto especial o quinto curso. Se trata de un programa específico y excepcional en el centro que implica “una intervención específica orientada a integrar al alumnado que rechaza el sistema escolar y evitar así el riesgo de exclusión social”. Con este programa la mayoría de estudiantes logra superar la etapa y según los docentes como experiencia piloto resulta interesante: “Se nos ha hecho evidente que el trabajo por proyectos resulta más integrador que la parcelación del currículum por materias. La acción tutorial conjunta muy intensa y aplicada por parte de todo el profesorado que interviene en el grupo también es una medida muy importante”.

nivel de la alquimia, que está incorporada en el orden moral que media en la identidad y las relaciones y que establece los procesos de gobernación del sí mismo a través del discurso regulador:

El significado de la alquimia está también a un segundo nivel. Los principios configuradores del currículum informan tanto a los profesores como alumnos acerca de quiénes son y de qué son en sus mundos respectivos, podríamos considerar este aprendizaje como parte de la formación de la identidad. La selección del conocimiento no conlleva únicamente información sino también reglas que guían los individuos a la hora de aplicar su conocimiento del mundo. No se trata simplemente de conseguir calificaciones y de obtener diplomas y certificados; la escuela supone también la transmisión de estrategias y tecnologías con las que profesores y alumnos razonan sobre el mundo en general y sobre sí mismos dentro de este mundo. (...) Aprender matemáticas o ciencias es una estrategia dual, no sólo de aprender contenido sino también de normalizar una cierta concepción de la persona que aprende. La selección curricular impone ciertas verdades que aseguran y potencian el bienestar de la vida social por medio de lo que las prácticas escolares aceptan como problemas, cuestiones y respuestas válidas. En este sentido, podemos entender que las materias imaginarias imponen un orden moral a través de las reglas de orden, relaciones e identidad. El orden moral es al mismo tiempo antecedente y condición de la transmisión de la competencia en las prácticas de enseñanza (Popkewitz, 1994c: 129).

Entre otros aspectos, a lo largo de esta sección, visibilizaré los procesos de autorregulación de los alumnos, que se generan a partir de las estrategias que emplean los educadores del *IES Les Moreres* desde la construcción de un rol mediante el desarrollo del poder pastoral. Un papel que los propios alumnos de 3º de ESO perciben como opuesto al que ejercían sus antiguos profesores en la EGB:

Investigadora:	¿Qué recordáis de la escuela a la que ibais antes?
Samuel:	Los profesores
Raúl:	Los profes y los cateos
Pablo:	Madre mía...
Investigadora:	¿Y qué recordáis de los profes?
Samuel:	Que eran unos desgraciados
Investigadora:	¿Que eran unos desgraciados...?
Samuel:	Así como lo digo, porque nos hacían un montón de putadas (<i>risas</i>)
Investigadora:	¿En qué sentido? ¿Puedes poner un ejemplo?
Raúl:	A mí me cogían de la oreja...
Samuel:	Yo que sé... por ir a clase sudando te ponían un castigo...
Pablo:	Madre mía...
David:	A mí, no me han hecho ninguna putada como han dicho...

Para iniciar este análisis, quiero retomar las relaciones entre profesores y alumnos en el marco de las reuniones catárticas del nivel de 3º que narré en el capítulo quinto, donde se establecía una universalidad “castigables-castigante” a través de la observación y la adecuación “natural” de los alumnos al dispositivo disciplinario del centro. Recordemos que mediante diversos encuentros con los alumnos considerados “problemáticos”, el grupo de profesores desplegaba un abanico de estrategias basadas en el sistema de control personal como reguladoras de la conducta. En este contexto, castigar no aparecía como una finalidad en sí misma, sino que **el castigo es sustituido por la autorreflexión sobre el comportamiento de uno/a mismo/a, por una particular forma de “meditación”**. Como consecuencia de las entrevistas individuales que mantenían con cada estudiante, la “corrección del acto” o superación de la “pena” se efectuaba con el ejercicio de los valores adecuados.³⁰ Esta sofisticación del castigo en concordancia con las estrategias de vigilancia del alumnado (encasillamiento, etiquetación y seguimiento), componen el entramado de las tecnologías del poder que producen identidades escolares, en un contexto donde los estudiantes garantizan el funcionamiento de este dispositivo político como regulador de la subjetividad. En este sistema disciplinario son los propios estudiantes, a través de la autoimposición de los valores del discurso pedagógico-curricular, quienes ponen en marcha los mecanismos del poder:

...el arte de castigar, en el régimen del poder disciplinario, no tiende ni a la expiación ni aun exactamente a la represión. Utiliza cinco operaciones bien distintas: referir los actos, los hechos extraordinarios, las conductas similares a un conjunto que es a la vez campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una regla que seguir. Diferenciar a los individuos unos respecto de otros y en función de esta regla de conjunto -ya se la haga funcionar como umbral mínimo, como término medio que respetar o como grado óptimo al que hay que acercarse. Medir en términos cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades, el nivel, la “naturaleza” de los individuos. Hacer que juegue, a través de esta medida “valorizante”, la coacción de una conformidad que realizar. En fin, trazar el límite que habrá de definir la diferencia respecto de todas las diferencias, la frontera exterior de lo anormal (...). La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra, *normaliza* (Foucault, 1994: 187-188).

³⁰ Recuperando la noción de rango que apunté en el capítulo quinto, para Foucault “ejercitar” es la única vía para mejorarlo, en aquellos casos que se censura un aprendizaje o una actitud, retroceder en rango es la única forma de obligar a ejercitar, mientras que las recompensas implican avanzar rangos.

La individualización (o la personalización, en este caso) es uno de los mecanismos del control personal en las pedagogías invisibles, que se desarrollan en torno al rol del pastor, en una versión contemporánea del pastorado en las pedagogías escolares. Según el análisis de Hunter (1998), interpretado por da Silva (1998b), la génesis de la moderna escolarización de masas está ligada con una tecnología moral: el pastoralismo cristiano, es decir, el modo cristiano de guiar y controlar a los individuos. Desde una lectura foucaultiana: “este pastoralismo es definido aquí como un modo de control personal que utiliza técnicas de problematización moral y de autoexamen, para producir individuos autogobernados y autocontrolados, capaces de gobernarse por sí mismos. La persona ‘autónoma’ es un producto de esta tecnología” (Silva, 1998b: 145). En resumen, lo que sostiene Hunter (1998) es que aunque el Estado moderno no inventó esta tecnología moral, la adaptó a sus propios fines de gobierno, y en este contexto, la moderna escolarización de masas puede verse como un producto híbrido entre el modo burocrático de gobierno y el modo cristiano de conducta personal. En el segundo capítulo, ya destacué la investigación de Simola *et al.*, quienes sostienen que el profesionalismo pastoral, como principio tácito del discurso pedagógico de los docentes (en el caso de Finlandia), es una combinación de individualismo y disciplina. Desde su perspectiva, las formas del individualismo crean un alumno “que está dispuesto y es capaz de participar en la autoevaluación y en la autoselección. Eso significa que los alumnos pasan por una valoración y calificación constantes e invierten y se inclinan hacia la fe de la escolarización” (Simola *et al.*, 2000: 100).

El despliegue de la red positiva del poder como conformadora de subjetividades va acompañada de la producción de un conocimiento sobre el alumno, que es fruto de la observación constante del profesor, un registro que conduce a la clasificación de los estudiantes y a la visibilización de los “otros”, que tal como describí en el apartado anterior funciona eficazmente en el *IES Les Moreres*. Por otro lado, la disciplina puede ser entendida no sólo como disciplina de los cuerpos sino también como disciplina del conocimiento, es decir, la didactización que establece una hegemonía en el lenguaje a partir de la publicación de textos, que determina “quién es capaz de ocupar el lugar del sujeto que

habla”, quién está autorizado en la producción del discurso pedagógico-curricular. En definitiva, *Simola et al.* sostienen que el profesionalismo pastoral, apoyado en la individualización y la disciplinación, “crea tanto al nuevo docente experto como al nuevo alumno, estando ambos dispuestos a tomar parte en el examen continuo e integrado”. (2000: 101). De hecho, estos investigadores van más allá al afirmar que la pastoralización del poder en el profesionalismo del docente moderno en Finlandia, implica que el perfil del educador se aproxime más al del sacerdote que a la de otros profesionales a los que pretende equipararse. Un desarrollo de las relaciones de poder docente-alumnos basadas en el pastoralismo que Popkewitz (1998 y 1998b) también ha narrado en relación a otros contextos y que se puede trasladar al contexto de la reforma educativa en España. *Simola et al.* citan a Foucault, para explicar en qué consiste esta redefinición del poder: “Esta forma de poder está orientada hacia la salvación (en contraposición con el poder político). Es oblativa (en contraposición con un principio de soberanía), individualizadora (en contraposición con un poder legal), coextensiva y continua con la vida y está vinculada con la producción de la verdad: la verdad del individuo mismo (2000: 101). Desde esta lectura foucaultiana, la definición del poder pastoral, que ya avancé en el segundo capítulo, está vinculada con la gubernamentalización del Estado:

Foucault caracteriza el poder pastoral como una “combinación astuta [históricamente singular] en las mismas estructuras políticas de las técnicas de individualización y de los procedimientos de totalización” (1983b: 213-216). El poder pastoral nació con el cristianismo y su forma modernizada puede verse como una técnica básica de los Estados-nación occidentales. Según Foucault, el cristianismo es la única religión que se ha organizado a sí misma como una Iglesia en la que ciertos individuos pueden servir a otros como pastores, primero trabajando por la salvación de sus feligreses, segundo sacrificándose por ellos si fuera necesario, tercero tratándolos como individuos y, finalmente, poseyendo un conocimiento especial de sus almas. En consecuencia, Foucault ve la pastoralización como una técnica vital del proceso de gubernamentalización, que constituye la esencia del Estado moderno. **Hay tres características de este nuevo poder pastoral que lo distinguen de su precursor eclesiástico.** Primera, la salvación prometida se refiere a este mundo antes que al siguiente. Segunda, los funcionarios del poder pastoral han cambiado. Finalmente, “la multiplicación de los objetivos y los agentes del poder pastoral se centran en el desarrollo del conocimiento del hombre alrededor de dos papeles: uno globalizador y otro cuantitativo, relativo a la población, y el otro analítico, relativo al individuo” (Foucault, 1983b: 215) (*Simola et al.*, 2000: 105).

Relacionado con la primera característica del nuevo poder pastoral en la escolarización que *Simola et al.* identifican, la de una salvación secularizada, voy a analizar a continuación el proceso de redención del alma del niño-adolescente en el *IES Les Moreres* a través del discurso regulador. En otra investigación, Baker utiliza el lema de “infancia como rescate”, para referirse a las “nuevas formas de razonamiento sobre la juventud sugerida por el romanticismo” (2000: 140). Desde su perspectiva, los discursos modernistas de la infancia y la escolarización se reforzaron mutuamente, y siguiendo a Schnell, afirma que la conjunción del discurso modernista basado en la tríada rescate-infancia-escolarización fue infalible, dado que “el significado fundamental de la infancia implicaba ‘rescate’ y que la aparición simultánea de la escolarización elemental en el siglo XIX representó ‘el más ordenado de los rescates’” (Schnell citado por Baker, 2000: 143). Este investigador se refiere a tres tipos de rescate (o dependencias, según se vea) de los menores hacia los adultos en ese contexto de emergencia de la escolarización de masas: (a) un rescate económico, como han planteado otros autores antes que él, Baker sostiene que la construcción romántica de la infancia y de la escolarización supuso un aumento de oportunidades para la mejora económica de hombres y mujeres; (b) un rescate moral, porque la familia nuclear de clase media garantizaba de esta forma la educación en valores de los jóvenes y la vigilancia de la formación del sí mismo; y, (c) un rescate intelectual, ya que se consideró la necesidad de formar la inteligencia de los niños para distinguirlos y convertirlos luego en adultos.³¹

En el capítulo quinto, vimos que en el contexto de recontextualización del discurso pedagógico-curricular en el *IES Les Moreres*, el núcleo principal de profesores implicado en la creación de este instituto, se había vinculado a la reforma educativa desde la perspectiva de que la ESO constituía un entorno para lograr la igualdad de oportunidades de los estudiantes mediante la educación, independientemente de cuál fuera su clase social. Por otro lado, el capítulo anterior, finalizaba con dos frases de Ramón que proclamaban el

³¹ En su trabajo, Baker reconstruye la red compleja de formación de la categoría de infancia vinculada a la raza en los movimientos de escolarización pública en Estados Unidos y del estudio del niño. En concreto, el autor contextualiza el discurso del rescate de la infancia afroamericana, cómo se constituyeron visiones de la

discurso de alfabetización visual-gráfica y de recuperación de un largo fracaso, producto de la escolarización anterior, para los alumnos que están cursando la ESO. Desde el principio de su carrera docente, Ramón percibe sus intereses con respecto a la educación a partir de sumergirse en “nuevas experiencias” y de prestar atención a los chavales “difíciles o problemáticos”, en el caso de la FP, de atender “a aquellos que molestaban en clase porque las paredes les sobaban en el aula”. El objetivo principal que este profesor ya perseguía entonces era: “socializarlos, hacerlos pequeños adultos que fueran capaces de entrar en el mundo laboral”. Al hilo de este planteamiento, que motivó su implicación en el proceso de experimentación de la reforma educativa, queda formulado el discurso del docente centrado en el rescate del niño-adolescente en la ESO:

Realmente, a estos alumnos se les puede ayudar, se les puede conducir y orientar, siempre y cuando tu conozcas sus objetivos, sus intenciones, su ambiente familiar, sus problemas.... Evidentemente esto cuesta muchísimo, porque se trata de un alumno que llega aquí, que ve un conjunto de profesores que van pasando, que le ordenan hacer unas tareas y unos trabajos... Por este motivo, es importante el conocimiento de las dificultades que tienen... unos problemas que a menudo arrastran de una dinámica establecida en la EGB, que depende siempre de su ambiente social, de su ambiente familiar, etc. Arrastran una serie de malos hábitos para entendernos que hay que reformar, remodelar, y este conocimiento de individuo a individuo, para mí es el reto más grande (Ramón).

Si revisamos de nuevo algunos de los comentarios de los profesores durante las entrevistas, que se incorporaron en el capítulo quinto, sobre la representación que se forman de la educación de estos/as alumnos/as (es decir, cuando especifican ¿qué tipo de sujeto contribuye a formar el centro?), los profesores asumían como principios del discurso pedagógico-curricular: la construcción de **una subjetividad autónoma-empresarial-disciplinada**, que combina el **autocontrol** con el desarrollo de una **autodisposición a aprender** (Fina, Ramón y Ester); la enseñanza de la aplicación de **un razonamiento lógico y el aprendizaje del método, que orienta la toma de decisiones** (Fina y Ramón); la ejercitación de un sentimiento que debe guiar las acciones del alumnado, en los términos de la formación de una **identidad solidaria y ciudadana**, que media en la relación entre individuo y colectivo, y se apoya en los valores de **convivencia, colaboración y respeto al**

normalización de los niños en relación a la “negritud” que condujo a su representación como sujetos que podían ser “educables”.

otro (Fina, Carlos y Ester); y todo ello, desde la seguridad que le ha de proporcionar al alumno un desarrollo como persona que le exhorta a **conocerse a sí mismo** y que alimenta la **autoconfianza** (Ramón, Quique y Marta). Por otra parte, al principio de esta sección, también apunté que la autorreflexión y la meditación funcionan como tecnologías del yo mediante las cuales se modelan las conductas de los alumnos en el *IES Les Moreres*.³² De esta forma, **el dispositivo pedagógico en el IES Les Moreres genera un tipo de aprendizaje que individualiza al sujeto, mediante el cual se consigue disciplinar al estudiante y mantener ese estado de vigilancia constante a partir de ponerlo en relación consigo mismo**. Todo este entramado de estrategias relacionadas con la producción de la subjetividad del alumno/a contribuye a reproducir el discurso pedagógico-curricular centrado en el rescate moral y cognitivo de los/as jóvenes, porque como sostiene Larrosa:

Desde esta perspectiva, la pedagogía no puede ser vista ya como un espacio neutro o apromblemático de desarrollo o mediación, como un mero espacio de posibilidades para el desarrollo o la mejora del autoconocimiento, la autoestima, la autonomía, la autoconfianza, el autocontrol, la autorregulación, etc. sino que produce formas de experiencia de sí en las que los individuos pueden devenir sujetos de modo particular (1996: 291-292).

La segunda característica del poder pastoral en la escolarización a la que hacen referencia Simola *et al.* (2000) es que los funcionarios del poder pastoral han cambiado, pero además, en la actualidad la profesionalidad docente dista mucho de aquellos primeros maestros de la temprana escolarización moderna. En el caso del *IES Les Moreres*, los alumnos reconocen que sus profesores “son diferentes” de los de la EGB, como constatan los comentarios que ha abierto esta sección. Desde su punto de vista como alumnos: “Aquí si tienes algún problema se lo puedes explicar al profesor, allí te daba más corte. Aquí es como si hubiéramos adquirido más autoridad... Me siento rara con esto”(Vero). En todas las entrevistas realizadas, los alumnos calificaron a los profesores del centro de abiertos y sinceros, aunque valoraron más positivamente para su aprendizaje aquellos que además se muestran severos en las clases. Los alumnos también destacan la inserción de historias

³² Las cartas que los alumnos escribieron al inicio del curso o el control de Sociales de Iván, además de las sesiones de tutorías, son también ejemplos de este tipo de estrategias basadas en la autorreflexión y el autoconocimiento.

personales de las biografías de los profesores como en el caso de Quique o Ramón, que a veces se colocan como ejemplo de lo que pueden llegar a conseguir los alumnos con esfuerzo. La mayoría de estudiantes también valora que Ramón “sabe explicar mucho” (David) y que “lo que explica lo explica bien, lo entiendes y si alguien no lo entiende pues lo vuelve a explicar otra vez. **Te ofrece mucha confianza y te hace sentir bien.** Además, las actividades que propone son creativas” (Vero). Con estas afirmaciones de los/as estudiantes se evidencia el tipo de profesionalismo pastoral, que se refuerza a partir de potenciar el lazo individual que el profesor establece con cada uno de los alumnos, donde la confesión adquiere un papel relevante: “con Ramón hablamos y **tiene más autoridad en nosotras que la profe.** Es más abierto, la profe es más.... **Él sabe como tratarnos y esto. Con el profe me abro**” (Ruth). En el siguiente párrafo, David describe su percepción del cambio en el modelo de identidad docente a partir de la reforma, a la vez que especifica cómo es Ramón, enfatizando las peculiaridades del profesor de *Plàstica*:

Aquí, los profesores son más amigables, más abiertos. En la EGB eran muy cerrados, más duros y distanciados, no había confianza con los ellos, no se podía hablar de lo que pasaba y todo quedaba como en silencio, no te atrevías a decir nada y si lo hablabas, hacían como que era mejor no decir nada y te hacían callar. En este instituto los profesores son más sinceros y se habla del comportamiento en clase. En cambio en mi escuela de antes, decían “no os chivéis a nadie...”. Aquí, saben lo que dicen y los profesores son como si fuesen un alumno. Todos colaboramos, se hace todo entre todos. Ramón es superabierto, o sea que es muy amigable y muy de todo. Desde el primer día, se nota que ya había estado en otro instituto. Además, yo creo que la *Plàstica* lo hace cambiar mucho... los profesores de *Plàstica* los veo raros, los veo más abiertos, tienen no sé, parece que el Dibujo, las cosas de él lo hacen cambiar. La seño no, es una persona normal, no es cerrada pero tampoco es muy abierta. Ramón te lo explica todo y pone ejemplos. Y aunque todo el mundo que dice que las historias que cuenta no les gustan, pues a mi me intrigan, a mi me gustan. Lo que más me gusta de Ramón es que cuando no está de acuerdo con algo pues lo dice, y entonces la gente va corrigiendo. Pero es que otros profesores no lo dicen y lo niños no corrigen, y entonces aprenden mal. (David).

Al igual que en la investigación de Popkewitz, **las prácticas discursivas de los docentes en el IES Les Moreres focalizan en la enseñanza como una práctica de gobernación que rescata al niño-adolescente.** Además como indica este investigador, la visión de salvación del alma del niño lo encierra en un espacio social concreto (en su caso vinculado a la ruralidad y la urbanidad), siendo tácito el proceso de normalización que se efectúa

mediante distinciones y clasificaciones (Popkewitz, 1998). Por otro lado, según este autor, **la visión del docente como “modelo de rol”, es históricamente un concepto de regulación y gobernación**, que surge en la teoría social de principios de siglo XX para explicar “las relaciones de otros como ‘imitación-sugerencia’”. Popkewitz explica que, en estos casos, el docente adopta un papel ante los niños-adolescentes, **un modelo de rol, que estos “necesitan” debido a que se considera que en sus hogares y comunidades no se les da el apoyo para un desarrollo psicológico (personal) adecuado. Desde este punto de vista, la ausencia de un modelo de rol, proporcionado por un líder, provoca la marginalidad al privarse a estos adolescentes de las “copias” de la cultura dominante.**³³ Este proceso de autorización del docente como modelo de rol, se aprecia claramente en el tipo de relación que tanto Quique como Ramón establecen con Miguel y también con Iván,³⁴ en cierto sentido, ambos educadores tratan de aportar “esperanza” a los jóvenes al convertirse en un modelo del que carecen, ya que la idea de modelo de rol encarna la responsabilidad moral de rescatar al niño: “El docente, como modelo de rol, asume una perspectiva particular sobre ciertos valores universales acerca de la infancia, que animaría moralmente a los estudiantes, al regular comportamiento y actitudes. Al inducir a los niños a imitar las acciones y comportamientos de sus maestros, se puede instituir en ellos una cualidad redentora” (Popkewitz, 1998: 67). Como apunta este investigador, esto incrementa la normalización del niño como “otro” a través de su formación en los valores de la cultura dominante.

En su investigación sobre el centro piloto A., Sancho *et al.* (1998) llegaron a la conclusión de que ‘en el centro se mimó al alumno y se maltrató al profesor; y, que el trato más estrecho y humano entre el profesorado y el alumnado es evidente en la experimentación’. La actitud protectora de los profesores con los alumnos que también se desarrolla en el *IES Les Moreres*, se observa en el tipo de acogida que estos últimos reciben en el instituto, algo

³³ Popkewitz explica este concepto a partir de Leys que se refiere en concreto a la ausencia de modelos de rol en el caso de las comunidades de mujeres y negros que puede contribuir aún más a su marginalización.

³⁴ Según Popkewitz: “La propia noción de modelo de rol establece una ‘naturaleza’ imaginaria en la que se insertan ciertas normas acerca de lo que debería tener el niño, pero que le falta. Esas normas se hallan destinadas a rescatarlo, de modo que su ‘alma’ tenga ‘moralidad’, ‘justicia’, ‘amabilidad’ y ‘tolerancia’” (1998: 67).

que caracteriza el tipo de control de las pedagogías invisibles, así, a pesar de que ahora ya no se les tratará como niños sino como adultos, la protección que perciben es más acentuada que en la EGB. Un cierto paternalismo predomina en las relaciones profesor-alumnos, que se ejerce mediante el currículum que funciona como el marco que fundamenta este tipo de relación proteccionista. La importancia que se otorga al nivel de desarrollo afectivo y a la autoestima en el discurso pedagógico-curricular, se combina con el despliegue de estrategias para favorecer la transmisión del saber en las diferentes materias. En esta acción reproductora del discurso del rescate del alma del niño-adolescente, **Ramón ocupa un importante papel en el centro, como uno de los líderes en la cultura paternalista, que queda insertada en la obligación de transmitir el currículum oficial.** El ejemplo más claro de paternalismo lo observé en las relaciones que tanto Ramón como Quique mantienen con Miguel, una situación en la que habría que analizar también las dificultades en la integración y el tratamiento de la diferencia cultural en el instituto.³⁵ En el centro hay distintas posturas sobre la integración de los alumnos que proceden de un grupo social minoritario o que muestran “serias dificultades de aprendizaje”, ya por un lado, los profesores no se sienten preparados para atender a la diversidad, y por otro, como vimos anteriormente, la atención preferente a un único alumno como es el caso de Miguel, que distorsiona la actividad en el grupo-clase, puede provocar una desatención hacia los demás alumnos.³⁶ Desde la perspectiva de Quique, Miguel es un caso particular, ya que a pesar de no haber estado nunca escolarizado se trata de un chico

³⁵ En uno de los documentos internos de trabajo en el *IES Les Moreres* se especifica lo siguiente: “Incluso a partir de todos nuestros principios, se pone de manifiesto que nuestra organización tiene unos límites para atender e integrar a todo el mundo. Sabemos que gracias al trabajo en equipo y a la acción tutorial especialmente intensa, hay un porcentaje muy elevado de chicos y chicas que se integra en el centro y que encuentra caminos abiertos para desarrollar sus capacidades intelectuales y humanas, hasta el extremo que en el curso 1996-1997 sólo un 13% del alumnado de 4º curso no ha superado la etapa. Aún así, también están claros los límites de nuestra actuación para atender e integrar a todo el mundo, ya que tenemos muchas dificultades para atender adecuadamente las personas que tienen graves problemas de aprendizaje y los chicos y chicas que, por múltiples causas, manifiestan su rechazo a la estructura escolar”.

³⁶ Durante una guardia, tuve la oportunidad de hablar con la profesora de Ciencias Sociales sobre las dificultades de integración de Miguel en el grupo-clase. Ella opina que el caso de Miguel, que nunca antes había estado escolarizado, se resolvía de forma más compensatoria cuando existían las escuela gitanas, por distintos motivos: (a) porque en el caso de la materia de Historia podían conocer la suya propia y no partir de la historia de los libros de texto que los excluyen; (b) porque a su cargo estaban profesores de su misma etnia, compartiendo los mismos valores culturales; y, (c) porque esta opción permitía una mejor comprensión de su situación, ya que la integración social no se producía en la escuela, sino por las tardes a partir de las actividades extra-escolares en los centros cívicos, en el casal...

que “se las va apañando”, lo que él interpreta como un tema relacionado con una “autoestima alta”, que pone en evidencia que debe estar muy valorado en su casa o fuera de ella. De hecho, como vimos en el análisis de la opción intrapersonal en la comunicación pedagógica centrada en los atributos de los alumnos, **la valoración que hace Quique de los alumnos en “situación preocupante” en los grupos de 3º de ESO siempre está relacionada con el nivel de autoestima y las carencias afectivas.** De esta forma se pone en funcionamiento el discurso del rescate emocional, ya que como afirma Quique “siempre se trata de lo mismo, de trabajar a partir del afecto”.³⁷

A pesar de que Quique y Ramón a veces no comparten una misma visión sobre la enseñanza, lo que en alguna reunión de nivel ha generado un cierto roce, se relacionan de forma similar con Miguel: actúan, como ellos mismos dicen, emulando el papel del “patriarca” en las sociedades gitanas, lo que provoca desde su punto de vista una respuesta de obediencia por parte de Miguel a la autoridad masculina, aunque siempre basan su relación en el respeto mutuo (y la veneración). Por otro lado, la visión asistencial y terapeutizadora del discurso del *IES Les Moreres*, se puede ver en la tarea de la psicopedagoga que ella misma define como “de apoyo y de reconocimiento constante a lo que hace Miguel, sin dejar que se pase de la raya”. Dice que se trata de una cuestión “emocional” y al igual que Quique coincide que con este alumno hay que desarrollar un trabajo a nivel afectivo. Se trata en su opinión de conseguir que adopte un mínimo de hábitos que le permitan estar en clase para trabajar un poco, aunque sea el/la profesor/a el que tenga que facilitarle todo el material para cada sesión y luego recogerlo, realizando una actividad paralela a la que realizan sus compañeros de curso.³⁸ En definitiva, **el cambio en la visión de los docentes como autoridades del saber (de las materias) que pasan a ejercer como nuevos profesionales del pastoralismo pedagógico, está relacionado con**

³⁷ En la conversación que mantuve con Quique, este profesor se apresuró a aclarar que esta postura choca con la posición de algunos intelectuales, refiriéndose a mí como alguien que viene la Universidad, “que no lo vemos del mismo modo”.

³⁸ La convivencia de estrategias del sistema de control personal y posicional también aparece aquí. Así, la profesora del crédito de Estudio dirigido comparte con la psicopedagoga, que con Miguel es partidaria de dejar bien clara como debe ser la intervención de cara al alumno en el espacio del aula: “ponerle normas y si las cumple dejarle optar por alguno de los créditos que solicita” (véase la adaptación del currículum y la especificación de las normas en el caso de Miguel en el apartado 7.3. del anexo).

la transformación en el modelo de subjetividad del estudiante y se apoya en otros saberes (de las pedagogías psicológicas). Desde el punto de vista de esta investigación, el discurso del rescate moral y emocional del joven basado en la potenciación del autoconocimiento y la autoestima del alumno/a en la ESO puede generar controversia, porque como afirma Varela:

Los estudiantes, atrapados entre la escuela y la familia, y sometidos a una atenta *dirección espiritual secularizada*, podrán convertirse en *gente con mucho yo*, pero estarán cada vez más infantilizados y serán menos autónomos: sujetos cada vez más apáticos respecto a lo que los rodea y cada vez más interesados por una supuesta riqueza interior esencializada, que no deja de ser un espejismo. Y aquellos que no se adaptan a esta nueva *tiranía amorosa* de sus tutores, y rechacen las formas de control blandas, impuestas por la institución, se encontrarán muy probablemente, si lo que estoy exponiendo no carece de fundamento, etiquetados de *problemáticos*, de casos psicológicos, y serán reenviados para su resocialización a psicólogos y psicoanalistas, o, en casos más graves, a psiquiatras y jueces lo que cerraría así el infernal círculo sin salida al exterior en el que están siendo introducidos por su propio bien (2000: 79-80)

Hasta este momento hemos visto cómo se desarrolla el poder pastoral a partir de relacionar las tecnologías del sí mismo con las posiciones subjetivas de los alumnos en términos de clase social y etnia. Si abordamos la conexión con las tecnologías del género y del cuerpo (de Lauretis, 2000), a lo largo del trabajo de campo pude observar cómo el poder pastoral funciona de forma diferenciada. Así las actitudes paternalistas/maternalistas de los/as profesoras del centro se ponen en juego principalmente en la relación pedagógica con los chicos, lo que indica que se potencian procesos distintos basados en la construcción de la masculinidad y la feminidad. A modo de síntesis, tan sólo quiero citar un comentario realizado por los propios alumnos, quienes reconocían lo siguiente: “Ramón está más encima de las chicas. A nosotros, a mi, a Iván, y al Raul, que somos más gamberrillos, a nosotros nos dice: mira yo os lo explico y hacedlo y si os sale bien, y si no... Con el Miguel, es punto y aparte...” (Óscar). En la comunicación pedagógica, Ramón prioriza el discurso de formación de los alumnos en hábitos y actitudes, algo que se puso de relieve en una tutoría donde el profesor insistió en la necesidad de que hombres y mujeres se responsabilicen de forma compartida de las tareas del hogar y también al intentar contrarrestar los comentarios sexistas y homófobos que realizaron algunos alumnos de 3ºC durante el debate sobre los derechos y deberes de los alumnos en el centro y el respecto a la

diferencia. Por otro lado, el docente no suele corregir a los chicos cuando se equivocan en los ejercicios de *Educació Visual i Plàstica*, no está tan pendiente de sus respuestas en los procesos de instrucción como lo está de los resultados de las chicas, y en cambio acostumbra a prestar mucha atención a la formación y evaluación de las actitudes y valores de los alumnos. Mi intención aquí tan sólo ha sido constatar que se producen procesos diferenciados en el desarrollo del poder pastoral a partir de la construcción de la subjetividad de los alumnos en relación a las distintas posicionalidades ligadas a la clase social, la raza, la étnica, el género, la edad, etc.³⁹

Por último, quiero concluir este capítulo revisando los procesos de alquimia del currículum y de alquimia del niño-adolescente en el constructivismo de la reforma educativa, viendo cómo se produce el gobierno del sí mismo/a del alumno/a a través del discurso pedagógico-curricular. La tercera característica del poder pastoral, según Simola *et al.* (2000), tiene que ver con la gubernamentalidad, con los vínculos entre la gestión global de la población y administración del individuo. De esta forma, podemos afirmar que en la producción del lenguaje de la reforma, el constructivismo pedagógico como significado trascendental del currículum sirve como creencia racional mística a la necesidad de un Estado neoliberal, que promueve la sustitución de una lógica de la enseñanza por otra, mediante un razonamiento que debilita las prácticas educativas políticas locales y actúa como limitadora del cambio. En este contexto, el discurso redirecciona las prácticas de los docentes hacia la comprensión de los significados psicológicos-epistemológicos-pedagógicos y no hacia las luchas de los educadores/as en su tarea cotidiana. Además, el discurso de la reforma educativa también refuerza la idea de salvación del joven a través de la educación nacional. Popkewitz (1998) que analiza la razón docente, siguiendo a Walkerdine, también se refiere al discurso de la psicología evolutiva como un medio que funciona pastoralmente. En esta encrucijada es preciso resituar las transformaciones en la producción de la subjetividad del alumno/a a partir de la reforma, es decir, analizar la visión del sujeto educado en las pedagogías constructivistas. En síntesis, de acuerdo con lo que afirma Fendler, a partir del

³⁹ Un análisis en profundidad de estos aspectos requeriría otra ordenación de los datos de esta investigación que tuviera en cuenta estas categorías, lo que sugiere una vía para continuar investigando en el futuro.

discurso pedagógico-curricular que introduce la reforma educativa: “El alumno construido (es decir, el sujeto educado en buena parte de la psicología educativa), personifica el deseo de identificarse con el currículum educativo. (...) El sujeto educado ya no es el que ha aprendido, o el que aprende, sino que ahora es el que desea aprender. En el sentido actual, debemos comprender la subjetividad educada en el contexto de los modos pastorales del poder disciplinario” (2000: 75).

Relaciones de poder-saber y producción de la subjetividad en el currículum de *Educació Visual i Plàstica* de la ESO

A lo largo de este capítulo dedicado a las conclusiones, voy a intentar sintetizar los aspectos relacionados con la interpretación del discurso y la práctica pedagógico-curriculares desde la perspectiva de las relaciones entre poder-saber y subjetividad. De este modo, trataré de fijar las conclusiones de la tesis teniendo en cuenta los tres niveles del análisis que he abordado en los capítulos anteriores, me refiero a: el campo de producción y recontextualización del discurso curricular oficial del área de *Educació Visual i Plàstica*, el campo de recontextualización del discurso curricular en el marco del trabajo de los profesores del *IES Les Moreres*; y por último, el nivel de reproducción del discurso en el contexto de las clases de *Educació Visual i Plàstica* y de las tutorías en el curso de 3º de la ESO. En este capítulo final, quiero revisar el problema y los interrogantes planteados en la introducción y en el segundo capítulo de la tesis. Lejos de introducir nuevas conceptualizaciones, pretendo realizar una síntesis de los aspectos relacionados con el análisis del discurso y la práctica pedagógico-curriculares, cuya estructura organizativa se introdujo en el capítulo de presentación, y cuyo desarrollo se ha podido ver a través de los cuatro capítulos en los que se proyecta el análisis a partir de las categorías foucaultianas y bernsteinianas.

***¿Por qué este enunciado y no cualquier otro en su lugar?*¹ Continuidades y discontinuidades en la historia de la *EViP* como “tradición inventada”**

Para empezar a construir las conclusiones de la tesis, además de recuperar algunos de los aspectos que constaté en el capítulo cuarto, relacionados con la reconstrucción socio-histórica de la *Educació Visual i Plàstica* como saber escolar, quiero apuntar algunas consideraciones previas. En primer lugar, tal y como he afirmado en otras ocasiones, siguiendo a Apple, considero que “el conocimiento nunca es neutral, nunca existe una relación empírica y objetiva con lo real” (1996: 62). Desde esta perspectiva, Apple explica que se dan dos procesos en el ejercicio del poder del conocimiento: por un lado, se reduce la “realidad” a lo cognoscible, evitando explicitar el proceso de producción discursiva y presentando el resultado de forma naturalizada; y, en segundo lugar, se pretende que esta “realidad” sea aceptada como una “verdad indiscutible” por aquellos a quienes no representa. Ambas cuestiones deben tenerse en cuenta en la reconstrucción de la historia de la *Educació Visual i Plàstica* como disciplina en el discurso curricular oficial. Además, esto también está conectado con los planteamientos de otros autores que he citado a lo largo de este trabajo, como Bernstein, quien considera que:

...los textos producidos en el campo de la producción del saber, como los contruidos en el campo recontextualizador, son imaginarios en aspectos fundamentales. En el caso de los textos que surgen en el campo de la producción del discurso, la intertextualidad del discurso se transforma en intratextualidad. Se supone que, en este campo, para que un texto adquiriera el máximo renombre, debe ser original. En sentido ideal, debe tratarse del primer texto de su tipo y ser producto de una única mente, de una única mente dominante o de una conjunción de mentes (como en la ciencia). Este texto intenta proclamar su carácter único y puede incluir estrategias que enmascaren, desdibujen o sitúen de forma diferente sus antecedentes. De este modo, la intertextualidad se transforma en intratextualidad, en el proceso de construcción de una autoría exclusiva (1998: 67).

En el capítulo cuarto, me tracé como finalidad detectar la “episteme” del discurso curricular del área de *Educació Visual i Plàstica* como un artefacto que produce relaciones de poder-saber y que contribuye a la formación de la subjetividad. El documento del primer nivel de concreción del área en Cataluña se presenta sin fisuras e inocuo, homogeneiza el saber y lo

¹ Esta es la pregunta que Foucault se formula en *La arqueología del saber*.

vertebra en torno a unos enunciados, que establecen una continuidad con el discurso psicopedagógico y epistemológico de la reforma educativa. Siguiendo a Efland (1996), quiero resaltar que la visión bruneriana del currículum en espiral deja sin cuestionar el argumento de que las ideas claves puedan ser presentadas de forma más simple para los niños en el campo de la Educación Artística, una visión que fue modelada en base a las ciencias, ignorando las diferencias entre las disciplinas (estructuradas-desestructuradas). Esta traducción simple de las ideas clave de las disciplinas científicas que se concretan en materias escolares, tiene el efecto de presentar estas áreas como estables y fijas, reduciendo la función del aprendizaje escolar a un problema de transmisión, y evitando la incertidumbre que se genera si admitimos que en torno a una misma disciplina pueden existir perspectivas diversas. Se asume el conocimiento como algo no problemático. La estructuración de las disciplinas en conceptos y categorías bien definidos y de forma jerárquica tiene sentido desde una concepción de la ciencia positivista, pero en este caso donde existe una ausencia de principios generales a aplicar, esta propuesta adquiere una rigidez importante que desvirtúa y limita el objeto de la disciplina (Efland, 1996).

Los enunciados que constituyen el saber del área de *EViP* en Cataluña como práctica discursiva, se articulan en torno a un eje disciplinar que se inventa para consolidar unos contenidos inmutables, a partir de presentar una lógica y una coherencia que localizan lo que hay que enseñar en “lo visual”,² poniendo el énfasis en las acciones de lectura y producción de imágenes y formas que están vehiculadas por el lenguaje (las obras de arte no son el foco de esta *EViP* como hemos visto). A lo largo del capítulo cuarto, he podido localizar distintas fases en la historia de la formación discursiva de la *Educació Visual i Plàstica* como disciplina:

² Los cambios en las denominaciones de las materias en la Enseñanza Obligatoria ilustran el tipo de racionalidad epistemológica que predominará en el discurso curricular oficial. En el caso de la *Educació Visual i Plàstica*, la introducción del término “visual”, según algunos formadores universitarios, fue una tarea difícil ya que costó convencer a los especialistas, a pesar de la clara sintonía con la idea de formar para la comunicación (visual) en la reforma educativa. Por otra parte, en el contexto actual de reforma de la reforma, parece que se propone un retorno a la “plástica”, lo que sin duda supone un predominio de un determinado tipo de prácticas y valores.

(1) Fase de definición de los enunciados de la *EViP* como disciplina, 1982-1988. Las primeras reuniones de las comisiones empezaron en 1982, así como el trabajo de ordenación inicial de los objetivos y contenidos del área de *EViP* a partir de la tarea de taxonomización de la *Plàstica* realizada por Arnavat y Guardia. Este periodo culmina con la publicación del Libro Naranja, donde aparece la vertebración de los ejes de contenido del área, además coincide con la etapa de experimentación en los centros de Secundaria y concluye con el debate en torno al currículum oficial.

(2) Fase de reelaboración y legitimación del currículum oficial de *EViP*, 1989-1991. Comienza con la revisión de los contenidos del Libro Naranja que realizan los expertos curriculares R. y X. a partir de tener en cuenta el vaciado de las encuestas, el Diseño Curricular Base de la reforma y el decreto de contenidos mínimos fijado por Madrid. Durante este periodo se intenta hacer comprensible el currículum del área, que se reordena a partir de la jerarquización de los contenidos de acuerdo con el modelo disciplinar que apuntaban otras áreas de conocimiento. Se elabora el Libro Gris, cuya estructura permanecerá invariable hasta la actualidad, y se crean los primeros materiales que ayudarán a la difusión del modelo curricular del área de *EViP*.

(3) Fase de creación de la red de distribución del discurso, 1992-1996. Se da de forma simultánea el proceso de difusión del primer nivel de concreción, la elaboración de los segundos niveles de concreción y de los currícula de las materias del Bachillerato. Se aceleran los cursos de formación básica del profesorado en activo y se preparan los materiales que ayudarán al profesorado a realizar la programación del tercer nivel de concreción. La publicación del primer nivel de concreción en el *DOGCE* y del Libro Rojo oficializan la puesta en marcha de la reforma en el área. Las editoriales publican las primeras colecciones de libros de textos, mientras empieza la implementación generalizada de la reforma en el curso 1996-1997.

En el cuadro de la página siguiente se resumen las principales implicaciones que se desprenden de la opción del currículum oficial de *Educació Visual i Plàstica* en la ESO:

*Cuadro-resumen 1. Confluencias y contradicciones en la historia de la Educació Visual i Plàstica***La construcción discursiva de la *EViP* como materia curricular**

- En el proceso de diseño inicial de objetivos y contenidos (efectuado por Arnavat) mediaron las influencias del planteamiento tecnológico del currículum centrado en la definición de objetivos de Tyler; la taxonomía de Bloom (Wilson en la Educación Artística); y la estructura de las disciplinas de Bruner. Además, las investigaciones preliminares se realizaron partiendo del modelo y los temas que se habían generado en la asignatura de Dibujo en los cursos de BUP con el sistema educativo de la LGE.
- En la propuesta curricular del área de *EViP* predomina una versión modernista del conocimiento, del aprendizaje y la identidad. Se da una complementariedad entre la visión formalista del Arte y el proceso de sistematización de las conductas a través de la *Plàstica*. Se instala un discurso conductista que no es sustituido por el discurso cognitivista de la reforma educativa. Al mantenerse esta contradicción entre el conductismo y el constructivismo, en el caso de la *EViP*, las teorías de la instrucción y la elaboración adquieren un papel dominante.
- Se desplaza el objeto de la Educación Artística, que se convierte en enseñanza de los medios audiovisuales y de la comunicación, se adopta la “imagen” como artefacto que descontextualiza su producción y las dimensiones histórico-sociales, culturales, etc. (Barragán, 1997). La sistematización de conceptos elementales se basa en Wong, en la semiótica y semiología de Lazotti y Dondis, y en el formalismo y las teorías de la Gestalt de Arnheim, entre otros. Se articula el área a partir de la visión del Arte (o mejor dicho de la imagen y la forma) como lenguaje. La propuesta de alfabetización visual establece la gramática, la morfología y la sintaxis visual para la lectura y la producción de imágenes.
- El currículum oficial del área es una propuesta híbrida, producto de la suma de perspectivas diversas que refuerzan la centralidad del lenguaje visual y plástico, y que excluyen otras visiones relacionadas con saberes sociales y críticos. La historia del currículum oficial se escribe a partir de la trayectoria y la identidad de los grupos y personas que han contribuido a su definición. Las dificultades emergen a partir de tener en cuenta la diversidad del colectivo de profesores de Secundaria, en las fases de formación y difusión. En la lucha por el estatus y los recursos, hay que tener en cuenta los encuentros y desencuentros entre la administración educativa y el Colegio de Licenciados en Bellas Artes y profesores de Dibujo, las Facultades de Educación y Bellas Artes, las editoriales, etc.
- Además de los enunciados que constituyen las relaciones intradiscursivas que legitiman el saber de la materia y de la red de grupos que intervienen en su producción, es preciso ver las relaciones interdiscursivas (los puentes entre el discurso curricular oficial de la *EViP* y los discursos psicopedagógicos, los discursos en torno a la imagen y el Arte...) y las relaciones extradiscursivas (entre la “verdad del currículum y el contexto social). Los textos que han contribuido a la reproducción del discurso oficial no explicitan fuentes que permitan profundizar en sus aportaciones, ni precisan la fundamentación en el proceso de construcción del área, algo que por el contrario los profesores-expertos sí facilitaban en su tarea como agentes del campo de recontextualización oficial, como formadores y divulgadores del discurso oficial ante el profesorado.

Para concluir esta sección quiero referirme a Cherryholmes, quien considera que “los significados trascendentales para las disciplinas académicas son ficticios a largo plazo, pero muy estables a corto plazo, como por ejemplo la duración de una carrera profesional media” (1999: 175). De esta forma, aunque el saber de la *Educació Visual i Plàstica* se representa como algo fijo e inamovible, y así lo perciben en el marco de su trabajo muchos profesores y formadores del área, la tarea de contextualizarlo histórica y socialmente nos aporta otra mirada. En esta línea de investigación, como vimos, Goodson (1995) ha argumentado la necesidad de estudiar la historia de una materia escolar como tradición inventada y el mito de la prescripción del currículum. Las tradiciones inventadas, desde la revolución industrial, son aquellas que intentan establecer una continuidad con el pasado histórico cultural, universal, como tradición global e inequívoca (patrimonial). Aunque en el área de *EViP* se obvia cualquier referencia al pasado para reforzar la universalización del conocimiento, que se presenta como la única opción posible, los saberes en esta materia se refuerzan de acuerdo con una tradición acordada. Siguiendo a Hobsbawm (1988), sostengo que una de las finalidades que persigue la *EViP* como tradición inventada es legitimar una institución, el estatus de unos especialistas y las relaciones de autoridad que se generan a partir del currículum, estableciendo también las reglas de actuación del profesorado. Por otro lado, el discurso curricular oficial del área de *EViP*, al igual que una tradición inventada, ha desarrollado rutinas y convenciones, ha burocratizado el proceso de toma de decisiones en la enseñanza para lograr su eficiencia, una decisiones que adquieren un carácter técnico. En el proceso de invención, la ritualización y la formalización del pasado se establece mediante la repetición, algo que el currículum oficial también ha propiciado. En este caso, el currículum oficial como una tradición inventada llena el vacío provocado por la ausencia de una adecuada formación del profesorado y oculta el análisis de las condiciones de trabajo, que impiden a los profesores asumir un papel como agentes activos en la planificación y desarrollo del currículum, instaurando una “verdad” sobre la enseñanza y el aprendizaje en el campo del Arte y la imagen.³

³ Desde el punto de vista de Hobsbawm (1988), las tradiciones inventadas llenan un espacio del vacío dejado por la des-secularización de las tradiciones y las costumbres. El estudio de las tradiciones inventadas focaliza

El currículum oficial genera nuevas formas de ver el mundo para los profesores y los alumnos que implican maneras de relacionarse con la realidad y de percibirse a sí mismos, contribuye a crear un orden social que justifica la “utilidad” de la *EViP* como disciplina escolar en el currículum oficial de la reforma educativa en Cataluña. **En el diseño curricular de *Educació Visual i Plàstica* las identidades culturales que se promocionan sitúan a los alumnos en el perfil de “lectores” del mundo visual. Esto se lleva a cabo mediante un proceso de alfabetización que les prepara para ser consumidores de imágenes y como técnicos capacitados para el desarrollo de trabajos básicos en el campo de la producción de imágenes.** En definitiva, se forma al alumnado como personal cualificado para el consumo y/o la producción de imágenes, una habilidad que depende de la adquisición y aplicación del lenguaje visual y plástico. Al profesorado le queda asumir el rol de técnico-planificador que se traducirá, en muchos casos, en una actuación centrada en el diseño de actividades que potencien el aprendizaje por parte de los alumnos de un vocabulario visual y de unas destrezas de representación gráfica, con frecuencia, descontextualizadas y con un carácter marcadamente funcional. A pesar de la visión constructivista que trata de impulsar el currículum oficial, el establecimiento de un currículum nacional no tiene en cuenta la diversidad de posiciones subjetivas relacionadas con la clase social, la etnia, el género, el ritmo de aprendizaje o la cultura de los alumnos y alumnas. Así, la selección del conocimiento en el currículum hegemónico impone una visión unívoca y uniforme de la cultura, que no tiene porque estar relacionada con la vida cotidiana del alumno, y contribuye a reforzar la separación entre alta y baja cultura.

Del código curricular de colección al código integrado: las formas organizativas de los docentes como posibilitadoras del cambio en el *IES Les Moreres*

Como he anotado a lo largo de la tesis, a través del discurso oficial de la reforma educativa, a pesar de la reorganización de los saberes escolares que se distancian de las disciplinas

en las naciones-Estado, los símbolos nacionales, la enseñanza de las lenguas modernas, etc. De este modo, puede aplicarse a la emergencia de las materias en la moderna escolarización de masas.

universitarias de referencia en busca de una aplicabilidad, y de la unificación de contenidos y de su articulación mixta como conceptos, procedimientos y actitudes, se sigue priorizando una organización disciplinar del currículum (y no una ordenación por problemas o temas transversales). De esta forma, los contenidos en el discurso curricular oficial mantienen entre sí una relación cerrada y de aislamiento, y no una relación abierta o transversal como presupondría la adopción de una perspectiva constructivista y globalizadora del aprendizaje. Aunque la clasificación se ha debilitado respecto al sistema educativo anterior, los límites entre materias y departamentos sigue siendo fuerte. Así, en el proceso de recontextualización del discurso pedagógico-curricular en el *IES Les Moreres* media la fragmentación del espacio, el tiempo y el saber escolares que promueve el discurso oficial y que contribuye a la balcanización de la comunidad escolar. Por otro lado, con la reforma educativa, se perturba la etiquetación y selección de los estudiantes que se producía con la diferenciación entre FP y BUP, se debilita el fuerte enmarcamiento del sistema educativo anterior, a partir de la pérdida de intensidad de las estrategias de categorización de los estudiantes, como por ejemplo, mediante la evaluación (que ya no es determinista sino formativa). En este contexto, se flexibilizan los entornos de aprendizaje que se reorientan para potenciar la interacción entre el profesor y los estudiantes.⁴ Sin embargo, el currículum de la reforma educativa sigue proponiendo un código de colección del conocimiento educativo que proporciona un sentido de orden, identidad y compromiso para algunos niños y niñas, que saben el lugar que ocupan en el sistema.

En este orden de cosas, si hasta el momento he abordado la interpretación del discurso curricular oficial, en el cuadro siguiente, se presenta el resumen del análisis de la clasificación y del enmarcamiento en el campo de recontextualización del discurso pedagógico-curricular del *IES Les Moreres*, que pueden tener un valor débil (-) o fuerte (+):

⁴ Paradójicamente, esto ha hecho más difíciles las relaciones entre profesores y alumnos, en especial en el segundo ciclo de la ESO, lo que ha generado nuevos mecanismos para clasificar a los estudiantes, por ejemplo formando grupos homogéneos en un mismo curso, o de forma más evidente, a partir de la reclusión de los estudiantes “conflictivos o con problemas” en las Unidades de Adaptación Curricular (las UAC).

Cuadro-resumen 2. Análisis del código curricular en el IES Les Moreres a partir la clasificación y el enmarcamiento

Clasificación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los límites entre departamentos y entre profesores son permeables, se enfatiza la coordinación pedagógica. No se da una jerarquía basada en el conocimiento ni se refuerza el estatus del profesor como especialista. Es un modelo vulnerable en sus relaciones con el exterior (-) ▪ Las materias mantienen entre sí una relación semiabierta. Aunque los profesores comparten los aspectos de formación del alumno/a en hábitos y procedimientos, no se facilita la discusión de contenidos ni la transversalidad en los conceptos. Las materias están bien delimitadas a pesar de que el currículum no se centra en ellas (-/+) ▪ Las relaciones de poder son complejas y el profesorado trabaja para un proyecto común que orienta el discurso pedagógico-curricular. Se prima la coordinación horizontal a través de las reuniones de nivel donde se planifica la acción tutorial que favorece un currículum centrado en el alumno/a (-) ▪ Las identidades docentes conforman una red social fuerte y se preocupan por integrar las diferencias que surgen. Se crean lazos de trabajo y solidaridad entre profesores veteranos y noveles. El profesor como educador también se interesa por incorporar a la diversidad de alumnos/as y por las relaciones que se generan entre ellos/as (-)
Enmarcamiento
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La selección de lo enseñable viene determinada por el profesorado que muestra su adhesión al currículum oficial que propone la administración, adaptándolo al contexto del centro y del aula. Por otro lado, se multiplican las formas de enseñar a partir de las estrategias de los docentes en la organización del contenido para ser aprendido (+) ▪ Las relaciones entre profesores y alumnos en la interacción en el aula están reguladas por una alternancia del sistema de control posicional y de control personal (+/-) ▪ La organización de las tareas se basa en la ejecución y la individualización más que en los grupos de trabajo cooperativos, especialmente en el caso del área de <i>Educació Visual i Plàstica</i>. Aunque a menudo se comparten las explicaciones, se socializa el trabajo y se genera el debate en el grupo-clase, se focaliza en la visión alumno/a como persona (+) ▪ El ritmo de la transmisión y la velocidad del aprendizaje se rigen por la planificación que efectúa el docente. Los alumnos intervienen modificando el ritmo de las actividades y con sus respuestas, pero no participan explícitamente en la toma de decisiones sobre el saber y el aprendizaje (+) ▪ Se da una estricta temporalización del conocimiento que se transmite y se recibe en la relación pedagógica debido a la fragmentación del horario. La separación entre las materias también intensifica los procesos de transmisión dentro de la <i>EViP</i>. El tiempo se flexibiliza cuando se priorizan los aspectos de formación personal que se combinan con la regulación social (+/-)

En el cuadro anterior, que es una síntesis de lo expuesto en el capítulo quinto, se pueden ver los aspectos que nos llevan a la conclusión de que **el discurso curricular del IES Les Moreres mantiene una clasificación débil y un enmarcamiento fuerte**. En este nivel del análisis, he prestado una especial atención a la distribución del conocimiento en la escuela, a la estructura organizativa y a la división social del trabajo del docente. Según Atkinson (1989), el código de colección (clasificación fuerte y enmarcamiento fuerte) se corresponde con la noción durkheimiana de solidaridad mecánica, que se apoya en la yuxtaposición de segmentos estructuralmente equivalentes, y el código de integración (clasificación débil y enmarcamiento débil) con el de solidaridad orgánica, con una división compleja e individualista de la división del trabajo. Precisamente este investigador en un estudio etnográfico en torno a la fuerza de la clasificación y el enmarcamiento en unos módulos de formación profesional en el sur de Gales, destacó la excepcionalidad de los casos en los que conviven una clasificación débil con un enmarcamiento fuerte, como en el *IES Les Moreres*. En su estudio esto implicaba una organización débil de los contenidos dirigidos a los estudiantes jóvenes que cursaban esta preparación laboral (lejos de los contenidos bien delimitados de los cursos académicos reglados dirigidos a los estudiantes con proyección universitaria) y la promoción de valores y competencias personales claramente dirigidas a la formación de lo que él denomina “buenos trabajadores”. Para Atkinson, **esta mezcla entre una clasificación débil, es decir, un plan de estudios difuso, y un enmarcamiento fuerte, o una supervisión al detalle de los estudiantes “menos capacitados”, se puede observar por ejemplo en la evaluación que se apoyaba en el reconocimiento y la producción de “buenos trabajadores”**. En el caso que él investigó: “Eso incluía aspectos de habilidades cognitivas y motoras, atención actitud, motivación, manera de presentarse, respeto, puntualidad, sentido común y aspiraciones. De esta forma el taller se convertía en una especie de panóptico, un lugar donde cada aspecto de la moral del estudiante se podía inspeccionar y comentar” (1989: 53).

En la segunda parte de esta sección quiero señalar las trabas que los propios profesores del *IES Les Moreres* identifican y las soluciones que toman en su proyecto de desmarcarse del tipo de código de colección del currículum oficial para desarrollar una visión integrada del

currículum. Algunos de los aspectos que quiero destacar ya han sido analizados previamente por Pérez Gómez (1997) y Sancho *et. al.* (1998) en sus investigaciones sobre la fase de experimentación de la reforma, aunque en esta tesis se aprecian las diferencias entre la experiencia del centro piloto A. y el desarrollo de la reforma en el *IES Les Moreres*. El tipo de código curricular en el *IES Les Moreres* es mixto, se trata de una mezcla entre el código integrado y el de colección, tal como lo indican los puntos que se incluyen a continuación y los testimonios de los/as profesores/as del centro, que ilustran las dificultades y decisiones en el desarrollo del proyecto de escuela:

- **Los profesores coinciden en valorar la falta de apoyo de las administraciones autonómica y municipal en el desarrollo de la reforma.** Pérez Gómez (1997) ya había señalado la ausencia de orientaciones, servicios de apoyo, asesoramientos de materiales y recursos didácticos adecuados, que durante la experimentación permitieran a las escuelas afrontar una experiencia de innovación basada en un código curricular abierto. En este caso aunque los retos y los conflictos del *IES Les Moreres* no son tan acentuados como en el centro piloto A., persiste la falta de apoyo por parte de las instituciones:

Somos un centro ordinario con las mismas condiciones que los demás, a nivel de la administración educativa. Aunque en determinados sectores del *Departament d'Ensenyament* se nos considera mucho, como desde *Formació del Professorat*, con el resto la relación es protocolaria. Con respecto a la administración local colaboramos en un proyecto europeo dirigido a un alumnado que tiene un alto riesgo de exclusión social, para encontrar espacios de pre-profesionalización. Es una experiencia innovadora (Fina).

Personalmente creo que las relaciones que tenemos con la Generalitat de que dependemos, es como si este año hubieran retrocedido, como si el talante de la administración hubiera cambiado, hubiese pasado de ser más dialogante y tenernos en cuenta, a ser menos dialogante que nunca y más impositiva. Además, en términos de recursos materiales también estamos sufriendo un descenso, debido seguramente a la crisis económica que tienen y a que la administración catalana ha destinado mucho dinero a la escuela concertada. Con el ayuntamiento también colaboramos con los servicios sociales a través del seguimiento del absentismo y las familias problemáticas (Carlos).

- **Se generan espacios para favorecer el diálogo entre las dos culturas de enseñanza que predominan en el colectivo docente.** A pesar de la intensidad y el ritmo diario de las clases en el *IES Les Moreres*, y de la situación que provoca la reestructuración constante de

la plantilla, se crean ocasiones para renegociar las distintas identidades docentes (que se ponen de manifiesto en las diferentes concepciones del trabajo y del proyecto de escuela, en el énfasis en las decisiones compartidas o la individualización de las tareas, etc.):

Llegar a tener un equipo consolidado requiere mucho tiempo, mucha unificación de ideas y eso es difícil dada la inestabilidad de la plantilla (de gente que entra y sale del centro) y un centro que crece tanto. Hay gente que lo ve claro y que va tirando, y gente que no se opone a ello, pero hay un largo camino por recorrer. La coordinación del equipo se complica, pero es que las reuniones dan para lo que dan (Fina)

La diferencia entre el colectivo de docentes de este centro con respecto al del centro piloto A. está en la visión global sobre los objetivos y las estrategias. Las ventajas de cualquier colectivo de trabajo son los cuadros, en el sentido que se utilizaba en los partidos de izquierda de los años 60 y 70, personas que en un momento determinado se pueden poner ahí porque sabes que van a impulsar con más o menos éxito esa situación. El proceso de formación de cuadros se da, en primer lugar, cuando son hábiles en resolver cuestiones más o menos técnicas, pero va desde esa resolución de problemas concretos a una globalización. Éste es el proceso por el que pasan las personas que se van incorporando. En el instituto, hay distintos niveles de participación y de globalización, como el caso de la gente que lleva más tiempo aquí (como Ramón y Fina), que sería el ejemplo de mayor globalización. Por otro lado, respecto a Ester a mí me parece que ha pegado un salto, de más calidad en la formación, en otros casos se da en la cuestión de tutorías y de implicarse más en el instituto. También hay dos personas de nueva incorporación pero de edad más avanzada, que se han adaptado de maneras distintas: uno desde un punto de vista más teórico y otro desde un punto de vista más afectivo y sentimental, pero ambos han intervenido (Quique).

- **El difícil equilibrio entre la formación del alumno como persona y el currículum disciplinar.** El discurso pedagógico-curricular del centro se basa en una selección cerrada de los hábitos y las actitudes que enfatiza una formación de los alumnos como ciudadanos. Aunque esto se comparte y se trabaja desde las materias, lo que supone una forma de integración, no se cuestiona cuál es la base epistemológica de las disciplinas que estructuran el currículum. La falta de un plan de formación del profesorado que incida en el rol del educador, y no en la visión del especialista, se compensa con la estrategia de asumir la tarea de acción tutorial de forma compartida entre docentes que tienen perfiles muy distintos (entre profesores noveles y expertos):

Es un tema pendiente que cada área decida cuáles son aquellos conceptos básicos y elementales que tiene que saber todo el mundo. Si hiciéramos eso aprobaríamos a más gente. También es un tema pendiente relativizar los conceptos y ver cuáles trabajamos de forma

transversal. Otro reto consiste en conectar la cotidianidad, el día a día, con la reflexión sobre el proyecto educativo (Fina).

El reto sería ver qué conceptos son prioritarios en las materias (ponerlos en común tal como se ha hecho con las actitudes y los procedimientos), sería muy interesante contrastar qué contenidos hay en las distintas materias y ver si se puede llegar a encajar la secuencia de estos contenidos. A largo plazo, el objetivo sería que la organización horaria también llevara a este encaje y que hubiera algunas áreas que se integraran. La cultura de integrar materias no está muy arraigada en Secundaria, además, procedemos de formaciones muy distintas. No resulta fácil, porque no se puede imponer nada, se trata de que las personas lo vean claro. Entre departamentos la cosa aún se complica más, quizá en Primaria los maestros tienen más esta cultura de integrar materias (Carlos).

- **La fragmentación del tiempo y del espacio escolares media en la organización del saber y en las oportunidades de aprendizaje que se crean.** Los espacios y el tiempo de instrucción se organizan en torno a las disciplinas, lo que crea interrupciones y fragmentaciones en el aprendizaje de los alumnos. El análisis de la distribución del tiempo también pone de relieve en el caso de los docentes que “no hay horas suficientes” para llevar a cabo la coordinación. Dentro de las limitaciones del tiempo laboral de los docentes, en el *IES Les Moreres*, se ha priorizado la coordinación horizontal para potenciar el seguimiento del alumnado a lo largo de un curso y de la etapa:

Si tienes en cuenta las 24 horas de presencia, que tienen todos los centros, ahora mismo todo el mundo hace 18 horas de docencia, hasta llegar a las 24 horas de cargos, lo que son 6 horas. Esto da muy poco espacio para que los departamentos puedan hacer un trabajo sólido y bien hecho. Y se concreta en: 18 horas de clase, 2 horas de guardia, 2 horas de reunión un día por la tarde, 1 hora de seminario y 1 de tutoría, con lo que ya llegamos a las 24 (Fina).

La gran contradicción que tenemos es la contradicción de la mirada. Por una parte tenemos ese sentimiento, ese talante y esa manera de hacer. Pero por otra parte, los instrumentos que tenemos, contradicen, no impulsan a esto, y ésta es una cuestión difícil. Creo que el paso adelante se tendría que hacer cuando trabajásemos de otra manera y yo digo por proyectos. Es decir, cuando tengamos otra manera de gestionar el tiempo y el espacio del aula. Algo que ahora sólo podemos hacer en los créditos de síntesis. No se trata de que podamos trabajar o de cómo lo podemos encajar, sino de que hay que modificar las cosas, para que verdaderamente sean una sola (Quique).

- **Los problemas que surgen en la práctica cotidiana desbordan el proceso de reflexión en torno a la toma de decisiones en la coordinación horizontal.** En el *IES Les Moreres*, al igual que Sancho *et. al.* (1998) narran en relación al centro piloto A., por un

lado, la aceleración en el ritmo cotidiano del trabajo impide mantener una reflexión continuada sobre la orientación y la finalidad de la innovación, y por otro, algunas de las decisiones están afectadas por la improvisación y sólo sirven para resolver asuntos de forma inmediata. De nuevo, con los ajustes en las horas de trabajo, falta tiempo para poder coordinarse, incluso si se priorizan los encuentros de las reuniones de nivel:

Hay una limitación que es de tiempo, a la reunión de nivel se le dedica una hora semanal, además la necesidad de reflexión globalizada no es algo que tengan todos los profesores ni en todos los momentos. Quizás uno de los momentos más tensos de las reuniones de nivel se dio a partir de comunicar al grupo de profesores de 3º que no sería posible ofrecer los dos créditos de Estudio dirigido que se habían previsto inicialmente. Pero con el argumento de que en la reforma la atención a las dificultades no se hace de forma aislada sino que se hace en clase a partir de una atención individualizada, se decidió dedicar entre cinco y diez minutos en cada materia a atender aquellos estudiantes que se retrasan en sus tareas o que las abandonan por diversos motivos (Quique).

Se encuentran a faltar algunas cosas. A partir de tener alguna hora complementaria más, por ejemplo en este curso, seguramente se podría hacer una tarea más profunda en cuanto a seminarios, que ahora es débil y es algo en lo que estamos patinando. En el curso pasado, cuando los seminarios funcionaban mejor, lo hacíamos a costa de que los niveles no funcionaran bien. Se hace difícil con el horario intensivo como tenemos este año, poder compaginar que todos los profesores puedan hacer la reunión de nivel dentro de las 25 horas de permanencia y que se puedan reunir todos los profesores de un seminario a la vez, también dentro de este horario. Conseguir eso sería una mejora, además esto puede ser viable el curso que viene, cuando tengamos horario de mañana y tarde... (Carlos).

Síntesis del análisis del discurso pedagógico-curricular de la *Educació Visual i Plàstica* en el aula de 3ºC

En esta última sección voy a resumir los temas que emergen del análisis del discurso de instrucción y del discurso regulador en el aula de 3ºC. Las categorías empleadas en los capítulos sexto y séptimo surgieron de la interpretación que Larrosa (1997) hace del capítulo sobre “La pedagogización del conocimiento” de Bernstein (1998). **Los cuadros que sintetizan el análisis, como el que se refiere, en primer lugar, a la categoría de discurso, muestran que predomina el modelo de competencia (Co) sobre el modelo de actuación (Ac) en la práctica cotidiana del profesor de *Educació Visual i Plàstica*, que en la instrucción se corresponde con la opción de las pedagogías invisibles.**

Cuadro-resumen 3. Análisis de la práctica pedagógico-curricular (categoría 1)

Discurso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La integración del currículum se produce a partir de orientar la toma de decisiones para favorecer la formación personal del alumno y está basada en el grupo. Se interpreta el saber de la materia para potenciar una formación de los hábitos, valores y normas de los alumnos (Co). Se mantiene el currículum de colección, debido a la parcelación del currículum por materias, y al aprendizaje centrado en la adquisición de destrezas y procedimientos específicos relacionados con el lenguaje visual y plástico (Ac) ▪ Se da una regionalización del conocimiento de la materia y una desespecialización del discurso para potenciar los procesos de la alfabetización gráfica-visual y la adquisición de conocimientos y estrategias técnicas que “le sirvan” al alumno para la vida social y el mundo laboral (Co) ▪ El profesor selecciona y organiza el conocimiento mediante secuencias de enseñanza-aprendizaje que estructura como temas en las unidades didácticas (Ac). La complejidad de estos temas se incrementa a partir de tener en cuenta el desarrollo del alumno. Los alumnos tienen un bajo control sobre la selección y la secuenciación, pero ejercen un alto control en el ritmo de las clases a través de las actividades, aunque el docente controla el ritmo de las clases expositivas (Co) ▪ La organización de las actividades y el despliegue de recursos, las estrategias que emplea el docente en la instrucción y la importancia de la interacción en el aula apoya el desarrollo del código curricular integrado (Co) ▪ La clasificación en el discurso curricular de aula es débil (Co)

En segundo lugar, quiero referirme al concepto de espacio que en las pedagogías visibles requiere una estructura material muy barata, en contraposición con las pedagogías invisibles, donde el espacio tiene distintos significados simbólicos, ya que **los lugares pedagógicos y sus contenidos están clasificados de un modo relativamente débil. En estos casos, como sucede en el IES Les Moreres, esto significa que el espacio potencial disponible para el alumnado es mucho mayor.** Por otro lado, como vimos en los dos capítulos anteriores, debido al tipo de control pero también a la distribución y a la circulación por el espacio, en el modelo de competencia, la intimidad incorporada al espacio regulado por las pedagogías visibles se reduce considerablemente. Tal como afirma Bernstein (1988d), los arquitectos llaman a esta organización espacial de las pedagogías invisibles “vida de plan abierto”, en estos entornos el niño-adolescente aprende a comprender las posibilidades de los espacios débilmente clasificados y las normas en las que se basa tal aprendizaje pasan a formar parte de la práctica de instrucción y regulación.

La gestión del espacio en el centro y la organización del aula-taller de *Plàstica*, como en las pedagogías invisibles, están basadas en los conceptos de espacio derivados de una fracción de la nueva clase media. En tercer lugar, al igual que las pedagogías invisibles se basan en una visión diferente de la infancia y la juventud, el concepto de tiempo también está basado en la concepción del tiempo de la clase media que presupone “una larga vida educativa” del niño-adolescente (Bernstein, 1988d). En los nuevos contextos de instrucción de la ESO, como sucede en las clases de *Educació Visual i Plàstica*, el/la alumno/a no reconoce de forma inmediata su progresión, porque “no conoce los principios de su propio desarrollo tal y como esto se expresa en las teorías reguladoras. El transmisor es el único que conoce los principios; la secuenciación de las normas está *implícita* en la transmisión” (1988d: 126).

Cuadro-resumen 4. Análisis de la práctica pedagógico-curricular (categorías 2 y 3)

Espacio
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los lugares de aprendizaje en el instituto están definidos y regulados explícitamente, debido a la necesidad de acoger a un gran número de alumnos en un espacio insuficiente (Ac). A pesar de que se diluye el límite entre el interior y el exterior, se señalan claramente los espacios pedagógicos, como se observa en la gestión del aula-taller (Co) ▪ La libertad de movimientos y de constitución de espacios como lugares pedagógicos es alta tanto en la clase como en el instituto. Los alumnos circulan y se apropian de los lugares de aprendizaje y de tránsito (Co) ▪ La clasificación del espacio en el instituto es fuerte en la distribución aunque se debilita en el uso. La escasez de espacios condiciona y limita la organización del currículum de <i>EViP</i> (Ac)
Tiempo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La secuencia y el ritmo en el discurso de la <i>EViP</i> en el aula son conocidos por el docente, que no es rígido en el control del tiempo, el cual acaba siendo el marcador de las actividades que se pueden hacer. No hay una progresión aparente, sino que se potencia la intensificación y la ocupación constante de los jóvenes mediante la actividad constante (Co) ▪ El ritmo de las clases es muy puntuado, excepto en las actividades colectivas y en la interacción. Llega a ser sincopado cuando se solapan e interrumpen las actividades (Ac) ▪ Aunque las secuencias de enseñanza están fuertemente definidas y el profesor divide el tiempo en el aula, estableciendo las actividades a realizar en cada momento, los alumnos sólo viven el tiempo presente, los momentos destinados a la adquisición son sólo conocidos por el profesor (Co). En el caso del Dibujo técnico la lista de ejercicios y su secuenciación temporal es cerrada (Ac) ▪ La clasificación del tiempo es fuerte, viene predeterminado por la intensificación del currículum (Ac) pero en el aula se flexibiliza el tiempo de aprendizaje y se dilata (Co)

Los cambios en el tiempo de aprendizaje que se producen en el desarrollo del código de integración para los niños de clase obrera en la ESO, que supone una ruptura con respecto a la EGB, puede ser una de las causas por las cuales se haya acusado a la reforma educativa de “bajar el nivel”. Algunos adultos perciben que los límites fuertemente establecidos del discurso y el tiempo se traducen en un aprendizaje más eficaz. Desde el punto de vista de esta tesis doctoral, el tipo de aprendizaje que se produce en uno y otro código son distintos y responden a visiones políticas y sociales de la identidad y del conocimiento divergentes. Por otro lado, **la vida educativa de un niño se ha prolongado, a partir de crear un ritmo de aprendizaje en las aulas basado en los sujetos de clase media.** Esto contribuye a trazar una diferenciación entre estudiantes, los que son capaces de reconocer y producir textos legítimos en el código curricular dominante de la escuela en el tiempo previsto, y “los que muestran dificultades”. Además, aunque se parte del conocimiento cotidiano de la comunidad del alumno/a que no es de clase media, éste no se integra en la instrucción, lo que limita y supone un sin-sentido para algunos estudiantes. Así, es preciso tener en cuenta en cuarto lugar, la organización del conocimiento y el aprendizaje en el currículum integrado y su relación con la división social del trabajo en el aula y fuera de la escuela:⁵

Podemos considerar el paso de las pedagogías invisibles, realizado por la puesta en marcha de códigos curriculares integrados, como una solución superficial a un problema mucho más difícil de resolver. Esos currícula integrados lo están a nivel de las ideas, pero no implican una integración a nivel de las instituciones; es decir, una integración de la escuela y del trabajo. Sin embargo, la integración decisiva que, precisamente, hay que lograr es la que tiene que haber entre los principios sobre los que reposa la enseñanza y los principios sobre los que se basa el trabajo. No podemos concebir una integración de este tipo en las sociedades occidentales (...), pues el trabajo refleja las relaciones de clase. El trabajo penetra en la escuela solamente como intermediario de función de ésta, al ser la escuela la instancia de selección o de preparación social y psicológica para el trabajo. La separación de la educación y el trabajo, característica de la tradición liberal, o la asociación entre la educación y el ocio, enmascara este otro hecho más brutal, sabiendo que en las sociedades de clase, el trabajo y la educación no pueden estar integrados a nivel de los principios sociales, no dejando más alternativa que la de la separación o el acercamiento recíprocos. (...) en la medida en que la flexibilidad de las formas de clasificación y de los marcos de referencia puedan reducir la compartimentación estrecha de las estructuras mentales, así como las estructuras sociales; convertir lo implícito en explícito, o, también, creando una mayor ambigüedad pero menos disfrazada, podemos pensar que este código puede hacer visibles las contradicciones sociales fundamentales (Bernstein, 1988d: 137-138).

⁵ Para un análisis de la LOGSE en relación a las nuevas clases medias y las pedagogías invisibles, véase Varela (1991).

Cuadro-resumen 5. Análisis de la práctica pedagógico-curricular (categorías 4 y 5)

Texto pedagógico
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las reglas de reconocimiento y realización de textos legítimos son implícitas, aunque se organizan los aprendizajes en relación al lenguaje visual y plástico, se prioriza la adquisición de hábitos y destrezas (Co) ▪ Importancia a la realización de competencias que ya poseen los adquirientes o se les supone, para dotar de confianza al estudiante en el desarrollo de las tareas (Co) ▪ Los textos son reveladores de la competencia del adquiriente (cognitiva, afectiva, social), son un indicador. El producto que realiza el estudiante puede ser motivador para sí mismo, pero no es el resultado que obtiene, ya que no se enfatiza la realización objetiva ni se establecen jerarquías mediante las calificaciones (Co) ▪ Se potencia el desarrollo del pensamiento lógico, el uso apropiado de los conceptos y la aplicación del lenguaje visual plástico, pero no de forma cerrada sino como parte de la formación integral del alumno como individuo (Co) ▪ El profesor como profesional tiene la teoría (pedagógica, psicológica, sociológica...) de la lectura del texto, que se basa en la disposición del alumno y el atareamiento (Co) ▪ Existe visibilidad del futuro sólo para el docente y visibilidad del presente para el adquiriente. El significado es accesible al docente, e inaccesible al adquiriente excepto en el cuarto crédito (Co)
Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A pesar de que las actividades y las secuencias de instrucción son cerradas, y que por tanto los criterios de evaluación de la instrucción son explícitos, estos se diluyen porque se da prioridad al discurso regulador. Los criterios del discurso regulador son explícitos y generales (evaluadores de la conducta o formas de comportarse y relacionarse en la clase) (Co) ▪ Se valora lo que el alumno aprende y se pone el énfasis en lo que está presente, en los logros del adquiriente (por ejemplo, en la evaluación de dibujos o los comentarios sobre Historia del Arte) (Co) ▪ La evaluación forma parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje como autorregulación y autorreflexión del alumno en torno a su formación en hábitos y actitudes, destacan las finalidades del discurso regulador (Co)

En el *IES Les Moreres* se superan las contradicciones que emergieron en la experiencia del centro piloto A., que estaban provocadas por una clasificación débil del discurso, el tiempo y el espacio, en el proceso de sustitución del código curricular de colección que predominaba en el BUP por el código integrado de la reforma. **La adopción de un código curricular mixto, permite el despliegue de estrategias que incidan en el discurso**

regulador, sin que ello suponga una transformación del discurso de instrucción (de la selección del saber, secuencia y ritmo de aprendizaje). Así por ejemplo, se potencia la formación del alumno centrada en la adquisición de hábitos y normas del discurso regulador, a partir de mantener al alumno en una actividad constante y también mediante el ejercicio, lo que favorece la adquisición de pautas y la individualización a través de la instrucción. Por último, en el contexto de las clases de *EViP* y de las tutorías, tal como se apreció en el capítulo séptimo, **el sistema de control también es mixto, se combina la opción posicional con la opción personal, lo que contribuye a un buen desarrollo de las prácticas pedagógico-curriculares,** de acuerdo con el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular del Centro, y el modelo de Ramón en torno a la *Plàstica*, como una materia plenamente integrada en la formación del alumno en la escuela:

Cuadro-resumen 6. Análisis de la práctica pedagógico-curricular (categoría 6)

Control
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posicional. No hay controversia en el establecimiento de estructuras y clasificaciones explícitas del espacio, el tiempo y el discurso que contribuyen a transmitir un orden. Se produce una regulación basada en el aprendizaje de las normas (Ac) ▪ Personal. A pesar de que el espacio, el tiempo y el discurso hacen surgir estructuras y clasificaciones explícitas, la transmisión del discurso regulador en la comunicación pedagógica se produce a partir de la opción intrapersonal basada en los atributos afectivos del alumno (Co) ▪ Las estrategias de control son de baja prioridad: las formas de comunicación están centradas en las intenciones, disposiciones, relaciones motivos del adquiriente (Co) ▪ Reflexivo (Co) y sobre bases comunes para todos (Ac)

Relacionado con el análisis de los sistemas de control en la comunicación pedagógica, si revisamos las categorías empleadas por Gore (2000), en los capítulos sexto y séptimo también pudimos ver el funcionamiento del dispositivo del poder disciplinario y de la gubernamentalidad en el discurso y la práctica pedagógico-curricular de aula, donde median las tecnologías del poder (vigilancia, la clasificación-normalización y la individualización-totalización), que funcionan de forma sutil y contribuyen a la producción de representaciones del sí mismo y de los demás a través de la formación de los alumnos/as. Por último, es importante señalar que Bernstein añade otras dos categorías para

el análisis de las prácticas pedagógico-curriculares. Así, sostiene que la autonomía del profesor es baja cuando la clasificación y el enmarcamiento son fuertes, y que en cambio, **la autonomía es mayor cuando se produce una declasificación e integración entre docentes o materias, que en el caso del IES Les Moreres se da de manera parcial.**

Además, desde su punto de vista también es necesario tener en cuenta la economía. De esta forma, se da un alto coste temporal oculto en las innovaciones que requieren el diseño y la experimentación de materiales curriculares propios por parte de los docentes, que se basan en el alto grado de compromiso que generan pero que a la vez provocan cansancio. El coste en la formación del profesorado también es mayor cuando ésta se da sobre una base teórica, reflexiva y orientada al desarrollo del currículum. Como hemos visto **en el caso del IES Les Moreres esto se traduce en una mayor dedicación a la coordinación entre profesores, para la realización de un trabajo compartido que beneficia al alumno y que permite llevar a cabo su seguimiento.**

Como hemos visto en este último apartado, **en la práctica pedagógico-curricular de Ramón predomina la opción de las pedagogías invisibles**, donde el proceso educativo sigue por un camino que se traza a partir de acuerdos mutuos entre el educador y los alumnos (Escofet, 1993). **Esto es coincidente con el desarrollo de un modelo pedagógico de competencia que**, según Bernstein (1998), **se construye sobre la base de que todos los sujetos son intrínsecamente competentes, sobre la democracia de procedimiento innata, sobre la visión de un sujeto activo y creativo que participa en la construcción del mundo, donde la imposición se descarta y funcionan la estrategias del poder de regulación del sí mismo/a.** Las dificultades y resistencias que surgen durante el desarrollo de la práctica pedagógico-curricular cotidiana de Ramón en las clases de *Educació Visual i Plàstica* de la ESO son diversas, ya que como afirma Bernstein, el modelo de las pedagogías invisibles: “es hostil, por diferentes razones, para las familias de la clase media y de la clase obrera porque distorsiona la idea que tienen del niño [*adolescente*]. Y es antagónico frente a los niveles de enseñanza superiores a él, al oponerse a la concepción del aprendizaje y de las relaciones sociales que los caracterizan” (1988d: 116).

Índice

- 1. Campo de estudios del currículum**
- 2. Teoría e investigación en Bernstein**
- 3. Diseño de la investigación etnográfica**
- 4. Discurso curricular oficial del área de *EViP* en Cataluña**
- 5. Discurso pedagógico-curricular del *IES Les Moreres***
- 6. Discurso de instrucción en el aula de *EViP***
- 7. Discurso regulador en el aula de *EViP***

1. Campo de estudios del currículum

1.1. Cuadro-resumen de las publicaciones y los autores de los estudios tradicionales del currículum

1.1. Cuadro-resumen de las publicaciones y los autores de los estudios tradicionales del currículum

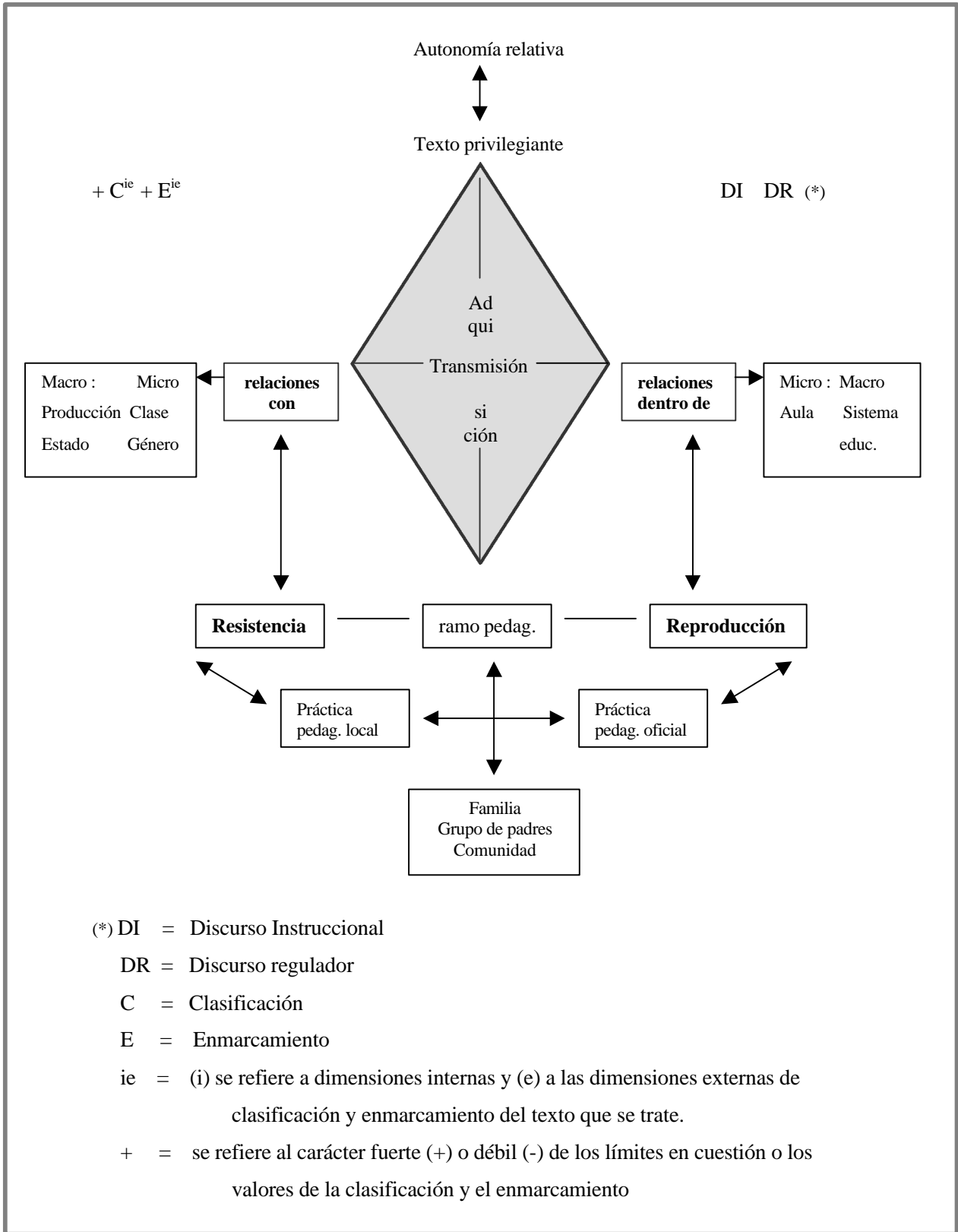
Discursos tradicionales y tecnológicos de los estudios del currículum (1902-1969)		
Dewey	1902, <i>The Child and the Curriculum</i> 1916, <i>Democracia y Educación</i>	Crítica al currículum clásico y propuesta de un currículum centrado en la experiencia del niño. Los autores vinculados al movimiento de reforma progresista perciben la educación como un proceso básico de socialización en el contexto democrático.
Kilpatrick	1918, "The Project Method"	
Rugg y Schumaker	1928, <i>The Child-centered School...</i>	
Bobbitt	1918, <i>The Curriculum</i> 1924, <i>How to Make a Curriculum</i>	Representantes del eficientismo social que sostienen la visión del currículum entendida como una serie de actividades o experiencias orientadas por objetivos científicos que preparan al niño para la vida adulta.
Snedden	1921, <i>Sociological Determination of Objectives in Education</i>	
Charters	1923, <i>Curriculum Construction</i>	
Rugg	1927, <i>The Twenty-Sixth Yearbook of The National Society of Study for Education (NSSE)</i>	Retrospectiva de la historia de los estudios curriculares que recoge las aportaciones de las dos orientaciones anteriores dominantes.
Caswell y Campwell	1935, <i>Curriculum Development</i>	Primer texto sinóptico del campo del currículum
Tyler	1949, <i>Principios básicos del currículum</i>	Visión del currículum como planificación racional de la enseñanza que se centra en la especificación de: objetivos educativos, actividades de aprendizaje, organización de contenidos y evaluación del aprendizaje.
Bloom et al.	1956, <i>Taxonomía de los objetivos de la educación</i>	
Bruner	1960, <i>El proceso de la educación</i> 1966, <i>Hacia una teoría de la instrucción</i>	La toma de decisiones sobre los contenidos de la enseñanza se fundamenta en la estructura de las disciplinas científicas.
Beauchamp	1961, <i>Curriculum Theory</i>	Desarrollo de la visión del currículum como documento escrito y las claves de la teoría curricular.
Taba	1962, <i>Curriculum Development: Theory and Practice [Elaboración del currículo]</i>	Al igual que Caswell y Campwell (1935) y Tanner y Tanner (1975), este manual ilustra el amplio dominio de la visión desarrollista en la historia de los estudios del currículum.
Schwab	1969, "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum"	Debate sobre la caducidad de la teoría curricular. La resurrección de los estudios del currículum depende de su articulación como reflexión en la práctica
Tanner y Tanner	1975, <i>Curriculum Development: Theory into Practice</i>	Manual del discurso tecnológico del currículum que focaliza en la planificación de la instrucción, la organización del conocimiento y la experiencia.

2. Teoría e investigación en Bernstein

2.1. La estructura del discurso pedagógico

2.2. La teoría de los códigos pedagógicos

2.1. La estructura del discurso pedagógico



2.2. La teoría de los códigos pedagógicos

CÓDIGO RESTRINGIDO	CÓDIGO ELABORADO
<u>Características lingüísticas</u>	
Predecibilidad alta	Baja
Uso repetitivo de conjunciones y adverbios	Variedad de adjetivos y adverbios
Uso infrecuente de pronombres impersonales	Frecuente
Proposiciones categóricas	El significado está individualmente cualificado
Significados implícitos	Explícito
Orientación particularista	Universalista
Dependiente del contexto	Independiente del contexto
<u>Forma de relación social</u>	
Nosotros	Yo
	Elaboración verbal de la experiencia individual
	Intenciones, propósitos subjetivos
	Da lugar a Yo-es diferenciados verbalmente
<u>Sistema de comunicación</u>	
Cerrado	Abierto
Control imperativo y posicional	Control personal
<u>Sistema de roles</u>	
Posicional	Personal
Clara separación de roles	
Roles rígidos (pocas alternativas)	Flexibles
Decisiones y juicios en función del rol	En función de las cualidades personales
Estatus adscrito	Estatus logrado
Poca ambigüedad	Mucha ambigüedad
Relación con otro generalizado	Otro diferenciado
Transmite lo común	Transmite lo individual
<u>Solidaridad</u>	
Mecánica	Orgánica
Orden Estratificado	Orden diferenciado
Rituales consensuales	Rituales diferenciales
Vergüenza	Culpabilidad
Orientado al objeto (Cuadrivium)	Orientado a la persona (Trivium)
<p>Incremento en la división del trabajo (diversidad social) de una economía de bienes de servicios del campo de la producción al del control simbólico Creciente pluralismo de valores y creencias Historia del individualismo y la diferenciación cultural (Con los cambios en la naturaleza del vínculo social y en la estructuración de la experiencia)</p>	

3. Diseño de la investigación etnográfica

3.1. Fases de la investigación

3.2. Procedencia de los datos de la investigación

3.3. Modelo de cuestionario abierto a los alumnos

3.4. Guiones para la realización de las entrevistas semi-estructuradas

3.1. Fases de la investigación

I. Diseño de la investigación
<ul style="list-style-type: none">▪ Desarrollo de la perspectiva teórica del estudio▪ Elaboración del modelo de análisis▪ Diseño de las herramientas metodológicas▪ Definición del estudio de caso▪ Establecimiento de criterios para selección del centro
II. Recogida de datos
<ul style="list-style-type: none">▪ Inicio del proceso de negociación con el centro▪ Compilación de la documentación▪ Realización de entrevistas a los expertos▪ Primera toma de contacto con el centro escolar▪ Estancia en el instituto. Periodo de observación▪ Realización de las entrevistas a los profesores y a los alumnos
III. Análisis e interpretación
<ul style="list-style-type: none">▪ Análisis e interpretación de los datos obtenidos▪ Primera redacción del informe con la concreción de los resultados obtenidos▪ Relectura y reelaboración del análisis de los datos▪ Validación del informe▪ Redacción final de la tesis

3.2. Procedencia de los datos de la investigación

<i>Agentes/Herramientas</i>	Documentos	Entrevistas	Observaciones
Administración educativa	4	3	3
Instituto de Enseñanza Secundaria <i>Les Moreres</i>	6	6	15 (reuniones)
Profesorado del centro	8	4	
Profesorado del área de <i>EViP</i>	7	4	12 (clases diversas) 47 (clases de 3°C) 15 (tutorías)
Alumnado (Grupo principal 3°C)	43 (cuestionarios) 20 (dossieres) 10 (otros)	1 (exalumno) 2 (grupales) 5 (parejas)	

3.3. Modelo de cuestionario abierto a los alumnos

Curso/grupo:

Nombre y apellidos:

¿Qué piensas del área de *Plàstica*?

Quizás ya sabes que tu profesor de *Plàstica* está colaborando en un trabajo de investigación en torno a las clases de esta materia: ¿Te gustaría participar en ella? Si es así, ésta es tu ocasión. A ver si puedes recordar las clases del crédito de *Plàstica* que se ha terminado y fijarte en aquello que reclamó tu atención. Haz memoria, elige una de las clases del trimestre pasado en qué aprendiste alguna cosa y explica por qué lo consideras así.

(por ejemplo, si quieres puedes explicarme alguna actividad, tema o trabajo que te ha interesado, en qué consistía, si duró más de una clase, si la hiciste solo/a o con la ayuda de los compañeros, la explicación del profesor, los materiales que utilizaste...)

Utiliza el espacio que te sea necesario en esta hoja

Gracias por tu colaboración

La investigadora

3.4. Guiones para la realización de las entrevistas semi-estructuradas

I. Entrevistas con los profesores-expertos X. y R.

(a) Sobre su experiencia como diseñador curricular y formador del área de *EViP*

- Su trayectoria profesional: como experto, formador y docente
- Las vivencias en torno a la configuración del área de *EViP* de la ESO en Cataluña
- Los cambios que ha sufrido el área de *EViP* en los últimos 10 años, descripción del proceso
- Los cambios que propone la LOGSE a partir de la reforma educativa de los noventa con respecto a la LGE (a nivel formativo, de organización de las materias, de relación con el alumnado, de aprendizaje, etc.)
- La comparación del nuevo diseño curricular del área de *EViP* con los programas renovados de BUP y COU
- La finalidad de la *EViP* tal como se entiende desde el *Departament d'Ensenyament* de la *Generalitat de Catalunya*

(b) Sobre el discurso pedagógico-curricular oficial y su recontextualización

- El papel que debe tener la *EViP* en la etapa de 12-16 años, dada la prolongación de la estancia de los alumnos en los centros escolares
- La continuidad de los alumnos en sus estudios y las posibles salidas profesionales
- El perfil de los profesores que actualmente configuran el área y como se estructura su formación
- Las dificultades que considera que tienen los docentes del área a la hora de implementar la *EViP*
- La relación que tiene como docente con el diseño curricular de *EViP* y la revisión del contenido del primer nivel de concreción
- Su implicación con la estructura por los niveles de concreción del diseño curricular y el trabajo que ha realizado en relación al segundo nivel de concreción
- Su participación en la elaboración del diseño curricular de *EViP*, colaboraciones en la revisión de los documentos y negociaciones
- Lo que distingue su propuesta de segundo nivel de concreción de la *EViP* que ha elaborado para el *Departament d'Ensenyament* de la *Generalitat de Catalunya*
- Las ofertas y las demandas de formación del profesorado del área

(c) Sobre el discurso del aula (a nivel de la *Educació Visual i Plàstica*) y su recorrido como docente

- Su experiencia como profesor y el papel que se le otorga a la *EViP* en la Educación Secundaria
- Las diferencias que establece entre Educación Artística y *EViP*
- El papel que se le otorga en su centro a la Educación Artística
- Los cambios que se pueden dar el curso que viene a partir de la implementación generalizada de la ESO
- Cómo se está preparando el curso que viene dentro del Seminario o el Departamento (a nivel del PCC)
- Cómo articularía una secuencia de *EViP* para 3º de ESO y qué priorizaría
- Lo que se espera que los alumnos aprendan a través de las clases y lo que se puede evaluar

(d) Alguna pregunta que desearía contestar y que la entrevistadora no ha realizado

II. Entrevista con el exalumno del centro piloto A.

(a) La reconstrucción de su proceso de escolarización: de la escuela primaria al REM

- La incorporación al centro piloto A. a partir de terminar 8° de EGB
- El sentido del proyecto de Reforma de las Enseñanzas medias en la ciudad
- La historia de la constitución del centro piloto A.
- El contexto social, económico y cultural de los estudiantes que se incorporaban desde diferentes escuelas
- La importancia del colectivo de docentes que creó el centro y su ideología
- El vínculo entre este proyecto y el proyecto más amplio de reforma del sistema educativo
- Las relaciones entre los agentes de la comunidad escolar en ese momento: las familias, los profesores, las administraciones educativas y el alumnado
- El apoyo de los agentes externos y la financiación
- La relación entre los docentes fundadores del centro y los que se iban incorporando

(b) La construcción del discurso pedagógico-curricular de la reforma en el centro piloto A.

- Los recuerdos relacionados con la experimentación de la reforma en el centro piloto A.
- Las fases de experimentación a lo largo de los 4 años de estudiar en el centro
- La estructuración de la etapa en ciclos: la relación entre la Secundaria y el Bachillerato
- La organización del tiempo y del espacio escolar
- Las finalidades que se perseguían en el proyecto de centro
- La organización de las materias curriculares en el REM (los créditos)
- La nuevas materias y la reordenación de la transmisión del saber en el centro
- El aprendizaje de un modelo de individuo en las sociedades democráticas
- La participación del alumnado en el funcionamiento asambleario y la toma de decisiones en el proyecto del centro
- La difusión de la experimentación del proyecto de reforma en el centro piloto A. a nivel nacional y europeo
- Los motivos del conflicto en el colectivo de docentes y las dificultades que tuvo que afrontar el centro piloto A.

(c) El discurso del aula: los contenidos experimentales y la relación con el docente de *EViP*

- Las estrategias de los docentes que impartían las diversas materias y en especial de los créditos relacionados con la Educación Artística
- El modelo de identidad docente de los profesores y la relación con el alumnado
- Las herramientas para favorecer la construcción del aprendizaje en el aula
- La enseñanza personalizada que se proporcionaba en el centro a través de la Educación Artística y otras materias
- El alumno como investigador y responsable de su aprendizaje (en el Bachillerato)
- El trabajo compartido y la relación entre estudiantes
- La ejemplificación del trabajo en el aula a partir del proyecto de investigación individual sobre Geometría
- Los materiales y los recursos del docente de *EViP*
- Las expectativas del alumnado al terminar la reforma
- El fracaso de los primeros estudiantes de reforma que se examinaron de selectividad
- La búsqueda de empleo y el acceso a la Enseñanza Superior

III. Entrevista con la directora del *IES Les Moreres* (Fina)

(a) Sobre su trayectoria en la enseñanza

- El recorrido por la reforma: la experimentación y la voluntad de cambios en la Secundaria
- La incorporación al centro-piloto A. y la identificación de la reforma con un proyecto profesional y personal
- La valoración de la experiencia en el centro piloto A. y la incorporación al *IES Les Moreres*
- Los orígenes de este centro escolar y los momentos por los que ha pasado el centro. La historia y génesis del instituto
- La trayectoria profesional desde la creación del centro hasta asumir su cargo en la dirección

(b) Sobre la historia del centro escolar y la construcción del discurso pedagógico-curricular

- El papel del centro escolar en relación al colectivo de escuelas públicas de la ciudad: lo que destacaría de este centro y su oferta formativa
- La relación del centro escolar con su entorno natural y social (el barrio, las familias...)
- La relación del centro con las administraciones públicas con competencias en educación: a nivel municipal (apoyo local) y autonómica (apoyo institucional)
- La estructura organizativa del centro, la coordinación vertical y la horizontal
- El ideario pedagógico del centro y un proyecto de escuela: ¿Para qué se educa?
- La tarea de dirección y la dinámica de debates en los claustros
- Los ejes del proyecto educativo de centro y la acción tutorial (la formación personal de los alumnos: socialización, autonomía...)
- El proyecto curricular y la organización de los créditos (flexibilidad, opcionalidad...)

(c) Sobre el desarrollo profesional de los docentes y las prácticas pedagógicas y curriculares

- El papel de los docentes en el *IES Les Moreres*: momentos e intercambios
- Las dificultades surgidas en la implementación de la reforma a raíz de las dos culturas docentes
- La función de la coordinación pedagógica y las reuniones de nivel: las tareas de los docentes
- La relación entre las materias en el currículum y los departamentos
- El ejemplo del trabajo del Departamento de Expresión y de otros departamentos
- La distribución de los contenidos como ejes de las materias: hábitos, procedimientos y conceptos
- La trayectoria de un alumno desde que entra en este centro hasta que se va (la acogida, cómo se le conoce...)
- Lo más importante en la formación de los alumnos de la ESO que se manifieste en la práctica
- Las opciones de futuro del alumno que finaliza la ESO en relación a la formación recibida: continuar estudiando (del Bachillerato a la Universidad) y el mundo laboral
- Problemáticas comunes en las líneas de 3º de ESO que afectan a las prácticas pedagógicas y curriculares
- El papel de la *Plàstica* en este centro y de sus profesores

(d) Alguna pregunta que desearía contestar y que la entrevistadora no ha realizado

IV. Entrevista con el jefe de estudios (Carlos)

(a) Sobre la trayectoria en la enseñanza

- El recorrido en el campo de la enseñanza (los distintos centros por los que ha pasado, del BUP a la ESO...)
- La formación recibida como especialista de un campo de conocimiento
- La formación que se precisa como profesor y para realizar las tareas del jefe de estudios
- Los motivos de su incorporación a la reforma educativa como docente en el centro piloto A.
- Lo que hay que destacar de la propuesta de reforma educativa y sus implicaciones

(b) Sobre la historia del centro escolar y la construcción del discurso pedagógico-curricular

- La incorporación al *IES Les Moreres* desde su gestación...
- La vinculación con el proyecto de experimentación de la reforma en el centro-piloto A. anterior
- La vinculación con el grupo de profesores del centro-piloto A. que después daría origen a este centro
- Lo que ha cambiado en la historia de este instituto respecto a la experiencia anterior
- El papel y las tareas del jefe de estudios en este centro
- La definición de su trabajo con relación a las dos etapas de dirección diferenciadas en las que ha permanecido
- La valoración de los cambios en el equipo directivo
- Los objetivos y las finalidades del PEC o el ideario del centro desde la perspectiva del jefe de estudios
- Lo que el centro ofrece a los alumnos que se matriculan en él

(c) Sobre la organización del centro y la estructura del discurso pedagógico-curricular

- La relación del centro con los diferentes agentes sociales y las administraciones
- La organización del centro y las necesidades o demandas a las que se puede dar respuesta
- El papel de la coordinación pedagógica
- La relación entre la coordinación vertical (por materias) y la horizontal (por niveles)
- Las opciones del centro en referencia al proyecto curricular de centro
- El sentido formativo de la acción tutorial y la necesidad de una cotutoría
- El desarrollo del trabajo de los docentes en los distintos departamentos del centro
- El papel del Departamento de Expresión y de la *EViP* en el *IES Les Moreres*
- Los problemas y las estrategias que se generan en el trabajo con el colectivo de docentes
- La dinámica de trabajo como grupo en el caso de los profesores del nivel de 3º

(d) Sobre las materias escolares y las prácticas pedagógicas y curriculares

- La tarea como docente del jefe de estudios
- El peso de las materias escolares en la organización del currículum
- El sentido de las Ciencias Experimentales (y en concreto de la Física) en la etapa de la ESO
- El equilibrio en la formación de los estudiantes entre: aprender conocimientos de una materia y aprender a ser personas
- Las estrategias vinculadas a la práctica docente que comparte con otros profesores desde la enseñanza de su materia

(e) Alguna pregunta que desearía contestar y que la entrevistadora no ha realizado

V. Entrevista con el coordinador del nivel de 3º (Quique)

(a) Sobre su trayectoria en la enseñanza

- El recorrido como docente vinculado a la experimentación de la reforma
- Los cambios que propone la reforma con los que se identifica a través de su proyecto profesional y personal
- Sobre la trayectoria en el centro de procedencia (centro piloto A.) y la valoración de la experiencia pasada
- Los motivos de su incorporación al *IES Les Moreres*

(b) Sobre la historia del centro escolar y la construcción del discurso pedagógico-curricular

- Lo que destacaría de este instituto y lo que ha cambiado “a nivel educativo” de la experiencia del centro piloto A.
- La historia del instituto. Los distintos momentos por los que ha pasado el *IES Les Moreres*: origen, crisis y cambios en el discurso
- Lo que considera relevante en la formación de sus alumnos
- Las finalidades educativas que definen el proyecto pedagógico. Los objetivos como escuela
- Lo que aprenden los alumnos a su paso por el instituto
- La organización del centro: la relación entre la coordinación horizontal (la formación personal y la acción tutorial) y la vertical (la organización de las materias en el currículum)

(c) Sobre la coordinación del nivel de 3º

- Las dificultades que el colectivo de docentes se encuentra a la hora de trabajar en este instituto (en relación al caso de 3º)
- La definición del colectivo de docentes del nivel: las culturas docentes y la relación expertos-noveles
- La tarea del coordinador de nivel ante la diversidad de docentes y alumnos
- La función de las reuniones semanales: los temas que se abordan, las dificultades y las soluciones
- Tipologías de reuniones en relación a los problemas que se han tratado en las reuniones de nivel
- Algunos ejemplos de estos temas: la atención a los alumnos y su formación personal, las tareas organizativas que marcan el funcionamiento del centro, las soluciones a los problemas de aprendizaje de los alumnos...
- Alguna sesión o secuencia que recuerde que haya sido especialmente interesante o productiva en las reuniones de trabajo
- Las estrategias para diagnosticar los problemas de la práctica docente y las estrategias para reflexionar en torno a la misma
- La evolución desde las tareas de diagnóstico a la intervención en la práctica docente y los instrumentos que se utilizan en la misma
- La finalidad de la clasificación de los alumnos por problemas en los ritmos de aprendizaje y problemas actitudinales
- La unificación de criterios en la selección de los contenidos conceptuales: estado de la cuestión

(d) Sobre las prácticas pedagógicas y curriculares desde su visión como coordinador y el desarrollo profesional como docente

- El perfil del docente de 3º de ESO y sus cualidades (en relación a los alumnos y a su materia)

- La importancia de la acción tutorial compartida y su desarrollo en la cotidianidad del aula
- La comparación entre las 5 líneas de 3º de ESO: diferencias fundamentales entre los cursos
- La comparación entre 3ºB y 3ºC: el grupo -clase, el aprendizaje de las materias escolares...
- Un caso que ejemplifique lo que ha trabajado en el marco de la acción tutorial en su curso de 3ºB: las dificultades y los logros
- Las estrategias didácticas del docente en el aula
- La valoración positiva del los alumnos acerca del trabajo en grupo. El desarrollo del trabajo cooperativo, las actividades abiertas-cerradas, el trabajo por proyectos...
- El ejemplo de la clase de Matemáticas (secuenciación, ritmo, organización del aprendizaje...)
- El papel de la *Plàstica* en el centro escolar

(e) Alguna pregunta que desearía contestar y que la entrevistadora no ha realizado

VI. Entrevista (1) con el profesor de *EViP* del *IES Les Moreres* y Jefe del Departamento de Expresión (Ramón)

(a) Sobre su trayectoria en la enseñanza

- El recorrido como docente a partir de la LGE y de la reforma
- Su formación como especialista de un área de conocimiento (de la importancia de lo técnico a lo visual)
- Los objetivos de se establece como educador en la escuela
- La identidad profesional del docente de la ESO: el papel que tienen las materias y entre ellas la *EViP*

(b) Sobre la historia del centro escolar y la construcción del discurso pedagógico-curricular

- La historia del *IES Les Moreres* (los momentos)
- La fundación del centro y el proyecto común del grupo inicial de profesores
- La experiencia previa de creación del centro-piloto A. y la cultura de procedencia
- Los ejes del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular del Centro
- La atención a la diversidad en el centro como articulador del discurso pedagógico-curricular
- La acogida de las familias del barrio y su implicación en el proyecto educativo del centro
- Su papel como director del *IES Les Moreres* en la etapa anterior

(c) Sobre la orientación de la *EViP* en el discurso curricular oficial y en el discurso curricular de la escuela (las visiones como experto y como docente)

- Las finalidades de la *EViP* en el diseño curricular oficial y su traducción en este instituto
- La consideración de la *EViP* en el *IES Les Moreres*
- Lo que desea que los alumnos aprendan en las clases de *EViP*
- La relación entre los contenidos sobre percepción y producción visuales en la *EViP*
- Los contenidos conceptuales en la *EViP*: la importancia del punto, la línea, el plano...
- Los contenidos procedimentales: la importancia de los elementos expresivos, las herramientas y los soportes de representación, la distribución de las formas en el espacio, la retentiva visual y la memorización de las formas y relaciones...
- Los contenidos actitudinales: la importancia de la pulcritud en la presentación de los trabajos escolares, la puntualidad, la tarea bien realizada...
- El papel de la autoevaluación en el aprendizaje en el área
- La relación de los objetivos y las actividades de la *EViP* con otras materias en el proyecto curricular del centro

(d) Sobre la recontextualización de la *EViP* en la ESO: la secuenciación de contenidos y el diseño de recursos

- La organización del currículum en créditos comunes y créditos variables.
- La dedicación de la *EViP* a lo largo de la etapa (las diferencias entre los dos ciclos, la correlación entre los contenidos de 1º y 3º de ESO)
- La idea de progresión de los contenidos que se distribuyen a lo largo de la etapa: la importancia de la representación gráfica de los objetos y la naturaleza, la observación, las proporciones, el volumen, la luz, la fotografía...
- La revisión de los contenidos de la *EViP* en el *IES Les Moreres* a través del recorrido por los libros de texto elaborados por los dos profesores del área

- Los temas más relevantes en el tercer y cuarto crédito común de *EViP*
- La teoría del color como uno de los ejemplos que plantea en sus clases: los conceptos, el enfoque, la aplicación, las estrategias...
- Otros ejemplos de unidades didácticas

(e) Alguna pregunta que desearía contestar y que la entrevistadora no ha realizado

VII. Entrevista (2) con el profesor de *EViP* del *IES Les Moreres* y Jefe del Departamento de Expresión (Ramón)

(a) Sobre su desarrollo profesional como docente y como jefe de Departamento en el centro

- La percepción en torno a la relación entre la coordinación vertical y horizontal del centro
- Recordando el proyecto de escuela (de la primera entrevista): socialización, autoconocimiento, aprender a aprender, tomar decisiones...
- La tarea de los departamentos: el Departamento de Expresión como aglutinador de distintas áreas (*EViP*, Educación Musical y Educación Física)
- El papel del jefe de Departamento
- La relación con la profesora y colega del área de *EViP*

(b) Sobre la recontextualización del discurso curricular oficial y el discurso curricular de la escuela. Cuestiones de la planificación curricular

- La relación que se establece entre el modelo oficial del segundo nivel de concreción y el Proyecto Curricular de Centro en el que se enmarca su trabajo
- Los contenidos de *EViP* que se consideran relevantes (el papel de la observación, el análisis, la representación, la interpretación... del hecho visual al mundo visual...)

(c) Sobre su papel como productor de materiales curriculares

- El material curricular diseñado para una editorial como ejemplo del tercer nivel de concreción del área de *EViP*
- La coordinación en la tarea de diseño con la profesora del área
- El sentido inicial del libro de texto y la valoración actual del libro de texto a partir de su uso como docente
- La valoración actual del libro de texto a partir del uso que realizan los alumnos como libro de consulta
- La selección de las actividades en relación a las unidades didácticas que se pretenden trabajar
- La justificación de las actividades que “funcionan” con un grupo en el aula (repetición, insistencia...)
- El sentido que adquiere un mismo material cuando se trabaja con grupos diferentes
- La preparación de las clases (el tiempo destinado, tipologías de tareas, correcciones, el instante antes de la clase...). Lo que puede hacer que cambie la planificación
- La introducción de modificaciones en las actividades planificadas (el papel de la experimentación de las tareas y los materiales)

(d) Sobre el discurso del aula: el desarrollo curricular y la identidad profesional docente

- La concepción de una clase “ideal” de *Plàstica*
- La distribución del tiempo y el espacio en la clase de *Plàstica*
- Valoración de las secuencias en el aula de *Plàstica* y del trabajo en el aula (explicaciones del docente, pase de diapositivas o desarrollo de un tema, lecturas, trabajos individuales y grupales, puestas en común, exposiciones de los trabajos de los alumnos...)
- Las respuestas del docente a las preguntas que formulan los alumnos sobre las actividades
- La valoración de una secuencia de clases de *EViP* o de una unidad didáctica (un ejemplo)
- El papel de los contenidos en esta secuencia (la relación entre ellos y el énfasis). La importancia de los procedimientos en la *EViP*

- Los cambios que debe realizar un alumno en relación a su aprendizaje en la *Plàstica*
- Definición de las estrategias didàcticas que emplea (lo que él denomina su pedagogía)

(e) Sobre el discurso del aula: la relación entre el discurso de instrucción y el regulador

- La definición de la acción tutorial en el *IES Les Moreres* y su concreción en la práctica
- Su papel como tutor del grupo de 3°C. Las decisiones compartidas con la cotutora del grupo
- La relación con el grupo de 3°C: la percepción de los problemas y de las soluciones
- Un balance del II. Trimestre en relación al grupo de 3°C en las clases de *EViP*
- El aprendizaje y las actitudes de los alumnos de 3°C (los “casos”)
- La dinámica de trabajo con otros grupos de 3º: la relación con el grupo de 3ºE
- La evaluación de los trabajos del curso (los dossiers)

(E) Alguna pregunta que desearía contestar y que la entrevistadora no ha realizado

VIII. Entrevista con la docente del seminario de *Educació Visual i Plàstica* (Marta)

(a) Sobre su trayectoria en la enseñanza

- De la licenciatura en Bellas Artes a la docencia en la Enseñanza Secundaria
- Los motivos de su incorporación a un centro experimentador de la reforma. Su periodo como profesora y directora en el centro piloto B.
- Los cambios de la reforma respecto el sistema educativo anterior
- Lo que supuso su incorporación al *IES Les Moreres*: acogida y adaptación al seminario

(b) Sobre la historia del centro escolar y la construcción del discurso pedagógico-curricular

- Lo que destacaría de este instituto: las intenciones educativas, la organización, el “clima”...
- Lo que considera relevante de la formación que el centro ofrece a los alumnos que se matriculan en él: ¿para qué se educa?
- Cómo llegan al instituto los alumnos nuevos: el ejemplo del 1º de ESO
- Las dificultades y las respuestas de los docentes para trabajar con estos alumnos
- Lo que se comparte entre el colectivo de docentes del instituto

(c) Sobre la recontextualización del discurso curricular de la escuela en el Departamento de Expresión (*Plàstica*, Educación Musical y Educación Física)

- Las afinidades con el docente de *Plàstica*: incorporarse y compartir decisiones
- Las diferencias en la formación de los docentes del área y la distribución del trabajo
- La concepción de la *Plàstica* de los dos docentes
- Las decisiones del Departamento en relación al Proyecto Curricular de Centro (2º nivel de concreción)
- La distribución de los contenidos a lo largo de la etapa: hilo conductor (de la observación, la percepción, el análisis, la representación... en la Educación Artística)
- La organización del tiempo de la *Plàstica*: cursos y dedicación (tiempo fraccionado o continuo)
- Las formas de trabajo de los dos docentes y los espacios de reflexión en el área de *EViP*
- Compartir los materiales de la *Plàstica* y el aula con otro colega

(d) Sobre el discurso del aula: el desarrollo curricular de la *Plàstica* y la identidad profesional docente

- Cómo surgió la propuesta de elaboración del material curricular conjunto
- La definición del proceso de trabajo y la colaboración de los 2 docentes
- El consenso como punto de partida para diseñar materiales curriculares: acuerdos, coincidencias...
- El sentido inicial del material curricular
- Valoración actual del material desde su uso en el aula

A partir de la visualización de los trabajos de 1º de ESO (el discurso de instrucción):

- Un ejemplo de una secuencia que ha implementado en sus clases de *EViP* y las estrategias que emplea como docente
- Las actividades que han “funcionado” y que han dado resultado en relación a las respuestas de los alumnos

- La explicación del desarrollo de una actividad: la temporalización de la sesión, qué hace el docente, qué hacen los alumnos, los recursos, la (auto)evaluación...
- La relación entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la *Plàstica*
- La parte del material curricular con la que estás más contenta y lo que cambiarías
- Cómo es tu clase de *Plàstica* “ideal” en relación a la distribución de las tareas: explicación, actividades individuales/grupales, lecturas, exposiciones de los trabajos...

En relación a la acción tutorial de 1º que realiza y la docencia (el discurso regulador):

- Cómo es la relación que hay que crear con los alumnos. El ejemplo del grupo de 1º
- La comparación del curso que tutoriza (a nivel de grupo, de aprendizaje...) en relación a las otras líneas de 1º de ESO
- El balance de este curso que está terminando en relación a los anteriores

(e) Alguna pregunta que desearía contestar y que la entrevistadora no ha realizado

IX. Entrevista con la cotutora del grupo de 3°C (Ester)

(a) Sobre su trayectoria en la enseñanza

- El recorrido al finalizar una licenciatura de Ciencias
- Los inicios en su dedicación a la enseñanza
- Las escuelas o institutos anteriores en los que ha trabajado. La enseñanza en el BUP
- La llegada al *IES Les Moreres*
- Las implicaciones profesionales y personales y los cambios en su trabajo al vincularse a la reforma educativa
- Una definición de lo que es más importante en la reforma educativa

(b) Sobre la historia del centro escolar y la construcción del discurso pedagógico-curricular

- La incorporación al *IES Les Moreres* y lo que sorprende positivamente
- La entrada y la acogida en el instituto por parte de los compañeros (como mujer, como profesora novel,...)
- Lo que destacaría del centro en relación a lo que éste ofrece a sus alumnos: ¿para qué se educa?
- El foco del proyecto educativo del centro. Las finalidades y los ejes formativos de la ESO

(c) Sobre la acción tutorial como eje del discurso pedagógico-curricular de la escuela

- La consideración de las funciones de tutor de un grupo de alumnos (su experiencia previa y actual)
- Lo que supone compartir la tutorización de un grupo con otro profesor. El trabajo con el docente de *EViP*.
- La distribución de las tareas en la tutorización y la coordinación entre los 2 responsables del grupo de 3°C
- El reparto de los alumnos en la tutorización
- La relación que ha establecido como tutora y profesora con los alumnos del grupo de 3°C
- Las diferencias en los perfiles profesionales y en los roles que adoptan los tutores ante el grupo (hombre-mujer)
- La llegada de los alumnos al centro (en el ejemplo de 3° de ESO). Lo primero que se trabaja desde la tutoría con los alumnos: el conocimiento del alumno
- Lo que se intenta trabajar semana tras semana con los alumnos: el papel de los temas urgentes y el aprendizaje de hábitos
- Una definición del grupo de 3°C. El proceso que se ha seguido desde el inicio de curso hasta ahora con este grupo (los momentos)
- Los cambios importantes que se han detectado (la incorporación de un nuevo alumno)
- Lo que destaca en este grupo en cuanto al nivel en los ritmos de aprendizaje
- Lo que destaca en cuanto las actitudes
- La relación que se establece con los padres (algún ejemplo o comentario de lo que dicen los padres sobre el centro que destaque)
- Como viven y perciben la tutoría los alumnos
- El trabajo de las reuniones de nivel de 3°. La coordinación y la solución de los problemas entre todos los docentes
- Las dificultades que se aprecian en el grupo de 3° en relación a las otras líneas (nivel de 3°)
- La utilidad y el sentido de las reuniones de nivel

(d) Sobre el discurso de aula y las materias escolares

- Las diferencias que se observan entre el trabajo en Ciencias Experimentales y en otras materias
- La consideración de la *Plástica* tal y como se hace en el centro
- Las diferencias entre los grupos de 3º a su paso por las Ciencias Experimentales
- La percepción de su papel como profesora en el aula (ante las actividades, las explicaciones, las dificultades, las materias y el dossier de trabajo, la evaluación...)
- El trabajo de los profesores del Departamento de Ciencias Experimentales. La organización y coordinación de las áreas implicadas
- Lo que se considera importante en el trabajo de las materias y en la tutoría (la relación entre ambas)
- Las vivencias como profesora ante el grupo de 3º
- El aprendizaje en el campo de las Ciencias Experimentales que está llevando a cabo el grupo de alumnos de 3º

(e) Alguna pregunta que desearía contestar y que la entrevistadora no ha realizado

X. Entrevistas con los/as alumnos/as del centro

(a) Sobre el centro de procedencia y el paso por la EGB

- Lo que destacarías del colegio al que ibas antes
- Los recuerdos en relación al profesorado, los amigos, las asignaturas...
- La *Plàstica* en tu anterior escuela
- Lo que supuso para ti venir a estudiar al *IES Les Moreres*
- La elección del centro escolar para cursar la ESO
- Lo que piensan tus padres (la familia) de lo que haces en el instituto
- Lo que piensan tus compañeros/as del barrio
- Las diferencias que percibes entre cursar la ESO y el BUP

(b) Sobre la construcción del discurso pedagógico-curricular del centro y el papel de los docentes como transmisores del mismo

- Lo que destacaríais de este instituto (¿qué ofrece a los estudiantes que se matriculan en él?)
- Las diferencias más importantes que ves con respecto al centro escolar anterior
- Las dificultades y las ventajas de ir al instituto
- Las materias escolares que prefieres y una justificación del por qué
- El cambio de horarios, de clases y de materias en la ESO
- Dónde y cuándo se aprende más en este centro
- Lo que se aprende en las distintas materias
- La relación que los profesores del centro establecen con los alumnos/as
- Diferencias y similitudes en los tipos de docentes. Casos y ejemplos en las relaciones entre alumnos/as y docentes
- Las actividades que proponen los docentes en el aula (los deberes)
- Las implicaciones para el alumno de las distintas formas de trabajo en el aula (individual, colectivo..)

(c) Sobre la acción tutorial y el discurso educativo

- Lo que te interesa de las tutorías (más allá de no hacer clase)
- Los temas importantes que se tratan en las tutorías
- La relación con los dos tutores del grupo. La presentación de responsabilidades diferenciadas
- La percepción de los distintos roles de los tutores ante el grupo y sus tareas
- La relación entre compañeros en el grupo de 3ºC
- Las sensaciones y las vivencias en el grupo-clase. Lo que gusta y lo que no del grupo
- Percepción de los cambios (de aprendizaje y de actitud) en el grupo clase
- Lo que destacarías como alumno/a de tu formación como persona (en relación a los hábitos)
- Lo que has aprendido en el *IES Les Moreres* que ha podido modificar tu manera de ser (en la vida)
- Los ejemplos sobre lo aprendido en relación a la forma de ser de cada uno: la toma de decisiones, la relación respetuosa, el funcionamiento del juego democrático, las votaciones...
- La llegada de un nuevo alumno a la clase (las distorsiones y las vivencias)

(d) Sobre el discurso del aula: la *EViP* como materia curricular y el papel del docente

- Lo que significa para ti la clase de *Plàstica*
- Las diferencias entre la clase de *Plàstica* y aprender a dibujar (¿es lo mismo?)
- La percepción de la *Plàstica* como una materia más del currículum
- El sentido de la *Plàstica* en el conjunto de las materias que están cursando en el segundo ciclo de la ESO
- Las impresiones que tienes cuando piensas en la próxima clase de *Plàstica*
- Ejemplificaciones en torno a estas percepciones (tener ganas, difícil, fácil, pesado, aburrido...)
- Lo más complicado, en términos de aprendizaje, de la clase de *Plàstica* y lo que se ha hecho sin esfuerzo
- La percepción de su dedicación en las actividades de *Plàstica* (si dan lo máximo, si hacen lo posible, si podrían hacer más...). Ejemplos de estas situaciones y lo que provoca su implicación mayor o menor
- Los espacios para la *Plàstica*. El cambio de aulas y la distribución de las mesas en las clases de *Plàstica*
- Sobre la actuación del profesor en la clase de *Plàstica*
- La valoración de las explicaciones del docente (en la pizarra, a partir de las diapositivas, sobre las actividades...) y la atención personal a los alumnos/as
- Las relaciones entre profesor y alumno/a (a nivel individual y en el trabajo en grupo). La percepción de las diferentes formas de comunicación entre profesor-alumnos
- Percepción del desarrollo del docente a través de las actividades (secuencia ordenada-desordenada, el papel de las anécdotas, la improvisación, la fragmentación, la no-finalización de algunas tareas...)
- El uso del material curricular del docente y los recursos
- La utilización del libro de texto en las clases y fuera de ellas (como texto de apoyo y consulta)
- Sobre el material curricular del alumno/a: el sentido del cuaderno de trabajo y del dossier del crédito
- Sobre la evaluación en la *EViP*
- Alguna cuestión sobre las clases anteriores (una síntesis de las tareas realizadas, de lo aprendido, del funcionamiento del grupo, de lo que ha destacado...)

A partir de la visualización de sus trabajos de curso:

- La elección de una actividad o secuencia que te ha gustado
- La elección de una actividad o secuencia en la que has aprendido
- Lo que recuerdas de la actividad en relación a los temas de clase (por ejemplo: las texturas, el color, la Geometría plana...)
- La percepción de continuidad de esta actividad o tema a lo largo del curso
- La consideración de la autoevaluación
- La relación de la *Plàstica* y de la actividad elegida con la vida cotidiana (¿para qué sirve fuera de la escuela?)
- Un ejemplo de algo que has aprendido en la *Plàstica* y que te ha servido fuera de la escuela
- Alguna imagen o representación de la cultura visual con la que te identificas (más allá de lo que se ha tratado en la *Plàstica*, en relación a ésta o en oposición)

Las preguntas en torno al dossier de Plàstica se habían concretado a partir del cuestionario para cada alumno o grupo de alumnos. De tal forma que si un/a alumno/a elegía alguna actividad sobre Geometría plana, el índice podía ser el siguiente:

- Una explicación de la elección de la actividad
- Una explicación global de los temas de Geometría y lo aprendido
- Las dificultades y las facilidades en la realización de los ejercicios
- La relación con las pautas y normas de realización de los ejercicios (los problemas para la disposición en el espacio, la utilización del código de colores del profesor...)
- El uso de las herramientas y los instrumentos de dibujo
- Los procesos de realización de los ejercicios y la resolución
- La utilidad o aplicación de la Geometría (¿para qué sirve?)
- Una situación fuera de la escuela en la que se utilice lo aprendido sobre Geometría

(e) Alguna pregunta que desearíais contestar y que la entrevistadora no ha realizado

4. Discurso curricular oficial del área de *EViP* en Cataluña

- 4.1. Cuadro de taxonomización de la *Plàstica* (ADPTA) de Arnavat y Guàrdia (1987)
- 4.2. Cuadro-resumen de la estructura de los contenidos en el documento inicial del área de *EViP*
- 4.3. Cuadro-resumen de los bloques de contenido del primer nivel de concreción de *EViP*
- 4.4. Ordenación de los objetivos de la etapa y del área de *Educació Visual i Plàstica*
- 4.5. Comparación entre los dos ejemplos oficiales de segundos niveles de concreción

4.1. Cuadro de taxonomización de la *Plàstica* (ADPTA) de Arnavat y Guàrdia (1987)

Sector	Bloque	Conducta/categoría	Subcategoría
Asociaciones	Observación	A. Percepción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos primarios 2. Composición estructural 3. Conjunto y entorno
	Apreciación	B. Conocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Terminología 2. De hechos específicos 3. Convencionalismos 4. Tendencias y secuencias 5. Clasificaciones y categorías 6. Criterios 7. Procedimientos 8. Principios y generalizaciones 9. Estructuras y Teorías
Capacidad intelectual y aptitudes psicomotoras	Sensibilización y uso de la información	C. Aplicación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicativa: <ol style="list-style-type: none"> 1. Informativa 2. Transferencia 2. Interpretativa: <ol style="list-style-type: none"> 1. Figurativa 2. Simbólica 3. Semántica 3. Extrapolativa 4. Dominio de la técnica: <ol style="list-style-type: none"> 1. Nivel bajo 2. Nivel medio 3. Nivel alto
		D. Análisis	<ol style="list-style-type: none"> 1. De los elementos 2. De las partes 3. De las relaciones internas 4. De las relaciones externas 5. Dominio de la técnica: <ol style="list-style-type: none"> 1. Nivel bajo 2. Nivel medio 3. Nivel alto
Autodirección	Conducta/innovadora	E. Síntesis	<ol style="list-style-type: none"> 1. Creatividad: <ol style="list-style-type: none"> 1. Conducta organizadora estética 2. Conducta inventiva 3. Conducta que supera límites 2. Destreza: <ol style="list-style-type: none"> 1. Nivel bajo 2. Nivel medio 3. Nivel alto
	Actitudes críticas	F. Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Criterios: <ol style="list-style-type: none"> 1. En función de evidencia interna 2. En función de las relaciones con el exterior

4.2. Cuadro-resumen de la estructura de los contenidos en el documento inicial del área de *EViP*

<i>Marc referencials de programació: experimentació cicle 12-16, Educació Visual i Plàstica</i> (1988). Libro Naranja	
Presentación de los bloques de contenidos	Estructura de los contenidos de Hechos, conceptos y sistemas conceptuales
1. La percepción visual 2. El lenguaje y la representación de las formas 3. La lectura y la interpretación de imágenes	1. Estructura de la imagen 2. Lenguaje Visual y Plástico 3. Expresión Gráfico-Plástica

4.3. Cuadro-resumen de los bloques de contenido del primer nivel de concreción de *EViP*

<i>Currículum de Educació Visual i Plàstica de la ESO</i> Primer nivel de Concreción (1992). Libro Rojo			
<i>Bloques de contenido</i>	Percepción visual	Lenguaje visual y plástico	Expresión gráfico-plástica
Procedimientos	1. Obtención de la información visual	2. Uso del lenguaje visual	3. Técnicas de expresión gráfico-plástica
Hechos, conceptos y sistemas conceptuales	1. Percepción visual	2. Lenguaje visual y plástico	3. Expresión gráfico-plástica
Valores, normas y actitudes	1. Sensibilización respecto a los fenómenos estéticos	2. Desarrollo de la capacidad crítica	3. Interés por la realización de actividades gráfico-plásticas

4.4. Ordenación de los objetivos de la etapa y del área de *Educació Visual i Plàstica*

Objetivos generales de la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria	Objetivos generales del área de <i>Educació Visual i Plàstica</i>
Alfabetización básica-competencia comunicativa	
<p>9. Interpretar y producir mensajes con propiedad, autonomía y creatividad, utilizando códigos artísticos, científicos y técnicos, articulándolos con el fin de enriquecer las propias posibilidades de comunicación y reflexionando sobre los procesos implicados en su uso.</p> <p>11. Obtener, seleccionar, tratar y comunicar información utilizando las fuentes en que habitualmente se encuentra disponible, y las metodologías y los instrumentos tecnológicos apropiados, procediendo de forma organizada, autónoma y crítica. [8.]</p>	<p>2. Formas e imágenes (análisis e interpretación razonada desde criterios preestablecidos)</p> <p>3. Léxico del lenguaje visual y plástico (comprender el concepto y utilizarlo correctamente)</p> <p>4. Mensajes visuales-técnicos (aprender a codificar-decodificar, leer-expresarse)</p> <p>7. Relaciones entre lenguajes (comprender, usar para transmitir y obtener información, para comunicar)</p>
Aplicabilidad del saber-competencia profesional	
<p>10. Identificar problemas en los diversos campos de conocimiento y elaborar estrategias para resolverlos, mediante procedimientos intuitivos, de razonamiento y de experimentación, reflexionando sobre el proceso seguido y el resultado obtenido.</p> <p>13. Comprender la aplicación, en el ámbito profesional, de los conocimientos adquiridos, como preparación y orientación de la futura integración en el mundo laboral. [6-11.]</p>	<p>5. Técnicas de producción de imágenes bi y tri-dimensionales (reconocerlas)</p> <p>8. El lenguaje Visual y Plástico y las cualidades positivas de la propia personalidad (el lenguaje como potenciador)</p> <p>9. Composiciones gráfico-plásticas que expresen sensibilidad en el trazo, personalismo expresivo y resultados originales (realizar)</p>
Bienestar Individualizac. Europeización- sujeto ciudadano	
<p>2. Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de las propias características y posibilidades, desarrollando un nivel de autoestima que permita encarrilar de forma autónoma y equilibrada la propia actividad; valorar el esfuerzo y la superación de las dificultades, y contribuir al bienestar personal y colectivo.</p> <p>3. Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, para superar inhibiciones y prejuicios y rechazar todo tipo de discriminaciones por razones de edad, raza, sexo y de diferencias de carácter físico, psíquico, social y otras características personales. [1-4.]</p>	<p>5. Posibilidades de autoexpresión (experimentar y apreciar)</p> <p>6. Proyectos visuales y plásticos (colaborar en su realización, individual o colectiva)</p> <p>6. Responsabilidad, tolerancia y autocrítica (mostrar conductas de)</p> <p>8. El lenguaje visual y plástico en la expresión de vivencias, sentimientos e ideas (valorar su importancia)</p>
Patrimonialización- sujeto nacionalista	
<p>7. Identificar y asumir como propias las características históricas, culturales, geográficas y sociales de la sociedad catalana; tener conocimiento del derecho de los pueblos y los individuos a su identidad y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.</p> <p>12. Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y nuestro patrimonio cultural, valorarlos críticamente y escoger aquellas opciones que favorezcan más el desarrollo integral como personas. [5.]</p>	<p>1. Obras de arte, diseño y comunicación visual como valores estéticos (apreciarlos, disfrutarlos y comprenderlos).</p> <p>1. Obras de arte, diseño y comunicación visual como patrimonio cultural (respeto, conservación y mejora).</p>

4.5. Comparación entre los dos ejemplos oficiales de segundos niveles de concreción

Segundos niveles de concreción	Ejemplo 1.	Ejemplo 2.
Ámbitos de la secuenciación	Se propone una integración en las actividades de las acciones perceptiva y expresiva con la interpretativa, a partir de la globalidad. El lenguaje visual y plástico actúa como sistematizador y decodificador.	Se favorecen los procesos perceptivo-cognitivos, de representación de formas e ideas y los procesos creativos. Se incrementa la complejidad de las habilidades técnicas y se enfatiza la sensibilización.
Modulación	M1. Saber ver M2. Composición M3. Comunicación visual M4. Diseño	M1. El entorno natural M2. El Arte M3. El diseño M4. La tecnología y la imagen

5. Discurso pedagógico-curricular del *IES Les Moreres*

5.1. Perfil de los profesores entrevistados

5.2. Lista de documentos consultados del *IES Les Moreres*

5.3. Oferta de créditos variables del III Trimestre del curso 1996-1997

5.1. Perfil de los profesores entrevistados

Ramón	Marta	Ester
<p>Es arquitecto técnico y licenciado en Bellas Artes. Empezó a dar clases en Formación Profesional. Participó en la creación del centro piloto A. Ha trabajado un año en el <i>Departament d'Ensenyament</i>. Se incorpora al centro desde el principio en comisión de servicios, fue uno de los fundadores. Tiene su plaza en otro instituto de la ciudad al que regresará el curso que viene (1997-98).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fue director del <i>IES Les Moreres</i> durante 1994-95 y 1995-96. ▪ Profesor de <i>Educació Visual i Plàstica</i> de 3º y 4º de ESO (créditos comunes y variables) y de Dibujo técnico en el Bachillerato. Tutor de 3º C ▪ Jefe del Departamento de Expresión 	<p>Estuvo 6 años en una escuela privada-concertada después de acabar la carrera. Impartía <i>Plàstica</i> desde 5º de EGB hasta 8º, e Historia del arte y Dibujo técnico en COU. Aprobó oposiciones e hizo las prácticas en un centro de BUP. En 1992 se trasladó al centro piloto B. donde diseñó y desarrolló la <i>Plàstica</i>, y asumió la dirección de aquel centro en el tercer año.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se incorporó a este centro en el curso 1995-96. ▪ Profesora de <i>EViP</i> de 1º de ESO. Responsable del 4º curso especial de ESO. Imparte créditos variables e Historia del Arte en el Bachillerato. ▪ Es coordinadora de nivel de 1º de ESO 	<p>Acabó la carrera en el año 1985 y realizó su tesina. En 1986 se incorporó durante dos años como química a una industria de la fotografía. Trabajó durante otros 4 años en una industria de perfumería, después transitó por otros empleos. En 1995-1996 empezó a hacer sustituciones, estuvo en dos centros distintos de BUP y COU.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En el curso 1996-1997 está haciendo sus prácticas en el <i>IES les Moreres</i>, después de ganar las oposiciones. Espera permanecer en él en comisión de servicios. ▪ Profesora de Ciencias Naturales (Departamento de Ciencias Experimentales) ▪ Tutora del grupo de 3º C
Quique	Fina	Carlos
<p>Trabajó desde el curso 1990-91 en el centro piloto A. Actualmente está en otro centro, del que destaca la fragmentación del proyecto educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se incorpora a este centro un año después de su creación (curso 1993-94), dice que se acopló muy bien desde el inicio. ▪ Profesor de Matemáticas (Departamento de Ciencias Experimentales) ▪ Coordinador de nivel de 3º de ESO 	<p>Procede de la F.P y empieza a trabajar en la reforma en 1984. Participa en la creación del centro piloto A. Trabaja durante dos años exclusivamente en <i>Inspecció</i>, en el <i>Departament d'Ensenyament</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se incorpora al centro desde su creación (1992-1993) en comisión de servicios. ▪ Profesora de Ciencias Sociales (Departamento de Ciencias Sociales) ▪ Directora del centro desde el curso 1996-1997. 	<p>Empezó en un colegio municipal que paso a ser instituto público. Desde 1980 ha realizado sustituciones en 8 centros distintos hasta obtener la plaza definitiva. Se incorporó al centro piloto A. en el tercer curso de su puesta en marcha.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se incorpora al <i>IES Les Moreres</i> en el curso 1993-1994. ▪ Profesor de Física (Departamento de Ciencias Experimentales) ▪ Es jefe de estudios desde el curso 1994-1995 permaneciendo como tal durante el curso 1996-1997, a pesar del cambio en la dirección del centro.

5.2. Lista de documentos consultados del *IES Les Moreres*

- Declaración de intenciones que recoge la propuesta de acción tutorial compartida en el centro (1992-1993)
- Documento presentado en el claustro de valoración del proyecto de atención a la diversidad desarrollado (1993)
- Plan de acción tutorial (PAT) del *IES Les Moreres* (1994-95)
- Documento sobre los contenidos transversales de comunicación: pauta para el seguimiento del alumnado
- Documento que informa sobre la orientación educativa del centro
- Informe entregado al *Servei d'Ordenació Educativa* relativo a las decisiones que concretan el Proyecto Curricular de Centro (PCC)
- Criterios para la elaboración de créditos optativos
- Propuesta de documento sobre la evaluación
- Actas de las reuniones del nivel de 3º realizadas durante el curso 1996-97 y documentos de trabajo (acuerdos, objetivos, propuestas, datos y balances de las evaluaciones, información de las salidas, organización de los créditos variables y programación de los créditos de síntesis)
- Díptico de información del *IES Les Moreres* (equipamientos, ubicación actual, oferta educativa del centro, rasgos de identidad)
- Reglamento de régimen interno sobre los derechos y deberes de los estudiantes
- Informes de traspaso de los alumnos de 3º C de los diversos centros de EGB al instituto
- Cartas de los alumnos dirigidas a la directora durante el proceso de acogida al centro
- Horarios, listas y calificaciones de los estudiantes del grupo de 3º C
- Programaciones y recursos del docente del área de *EViP*
- Libros de texto de *EViP*
- Cuadernos de trabajo y dossiers de los alumnos
- Textos de reflexión de los alumnos sobre lo que han aprendido en las materias

5.3. Oferta de créditos variables del III Trimestre del curso 1996-1997

Materia	Título del crédito	Tipología-función
Bloque Humanístico		
Lengua Catalana	Narrar y describir	Orientación
Lengua Castellana	Viaje por la literatura	Ampliación
Psicopedagogía*	Como sacar provecho de tu estudio	Orientación (16 plazas)
C. Sociales**	Estudio Dirigido	Orientación (lista)
Francés	“Voulez-vous parler français?”	Ampliación (lista)
Inglés	Inglés	Refuerzo (lista)
Religión	Sectas destructivas	Orientación
Bloque Científico-Tecnológico		
Matemáticas	Refuerzo de Matemáticas	Refuerzo (lista)
Matemáticas	El problema de los problemas	Refuerzo-orientación
Matemáticas	La otra Geometría	Orientación
C. Experimentales	Medida y magnitudes	Refuerzo-Orientación
C. Experimentales	Biosfera (Ecología)	Orientación
C. Experimentales	Pequeñas investigaciones	Orientación
Tecnología	Introducción a la programación	Orientación
Tecnología	Electricidad doméstica	Ampliación
Bloque Expresivo		
Educación Musical	Instrumentos musicales	Orientación
Educación Musical	Historia del Pop y del Rock	Orientación
Educación Física	Béisbol	Orientación (sólo chicas)
Plástica	TV del centro	El mismo grupo

* Este crédito se canceló debido a la acumulación de trabajo de la psicopedagoga del centro, quien debía atender otras tareas más urgentes.

** El crédito de Estudio dirigido se presentó por el área de Ciencias Sociales, aunque en realidad no se corresponde con ningún área de conocimiento en particular, debido a que la profesora que lo impartía era de Ciencias Sociales. Esto significaba además que este departamento cedía uno de sus créditos para que se pudiera impartir.

6. Discurso de instrucción en el aula de *EViP*

- 6.1. La organización del currículum de aula en unidades didácticas
- 6.2. Vaciado de las sesiones del crédito I. Tabla de conceptos y actividades
- 6.3. Vaciado de las sesiones del crédito II. Tabla de conceptos y actividades
- 6.4. Los espacios de instrucción de la *Plàstica*
- 6.5. Plan docente del profesor de *Educació Visual i Plàstica* (II y III trimestre)

6.1. La organización del currículum de aula en unidades didácticas

III crédito (II ciclo)	
Unidades didácticas básicas	<p>Unidad 1. El lenguaje visual y plástico. Línea (punto)</p> <p>Unidad 2. Dibujo artístico. Luz y textura</p> <p>Unidad 3. Teoría del color. Historia de la pintura</p> <p>Unidad 4. El espacio de representación. Composición</p>
Unidades didácticas complementarias	<p><i>(Unidad 5.)</i> <i>Historia del Arte</i></p> <p><i>(Unidad 6.)</i> <i>Imagen fija e imagen en movimiento</i></p>
IV crédito (II ciclo)	
Unidades didácticas básicas	<p>Unidad 5. (7) Dibujo técnico. Geometría plana</p> <p>Unidad 6. (8) Dibujo artístico. Figura humana</p> <p>Unidad 7. (9) Dibujo técnico. Sistemas de representación</p>
	<p><i>Unidad 8.(10)</i> <i>La representación tridimensional. Volumen</i></p>
Unidades didácticas complementarias	<p><i>(Unidad 11.)</i> <i>El proceso creativo</i></p>

A lo largo de los dos créditos que observé, se llevaron a cabo las unidades didácticas que están en negrita, quedando por hacer las que están en cursiva. He preservado para la investigación la numeración-ordenación de la práctica curricular y no la que consta en los dos libros de texto.

6.2. Vaciado de las sesiones del crédito I. Tabla de conceptos y actividades

Unidad 1. Lenguaje Visual y Plástico Línea		Unidad 4. El espacio de representación Composición		Unidad 2. Dibujo artístico Luz, Textura		Unidad 3. Teoría del color Historia de la pintura	
S1	Punto Ley de continuidad Dirección Equidistancia Convergencia Ritmo Expresividad -Lectura de imágenes	S4	Composición equilibrada/desequilibrada, simétrica (eje vertical/eje horizontal) -Resolución individual de los ejercicios del libro. Auto-evaluación de la Unidad 1.	S5	Cuerpos geométricos Luz propia Sombra Luz directa, dura, general, difusa -Lectura de imágenes -Práctica	S14	El color en el Arte Colores primarios y secundarios - Teoría
S2	Composición Tamaño Tipos de líneas: recta, curva, rota, poligonal y mixta Ascensión vertical Sensación de reposo -Resolución individual de los ejercicios del libro			S6	Sombra Tipologías Relación figura.-fondo Encaje y proporción -Teoría -Práctica	S15	El color en el Arte Prisma - Teoría
S3	(punto) Formas geométricas y sensaciones: triángulo, cuadrado y círculo -Tutoría -Práctica			S7	Natural-artificial Composición Dibujo -Lectura de imágenes -Práctica	S16	El color en el Arte Harmonía, contraste -Teoría -Experimentación
				S8	Contraste Dibujo -Práctica	S17	Pintura. Fabricación del círculo cromático -Práctica
				S9	Tipos de texturas: táctiles-visuales, naturales-artificiales -Teoría	S18	Pintura. Círculo cromático. Colores primarios -Práctica
				S10	Descripción de formas -Práctica	S19	Pintura. Círculo cromático. Colores secundarios y terciarios -Práctica
				S11	Ornamental Formas no geométricas Dinamismo Volumétrico Superposición Manufacturada Cromatismo Bidimensional -Diccionario	S20	Figura humana Transformación -Lectura de imágenes
				S12	Observación del entorno -Práctica	S21	Tono Matiz Luminosidad, saturación -Teoría
				S13	Tutoría	S22	Harmonía: monocromática, por analogía, por contraste cromático, por triade, tonos contrastados -Teoría -Práctica
				S23	Simetría axial, central Equilibrio -Lectura de imágenes		
				S24	Espacios positivos y negativos -Práctica		
		S25	Guardia				
S26	Tutoría						

6.3. Vaciado de las sesiones del crédito II. Tabla de conceptos y actividades

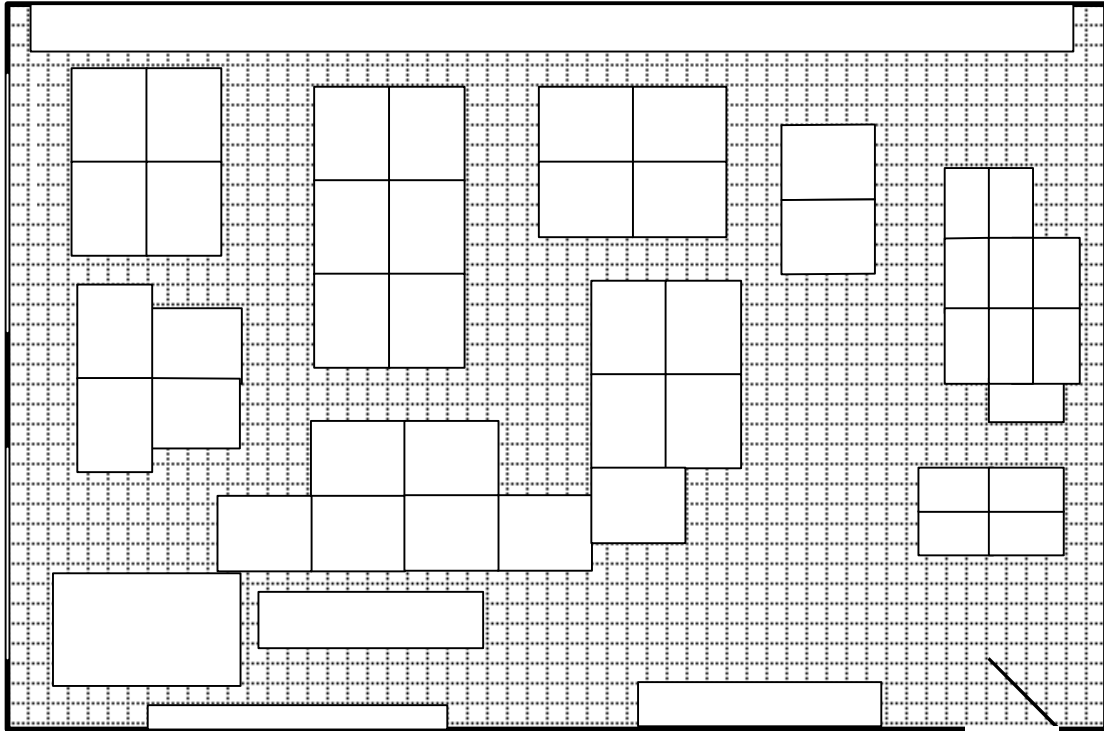
(las letras en cursiva indican una repetición del ejercicio)

Unidad 5. Dibujo técnico Geometría plana		Unidad 6 Dibujo artístico Figura humana		Unidad 7 Dibujo técnico Sist. de representación			
S1	Bisectriz Mediatriz de un segmento Teorema de Tales -Trazar un triángulo equilátero a partir de un segmento -Inscribir un triángulo equilátero en una circunferencia dada -Realizar una composición con triángulos equiláteros de distintos colores	S6	-Trazar una circunferencia de radio dado, tangente a otras dos circunferencias: solución tangente exterior y tangente interior Deberes: -Ejercicios de aplicación de la Geometría plana: diseño de un cuchillo, una biela y un objeto/letra a elegir	S12	Dibujo de la figura humana Dibujo de contornos Espacios negativos Proporción Modelo -Ejercicios de dibujo de una imagen de la figura humana: sin mirar el papel y con el modelo invertido	S20	Sistema diédrico Vistas Proyecciones Planos Cubo -Construcción de un volumen dado y su representación diédrica <i>-Terminan el ejercicio de la clase anterior</i>
S2	La construcción de polígonos regulares <i>-Trazar un triángulo equilátero a partir de un segmento</i> Trazar a partir de un segmento: -un cuadrado -un pentágono -un hexágono	S7	-Ejercicios de tangentes	S13	Proporción y medidas del cuerpo humano Canon Repetición de módulos Dibujo artístico Modelo/copia Sombras y gradación de grises Músculos del cuerpo - Ejercicio de tomar las medidas del cuerpo para situarlas en el papel - Señalar los músculos principales del cuerpo en una imagen - Ejercicios de dibujo de una imagen de la figura humana: escondiendo parte de la imagen y con el modelo invertido	S21	Construcción de un volumen Cubo Planos y medidas Desarrollo Sistema diédrico <i>-Construcción de un volumen dado y su representación diédrica</i> -Diseño, construcción y análisis de una figura tridimensional inventada a partir de módulos.
S3	<i>Trazar a partir de un segmento:</i> <i>-un pentágono</i> <i>-un hexágono</i> Inscribir en una circunferencia: - un hexágono - un octógono - un pentágono - Inscribir un polígono cualquiera (heptágono) en una circunferencia mediante el método general	S8	<i>-Trazar una circunferencia de radio dado, tangente a otras dos circunferencias:</i> Soluciones: tangente exterior/tangente interior -Dibujar la letra T mediante tangentes y un pez mediante tangentes Enlaces Deberes: -Enlazar arcos de circunferencia a partir de una serie de puntos dados -A partir de una circunferencia trazar 3 puntos y la mediatriz de los segmentos, lograr el centro	S14	-Tutoría -Realización de las ilustraciones para el concurso de Sant Jordi	S22	Tridimensionalidad Bidimensionalidad Acotaciones Planos Objetos Medidas Sistemas de representación Diédrico Acotado Axonométrico (isométrico, dimétrico, trimétrico, persp. caballera, persp. militar) Planta, alzado y perfil Tipos de proyecciones: ortogonal, oblicua i cónica -Reconstrucción del enunciado de ejercicios -Proyectar un cubo en perspectiva caballera
S4		S9		S15		S23	

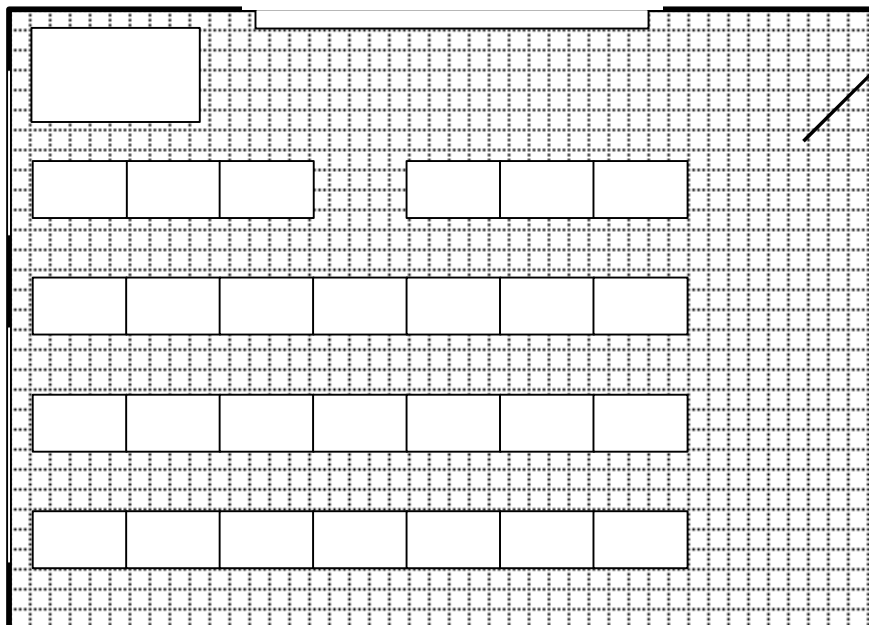
S3		S8		S14		S22	
S4	<i>Inscribir en una circunferencia:</i> - un hexágono - un octógono - un pentágono - Inscribir un polígono cualquiera (heptágono) en una circunferencia mediante el método general	S9	Enlaces y arcos - Aplicación en el diseño de una cafetera	S15	-Tutoría -Realización de las ilustraciones para el concurso de Sant Jordi	S23	-Proyectar un objeto en perspectiva caballera -Representación diédrica del volumen diseñado anteriormente -Confeción del dossier
S5	- Inscribir un heptágono en una circunferencia a partir de un lado dado Tangentes -Dada una circunferencia y un punto de ésta, trazar una recta tangente que pase por este punto -Dada una circunferencia y un punto externo a ésta, trazar la mediatriz para conseguir las tangentes	S10	Óvalos y ovoides -Realización de un óvalo a partir de un eje mayor -Realización de un óvalo a partir de un eje menor -Trazar un ovoide a partir de un eje menor y la mediatriz -Trazar un ovoide a partir de un eje mayor	S16	Proporciones de la cabeza Módulos de la cabeza Vista frontal y de perfil Volumen del cráneo -Negociación de las entrevistas con los estudiantes para la investigación -Construcción de un visor para dibujar a un compañero de la clase	S24	-Proyectar un objeto en perspectiva caballera -Representación diédrica del volumen diseñado anteriormente
		S11	Espirales - Trazar una espiral a partir de un punto -Trazar una espiral a partir de un triángulo equilátero -Trazar una espiral a partir de un núcleo cuadrado Deberes: -Diseñar dos figuras mediante la realización de ovoides	S17	Dibujo del natural Vistas del cuerpo humano Encuadre Contorno Escorzo -Actividad de dibujo del natural utilizando el visor		
				S18	Perfil Trazado de líneas básicas Expresividad de la línea y el trazo Volumen -Dibujo de la cara del compañero utilizando un plástico transparente. Pasarlo al papel -Dibujo del escorzo la propia pierna utilizando el mismo método.		
				S19	Proporción y encaje Figuras geométricas Trazado de líneas básicas Sombras -Realizar una deformación intencionada de la figura humana a partir de una figura geométrica		

6.4. Los espacios de instrucción de la *Plàstica*

Aula-taller de Plàstica



Aula 24. Clase común



6.5. Plan docente del profesor de *Educació Visual i Plàstica*

Se han destacado las sesiones con el grupo de 3º. Correspondencia de las siglas:

PLA= Crédito común de *Educació Visual i Plàstica*; DTC1B= Dibujo Técnico de Bachillerato;

TUT= Tutoría; V44/V43= Créditos variables de *EViP*; SPLA= Seminario de *EViP*; NIV3= Reunión de nivel de 3º; COORD= Coordinación; G= Guardia.

II Trimestre

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
08:30	PLA 3C		DTC1B 1B	PLA 3E	V44
09:25	24		15	18	15
09:30	PLA 3A	COORD	PLA 3A	G	PLA 3E
10:25	24		18		24
10:45	DTC1B 1B		PLA 3C		PLA 3A
11:40	15		15		15
11:45	V44	TUT	C		PLA 3C
12:40	15				15
13:00	SPLA	DTC1B 1B	V44		
13:55		15	15		
14:00	PLA 3E	TUT 3C	NIV3		
14:55	15	15			
15:00					
15:55					
16:00		REUNI			
Fin					

III Trimestre

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
08:30	PLA 3D		DTC1B 1B	PLA 3B	
09:25	24		15	15	
09:30	PLA 3C	COORD	PLA 3C	TUT 3C	
10:25	18		24	15	
10:45	DTC1B 1B		G	PLA 3C	PLA 3D
11:40	15			24	18
11:45		C	V43	TUT	V43
12:40			24		24
13:00	PLA 3B	PLA 3D		DTC1B 1B	SPLA
13:55	15	15		15	DEFI
14:00	V43	PLA 3B	NIV3		
14:55	24	15			
15:00					
15:55					
16:00		REUNI			
Fin					

7. Discurso regulador en el aula de *EViP*

7.1. Fragmento del reglamento de régimen interno del *IES Les Moreres*

7.2. Datos disponibles en el centro procedentes de la recepción inicial de los alumnos

7.3. La adaptación del currículum y la adecuación a las normas en el caso de Miguel

7.1. Fragmento del reglamento de régimen interno del IES Les Moreres

DO Régimen disciplinario

Las conductas que no se ajusten a estos principios, como es lógico, tendrán que ser sancionadas. En estas sanciones no tienes que ver un ejercicio de poder gratuito, sino una herramienta para la reflexión y una medida correctora que, más allá del castigo, persigue la reparación de mal hecho. Tienes que saber también que las sanciones serán siempre proporcionales a la falta cometida:

Faltas leves: serán corregidas por el profesorado, por los tutores y por el equipo directivo del centro. Las sanciones que pueden suponer van desde la expulsión de clase o la pérdida del patio, hasta la obligación de asistir al centro en horario no lectivo, el cambio de grupo por el termino de una semana o la entrevista con los padres, entre otros.

Ejemplos de faltas leves:

- Faltas injustificadas de puntualidad y asistencia;
- Actitudes poco respetuosas con algún miembro de la comunidad educativa;
- Alterar el desarrollo normal de las clases; el maltrato de las instalaciones del centro;
- La falta de trabajo en casa y en el aula.

Faltas graves: estas faltas, dada su trascendencia y gravedad, serán sancionadas, una vez instruido el correspondiente expediente disciplinario, por el Consejo Escolar. En este caso, las sanciones serán mucho más importantes y pueden suponer desde la expulsión por un periodo como máximo de quince días, hasta el cambio de grupo, la suspensión del derecho a participar en todo tipo de actividad extraescolar o, en caso extremo, la pérdida definitiva del derecho de asistencia al centro.

Ejemplos de faltas graves:

- La agresión física o amenazas contra los miembros de la comunidad educativa;
- La falsificación de justificantes y otros documentos propios de la vida docente como autorizaciones y notas;
- El robo de objetos del centro o de sus miembros;
- Los actos graves de indisciplina que alteren la convivencia del centro e impidan el desarrollo normal de las actividades.

Hay que tener presente, para terminar, que la acumulación de faltas leves puede dar lugar a una falta grave.

Reglamento de régimen interno.

7.2. Datos disponibles en el centro procedentes de la recepción inicial de los alumnos

ALUMNAS	Desirée	Ruth	Verónica
<p><u>Datos personales</u></p> <p>Profesión Padre Madre</p> <p>Situación familiar</p> <p>Salud</p> <p><u>Datos académicos</u></p> <p>Ambiente de estudio</p> <p>Lengua</p> <p>Actividades extra-escolares</p> <p>Motivación</p> <p><u>Dificultades de aprendizaje</u></p> <p>Último Curso Aprobado</p> <p>Carta</p>	<p>Conserje</p> <p>Limpieza</p> <p>1 hermana (9 años)</p> <p>Alergia al polvo</p> <p>Comedor</p> <p>Castellano</p> <p>Inglés</p> <p>Quiere ser peluquera</p> <p>Graduado-SUFICIENTE</p> <p>No carta</p>	<p>Camarero</p> <p>Tetrapléjica</p> <p>1 hermano (16 años)</p> <p>Alergia a las alubias</p> <p>Habitación</p> <p>Castellano</p> <p>NO</p> <p>Letras, le gusta escribir y leer.</p> <p>Atenta, creativa, interés constante...</p> <p>No tiene</p> <p>Graduado-NOTABLE</p> <p>Catalán</p> <p>Muy bien redactada</p> <p>Limpia y bien estructurada</p> <p>Sentimiento positivo y optimista</p>	<p>Metalurgia</p> <p>Ama de casa</p> <p>1 hermano (20 años)</p> <p>Habitación (ordenador, enciclop.)</p> <p>Castellano</p> <p>Atletismo (3 días / semana)</p> <p>Veterinaria</p> <p>Limpia, atención, interés constante. Teatro.</p> <p>No tiene</p> <p>Graduado-SOBRESALIENTE</p> <p>Catalán</p> <p>Bien presentada y estructurada.</p> <p>Denota una persona responsable y con ganas de estudiar.</p>

ALUMNOS	David	Iván	Óscar
<p><u>Datos personales</u></p> <p>Profesión Padre Madre</p> <p>Situación familiar</p> <p>Salud</p> <p><u>Datos académicos</u></p> <p>Ambiente de estudio</p> <p>Lengua</p> <p>Actividades extra-escolares</p> <p>Motivación</p> <p><u>Dificultades de aprendizaje</u></p> <p>Último Curso Aprobado</p> <p>Carta</p>	<p>Bar (familiar)</p> <p>“</p> <p>Una hermana</p> <p>Alergia al polvo</p> <p>Local interior (Bar)</p> <p>Castellano</p> <p>Inglés y Fútbol</p> <p>Quiere ser aviador</p> <p>Tiene problemas con la Química</p> <p>7º de EGB</p> <p>----</p>	<p>Hilador</p> <p>Limpieza</p> <p>No tiene hermanos</p> <p>En la cama</p> <p>Castellano</p> <p>NO</p> <p>Quiere ser policía</p> <p>Sociales, Castellano , Naturales y Matemáticas.</p> <p>6º de EGB</p> <p>----</p>	<p>Transportista</p> <p>Ama de Casa</p> <p>1 hermano (5 años)</p> <p>Soplo en el corazón</p> <p>Habitación</p> <p>Catalán</p> <p>NO</p> <p>Carrera militar (padre)</p> <p>Comprensión lectora y oral, faltas ortográficas, Lenguas</p> <p>Graduado – BIEN</p> <p>Mala letra, repite cosas, poco estructurada. Da importancia a pasárselo bien y a aprender</p>

7.3. La adaptación del currículum y la adecuación a las normas en el caso de Miguel

DO

Acuerdos sobre Miguel

- Asistirá a las clases de Castellano, Matemáticas, *Plàstica*, Tecnología y Educación Física.; no asistirá a las de Experimentales e Inglés;
- Para completar su horario asistirá a las clases de Educación Física de 4º especial y quedará a 5ª hora de los lunes y los martes bajo la tutela de Dolores;
- Los créditos variables que hará son V1: Cómo sacar provecho de tu estudio; V2: Medida y magnitud; y V3: Sectas Destructivas;
- Se pedirá a la institución que le tutela una persona de apoyo para el niño y se acordará, posteriormente, cómo interviene;
- Las pautas que llevaremos todos los profesores y profesoras que lo tengamos en clase serán:
 - Le recogeremos y le devolveremos el dossier cada clase
 - Le exigiremos que acabe en clase el trabajo, adecuado a sus características, que le encomendamos
 - Deberá ser puntual
 - Si el profesor o profesora le da permiso para salir de clase volverá a la misma en el mínimo de tiempo posible, considerándose grave que se entretenga o vaya a otra clase.

En el documento que se reparte en la reunión, además se incluye la gráfica del horario propuesto para Miguel.

Documento de las reuniones de nivel

Referencias bibliográficas

- ABRAHAM, J. (1989). "Gender Differences and Anti-School Boys". *Sociological Review*, 37 (1).
- ACKER, S. (1983). "Women and Teaching: A Semi-Detached Sociology of a Semi-Profession". En S. Walker y L. Barton (Eds.).
- ACKER, S. (1994). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, feminismo y enseñanza*. Madrid: Narcea.
- ALONSO HINOJAL, I. (1991). *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*. Madrid: CIS-Siglo XXI.
- ALTHUSSER, (1976). "El aparato ideológico del Estado escolar como aparato dominante". En A. Gras. *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Madrid: Narcea [Edición original 1970, *Idéologie et appareils idéologiques d'État: Sur la reproduction des conditions de la production*].
- ANDERSON, G. (1989). "Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions". *Review of Educational Research*, 59 (3), 249-270.
- ANYON, J. (1978). "Elementary Social Studies Textbooks and Legitimizing Knowledge". *Theory and Research in Social Education*, 6 (3).
- ANYON, J. (1979). "Ideology and United States History Textbooks". *Harvard Educational Review*, 49 (3), 361-386.
- ANYON, J. (1980). "Social Class and the Hidden Curriculum of Work". *Journal of Education*, 162 (1).
- ANYON, J. (1981). "Social Class and School Knowledge". *Curriculum Inquiry*, 11 (1).

- ANYON, J. (1983). "Intersections of Gender Class: Accommodation and Resistance by Working-Class and Affluent Females to Contradictory Sex-Role Ideologies". En S. Walker y L. Barton (Eds).
- APPLE, M. W. (1971). "The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict". *Interchange*, 2 (4) [Reimpreso en W. F. Pinar (Ed.). *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley: McCutchan].
- APPLE, M.W. (1978). "The New Sociology of Education: Analyzing Cultural and Economical Reproduction". *Harvard Educational Review*, XLVIII, 495-503.
- APPLE, M.W. (1979). "The Politics of School Knowledge". *Review of Education*, V, 1-14.
- APPLE, M. W. (1979b). "Curriculum and Reproduction". *Curriculum Inquiry*, 9 (3), 231-252.
- APPLE, M. W. (1979c). "On Analyzing Hegemony". *Journal of Curriculum Theorizing*, 1 (1), 10-27.
- APPLE, M. W. (1980). "Analyzing Determinations: Understanding and Evaluating the Production of Social Outcomes in the Schools". *Curriculum Inquiry*, 10 (1), 55-76.
- APPLE, M.W. (Ed.) (1982). *Cultural and Economic Reproduction in Education. Essays on Class, Ideology and the State*. Nueva York: Routledge y Kegan Paul.
- APPLE, M.W. (1982b). "Curriculum Form and the Logic of Technical Control". En M.W. Apple (Ed.). *Cultural and Economic Reproduction in Education. Essays on Class, Ideology and the State*. Nueva York: Routledge y Kegan Paul.
- APPLE, M.W. (1983). "Teaching and Women's Work: A Comparative Historical and Ideological Analysis". *Curriculum Praxis Series*, Occasional Paper, 25. Edmonton, Alberta: Department of Secondary Education, Faculty of Education, University of Alberta.
- APPLE, M.W. (1983b). "Work, Gender, and Teaching". *Teachers College Record*, 84 (3), 611-628.
- APPLE, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal/Universitaria [Edición original 1979 y reedición 1990].
- APPLE; M.W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós-Mec [Edición original 1982].

- APPLE, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y género en educación*. Barcelona: Paidós-Mec [Edición en inglés 1986 y reedición 1988].
- APPLE, M.W. (1990). "Is There a Curriculum Voice to Reclaim?". *Phi Delta Kappan*, 71 (7), 526-530.
- APPLE, M.W. (1994). "Cultural Capital and Official Knowledge". En M. Berube y C. Nelson (Eds.). *Higher Educations Under Fire*. Nueva York: Routledge.
- APPLE, M.W. (1994b). "Texts and Contexts: The State and Gender in Educational Policy". *Curriculum Inquiry*, 24, 349-359.
- APPLE, M. W. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós, temas de educación [Edición original 1993].
- APPLE, M. W. (1996b). "Power, Meaning and Identity: Critical Sociology of Education in the United States". *British Journal of Sociology of Education*, 7 (2), 125-145.
- APPLE, M.W. y KING, N. (1983). "¿Qué enseñan las escuelas?". En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.) [Edición original 1977, *Curriculum Inquiry*, 6 (4)].
- APPLE, M. W. y WEIS, L. (Eds.) (1983). *Ideology and Practice in the Schooling*. Filadelfia: Temple University Press.
- ARNAUS, R. (1995). "Decisions al voltant de la construcció d'un informe etnogràfic". *Temps d'educació*, monografia: recerca etnogràfica, 14, 83-105.
- ARNAUS, R. y CONTRERAS, J. (1995). "El compromís ètic en la investigació etnogràfica". *Temps d'educació*, monografia: recerca etnogràfica, 14, 33-60.
- ARNAVAT, M. (1991). *Apropament a l'avaluació a l'àrea de Plàstica: Disseny d'instruments de possible aplicació en l'Ensenyament Secundari*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- ARNAVAT, M. y GUÀRDIA, A.M. (1983). *Educació per mitjà de la Plàstica. Apropament al procés. Taxonomia ADPTA*. Barcelona: Avesta.
- ARNHEIM, R. (1979). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza editorial.
- ARNHEIM, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- ARNOT, M. (1981). "Culture and Political Economy: Dual Perspectives in the Sociology of Women's Education". *Educational Analysis*, 3 (1).

- ARNOT, M. (2001). "Bernstein's Sociology of Pedagogy: Female Dialogues and Feminist Elaborations". *Feminist Engagements: Readings, Resisting and Revisioning Male Theorists in Education and Cultural Studies*. Nueva York: Routledge.
- ARNOT, M. y WEILER; K. (1993). *Feminism and Social Justice in Education*. Londres: Falmer Press.
- ARONOWITZ, S. (1983). "Socialism and Beyond". *Socialist Review*, 69.
- ATKINSON, D. (1995). "Discourse and Practice in the Art Curriculum and the Production of the Pupil as a Subject". *Journal of Art and Design Education*, 14 (3): 259-270.
- ATKINSON, D. (2002). *Art in Education. Identity and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- ATKINSON, P. (1981). "Bernstein's Structuralism". *Educational Analysis*, 3, 85-95.
- ATKINSON, P. (1985). *Language, Structure and Reproduction: an Introduction to the Sociology of Basil Bernstein*. Londres: Methuen.
- ATKINSON, P. (1989). "Interrupció, reproducció i colonització pedagògica de la vida quotidiana: classificació i emmarcament de l'experiència del treball i de l'educació". *Temps d'educació*, monografia: Basil Bernstein, 2, 45-61.
- ATKINSON, P. DAVIES, B. y DELAMONT, S. (1995). *Discourse and Reproduction. Essays in Honor of Basil Bernstein*. Cresskill: Hampton.
- BAKER, B. (1998). "Child-centered Teaching, Redemption, and Educational Identities: A History of the Present". *Educational Theory*, 48 (2), 155-174.
- BAKER, B. (2000). "La 'infancia' en el surgimiento y difusión de las escuelas públicas estadounidenses". En Th.S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.).
- BAKER, B. (2001). "Moving on (part 1): the Physics of Power and Curriculum History". *Journal of Curriculum Studies*, 33 (2), 157-177.
- BAKER, B. (2001b). "Moving on (part 2): Power and the Child in Curriculum History", *Journal of Curriculum Studies*, 33 (3), 277-302.
- BALADA, M. (1977). "La expresión plástica". *Cuadernos de Pedagogía*, 30, 6-8.
- BALADA, M. (1989). "La sintaxis visual". *Cuadernos de Pedagogía*, 167, 20-23.
- BALADA, M. y JUANOLA, R. (1981). "La educación visual y plástica". *Cuadernos de Pedagogía*, 17, 4-6.

- BALADA, M. y JUANOLA, R. (1984). *L'educación visual a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat, Edicions 62.
- BALL, S.J. (1982). "Competition and Conflict in the Teaching of English: A Socio-Historical Analysis". *Journal of Curriculum Studies*, 14 (1), 1-28.
- BALL, S.J. (1983). "A Subject of Privilege: English and School Curriculum 1906-1935". En M. Hamersley y A. Hargreaves (Eds.).
- BALL, S.J. (Ed.) (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata [Edición original 1990].
- BALL, S.J. y BOWE, R. (1998). "El currículum nacional y su 'puesta en práctica': el papel de los departamentos de materias o asignaturas". *Revista de Estudios del Currículum*, 1 (2), 105-131 [Edición original 1992].
- BARRAGAN, J.M. (1990). "Problemas y perspectivas en el estudio del currículum y estructuras de racionalidad que subyacen" (Cap. II). *Concepciones en torno al arte y su enseñanza: Implicaciones para la formación inicial del profesorado*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- BARRAGÁN, J.M. (1997). "Educación Artística: objetos de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias". En A. López, F. Hernández y J.M. Barragán. *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Barcelona: Angle Editorial.
- BARTON, L.; MEIGHAN, L. y WALKER, S. (1980). *Schooling, Ideology and the Curriculum*. Londres: Falmer Press.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1987). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI [Edición original 1971].
- BELAUSTEGUIGOITIA, M. y MINGO, A. (Eds.) (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y Educación*. México: UNAM-Paidós.
- BERNAUER, J.W. (1990). *Michel Foucault's Force of Flight: Toward an Ethics for Thought*. Atlantic Highlands: Humanities Press International.
- BERGER, P. L. y LUCKMAN, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu [Edición original 1967].

- BERNSTEIN, B. (1961). "Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning". En A.H. Halsey, J. Floud y C.A. Anderson (Eds.). *Education, Economy and Society. A Reader in the Sociology of Education*. Nueva York.
- BERNSTEIN, B. (1970). "Education Cannot Compensate for Society". *New Society*, 387, 344-347.
- BERNSTEIN, B. (1973). *Class, Codes and Control. Vol. II. Applied Studies towards a Sociology of Language*. Londres: Routledge Kegan Paul [No hay traducción al castellano].
- BERNSTEIN, B. (1981). "Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction -A Model. *Language in Society*, 10 (3), 327-363.
- BERNSTEIN, B. (1985). "On Pedagogic Discourse". En J. Richardson (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Nueva York: Greenwood Press.
- BERNSTEIN, B. (1987). "Elaborated and Restricted Codes: An Overview 1956-1985". En U. Ammon et al. *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlín: Walter Gruyter.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal [Primera edición original 1977, corresponde al volumen III. de la serie en inglés].
- BERNSTEIN, B. (1988b). "Acerca del currículum". En *Clases códigos y control. Vol. II*. [publicado originalmente en 1969]
- BERNSTEIN, B. (1988c). "Acerca de la clasificación y del marco de referencia del conocimiento educativo". En *Clases códigos y control. Vol. II* [publicado originalmente en M.D.F. Young (Ed.) (1971)].
- BERNSTEIN, B. (1988d). "Clase y pedagogía: visible e invisible". En *Clases códigos y control. Vol. II*.
- BERNSTEIN, B. (1988e). "An Essay in Education, Symbolic Control and Social Practices". *Anglo-American Studies*, 8, 137-164.
- BERNSTEIN, B. (1989). *Clases códigos y control. Vol. I. Estudios Sociológicos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal [Edición original 1971].

- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases códigos y control. Vol. IV*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. (2000). “Discurso pedagógico: un análisis sociológico”. Actas del Congreso Internacional de Educación: *Educación, crisis y Utopías*. Tomo 1. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires y Aique grupo editor.
- BERNSTEIN, B. y COOK-GUMPERZ, J. (1973). “The Coding Grid, Theory and Operations”. En J. Cook-Gumperz (Ed.). *Social Control and Socialization: a Study of Social Class Differences in the Language of Maternal Control*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. y DÍAZ, M. (1985). “Hacia una teoría del discurso pedagógico”. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 105-152 [Edición original 1984 en CORE, 8 (3)].
- BIDDLE, GOOD y GOODSON (2000). *La enseñanza de los profesores (V.I, II y III)*. Barcelona: Paidós.
- BLACKER, D. (2000). “Intelectuales en el trabajo y en el poder: hacia una ética de la investigación foucaultiana”. En Th.S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.).
- BLOOM, B.S.; KRATHWOHL *et al.* (1975). *Taxonomía de los objetivos en la educación. Clasificación de las metas educativas*. Alcoy: Editorial Marfil [Edición original 1956].
- BLOOM, B.S.; HASTINGS, J. T. y MADDAUS, G.F. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- BOBBITT, R. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- BOBBITT, R. (1924). *How to Make a Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- BONAL, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós, Papeles de Pedagogía.
- BOUDON, R. (1978). “Educación e igualdad”. En VV.AA. *Política, Igualdad social y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).
- BOUDON, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia. (Edición original 1970).
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- BOWERS, C. A. (1987). *Elements of a Post-liberal Theory of Education*. Nueva York: Teacher's College Press.
- BOWERS, C. A. (1993). *Education, Cultural Mith, and The Ecological Crisis*. Albany: State University of New York Press.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1985). *La instrucción escolar en la América Capitalista*. Madrid: Siglo XXI. (Edición original 1976).
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1980). "Contradiction and Reproduction in Educational Theory". En L. Barton, L. Meighan y S. Walker (1980).
- BRITZMAN, D. (1989). "The Terrible Problem of 'Knowing Thyself': Toward a Poststructuralist Account of Teacher Education". Trabajo presentado en el Ethnography and Educational Research Forum. Universidad de Pennsylvania (febrero).
- BRITZMAN, D. (1991). *Practice makes Practice: a Critical Study of Learning to Teach*. Albany: State University of New York Press.
- BRODKEY, L. (1987). "Writing Critical Ethnographic Narratives". *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 67-75.
- BRUNER, J. (1972). *El proceso de la educación*. México: UTEHA [Edición original 1960].
- BRUNER, J. (1972b). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA [Edición original 1966].
- BURCHELL, G.; GORDON, C. y MILLER, P. (Eds.) (1991). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago: University of Chicago Press.
- BURKE, P. (1991). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Universidad.
- BUTLER, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona y México: Paidós/UNAM.
- CARDÍN, A. (1990). *Lo próximo y lo ajeno*. Barcelona: Icaria.

- CARR, W (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca [Publicación original en Australia, 1983; y en EE.UU, 1986].
- CASTENELL, L.A. y PINAR, W. F. (Eds.) (1993). *Understanding Curriculum as Racial Text. Representations of Identity and Difference in Education*. Albany: State University of New York Press.
- CASTILLA, J.L. (1999). *Análisis del poder en Michel Foucault. Consecuencias para la Sociología de la Educación*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.
- CASWELL, H.L. y CAMPBELL, D.S. (1935). *Curriculum Development*. Nueva York: American Book Company.
- CASWELL, H.L. y CAMPBELL, D.S. (Eds.) (1937). *Readings in Curriculum Development*. Nueva York: American Book Company.
- CHARTERS, W.W. (1923). *Curriculum Construction*. Nueva York: Macmillan.
- CHERRYHOLMES, C.H. (1987). "Un proyecto social para el currículo: perspectivas postestructurales". *Revista de Educación*, 282, 31-60.
- CHERRYHOLMES, C.H. (1992). "(Re)clamación del pragmatismo para la educación". *Revista de Educación*, 297, 229-261.
- CHERRYHOLMES, C.H. (1999). *Poder y crítica: investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor [Edición original 1988].
- CHERVEL, A. (1991). "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". *Revista de Educación*, 295, 59-11.
- CLIFFORD, J. (1999). "Prácticas espaciales: el trabajo de campo, el viaje y la disciplina de la antropología". *Itinerarios transculturales*. Barcelona: Gedisa.
- CLIFFORD, J. (2001). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva postmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- CLIFFORD, J. (2001b). "Sobre la autoridad etnográfica". En *Dilemas de la cultura*.
- CLIFFORD, J. (2001c). "Sobre la invención etnográfica del sujeto: Conrad y Malinowski". En *Dilemas de la cultura*.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- COLL, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- COLL, C. (1986b). "Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular". *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 8-10.
- COLL, C. (1989). "Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares". *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 8-14.
- COLL, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós [Edición original 1987].
- COLL, C. y SOLÉ, I. (1989). "Aprendizaje significativo y ayuda psicopedagógica". *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 16-20.
- CONTRERAS, J. (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- CORAZZA, S.M. (1997). "El constructivismo pedagógico como significado trascendental del currículo". En A.J. Veiga Neto (Comp.).
- COSIN, B.R. et al. (1971). *School and Society. A Sociological Reader*. Londres: Routledge y Paul Kegan, en colaboración con la Open University.
- COX, C. (1986). "Continuity, Conflict and Change in State Education in Chile: a Study of Pedagogic Projects of Christian Democratic and the Popular Unity Governments". *CORE*, 10 (2).
- COX, C. (1987). *Clases y transmisión cultural*. Santiago de Chile: IDE.
- COX, C. (1989). "Poder, coneixement i sistemes educatius: introducció a les categories de Bernstein". *Temps d'educació*, monografía: Basil Bernstein, 2, 63-79.
- DAHLBERG, G. (1989). "El contacte del nen amb la socialització pública al parvulari i a l'escola". *Temps d'educació*, monografía: Basil Bernstein, 2, 29-43.
- DALE, R. et al. (Ed.) (1976). *Schooling and Capitalism*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- DANIELS, H. (1995). "Pedagogic Practices, Tacit Knowledge and Discursive. Bernstein and post-Vigotskian Research". *British Journal of Sociology of Education*, 16 (4), 517-532.
- DANIELS, H. (1988). "An Inquiry into Different Forms of Special Organization". *CORE*.
- DAVIS, O.L. (Ed.) (1976). *Perspectives on Curriculum Development: 1776-1976*. ASCD Yearbook, Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.
- DAVIES, L. (1983). "Gender Resistance and Power". En S. Walker y L. Barton (Eds.).

- DELEUZE, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós studio.
- DELEUZE, G. (1990). “¿Qué es un dispositivo?”. En VV.AA. *Michel Foucault, filósofo*.
- DEWEY, J. (1956). *The Child and the Curriculum* (Edición combinada con *The School and the Society*). Chicago: University of Chicago Press [Edición original, 1902].
- DEWEY, J. (1956b). *The School and the Society*. Chicago: The University of Chicago Press [Edición original 1900 y revisada 1915].
- DEWEY, J. (1980). *Art as Experience*. Nueva York: Preigle Book [Edición original 1934, hay traducción al castellano].
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata [Edición original 1916].
- De la HIGUERA, J. (1999). *Michel Foucault: la filosofía como crítica*. Granada: Comares.
- De LAURETIS, T. (2000). “La tecnología del género”. *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Cuadernos Inacabados, 35. Madrid: horas y HORAS. [Texto publicado en 1987 como capítulo introductorio de *Technologies of Gender. Essays in Theory, Film and Fiction*, Bloomington: Indiana University Press].
- DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- DIAMOND, I. y QUINBY, L. (Eds.) (1988). *Feminism and Foucault. Reflections on Resistance*. Boston: Northeastern University Press.
- DÍAZ, E. (1995). *Michel Foucault. Los modos de subjetivación*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- DÍAZ, M. (1984). *A Model of Pedagogic Discourse with Special Application to Colombian Primary Education*. Tesis doctoral, Universidad de Londres.
- DÍAZ, M. (1989). “Poder, subjecte i discurs pedagògic: una aproximació a la teoria de Basil Bernstein”. *Temps d’educació*, monografía: Basil Bernstein, 2, 81-93.
- DÍAZ, M. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Valle, Colombia: Prodic-El Griot.
- DÍAZ, M. (1994). “Aproximacions al camp intel·lectual de l’educació”. *Temps d’educació*, 11, 215-233.

- DILMÉ, D.; FORRELLAD, M.; GRATACÓS, R. y OLIVER, M. (1993). “Educació Artística. Visual i Plàstica”. En VV.AA. *Com treballar els continguts procedimentals a l'aula*. Barcelona: Graó.
- DOLL, W. E. (1993). *A Postmodern Perspective on Curriculum*. Nueva York: Teachers College Press.
- DOMINGOS, A.M. et al. (1985). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- DONALD, J. (1992). *Sentimental Education: Schooling, Popular Culture and the Regulation of Liberty*. Londres: Verso.
- DONDIS, D. (1976). *La sintaxis visual de la imagen. Introducción al objeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- DOWLING, P. (2002). “Basil Bernstein in Frame: ‘Oh Dear, is this a Structuralist Analysis?’”. [Http://www.ioe.ac.uk/ccs/dowling/kings1999/](http://www.ioe.ac.uk/ccs/dowling/kings1999/).
- DREEBEN, R. (1976). “The Unwritten Curriculum and its Relation to Values”. *Journal of Curriculum Studies*, 8 (2), 11-124.
- DREYFUS, H.L. y RABINOW. P. (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la experiencia*. Buenos Aires: Nueva Visión [Edición original 1982].
- DURKHEIM, E. (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF [Edición original 1938].
- EDWARDS, B. (1991). Dossier del seminario: *El cervell total. Complementarietat dels hemisferis cerebrals i dinamització dels processos mentals*. Barcelona: Centre d'Art Santa Mònica (30 y 31 de mayo).
- EDWARDS, B. (1994). *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona: Urano [Edición original 1979].
- EDWARDS, B. (1999). *Nuevo aprender a dibujar*. Barcelona: Urano.
- EFLAND, A. D. (1988). “Studies in Art Education: Fourth Invited Lecture. How Art Became A Discipline: Looking at Our Recent History”. *Studies in Art Education*, 29 (3).

- EFLAND, A. D. (1996). "El currículum en red: una alternativa para organizar los contenidos de aprendizaje". *Revista de Cooperación educativa Kikiriki*, 42-43, 96-109.
- EFLAND, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós [Edición original 1990].
- EGGLESTON, J. (1988). *Sociología del currículum escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- EISNER, E.W. (1983). "Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo?". En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal [Versión ampliada de una comunicación presentada en la 5ª reunión Anual de la AERA en Chicago en 1966 y publicado por primera vez en 1967 en *The School Review*].
- EISNER, E.W. (1987). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- EISNER; E.W. (1995). *Educación de la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, J. y VALLANCE, E. (Eds.) (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley: McCutchan.
- ELLIOTT, J. (1980). "Who Should Monitor Performance in Schools?". En H. Sockett (Ed.). *Accountability in the English Educational System*. Londres: Hodder y Stoughton.
- ELLIOTT, J. (1983). *Legitimation Crisis and the Growth of Educational Action-Research*. Cambridge: Institute of Education.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1998). *The Curriculum Experiment. Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham y Filadelfia: Open University Press.
- ELLIOTT, J. y ADELMAN, C. (1976). "Innovation at the Classroom Level", Unit 28 of the *Open University Course E203*. Milton Keynes: Open University Press.
- ELLSWORTH, E. (1999). "¿Por qué esto no parece empoderante? Abriéndose camino por los mitos represivos de la pedagogía crítica". En M. Belasteguigoitia y A. Mingo (Eds.) [Publicación original 1989, en *Harvard Educational Review*, 59 (3), 297-324].

- ELLSWORTH, E. (2002). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- ERIBON, D. (1994). *Michel Foucault et ses contemporains*. Paris: Fayard.
- ESCOFET ROIG, A. (1993). “El discurs regulatiu a l’aula. El gènere i el discurs educatiu a la classe de matemàtiques”. *Temps d’Educació*, 10, 217-234.
- ESCOFET ROIG, A. (1996). *Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela*. Barcelona: ICE-Horsori.
- ESLAND, G.M. (1971). “Teaching and Learning as the Organization of Knowledge”. En Young, M. D. F. (Ed.).
- FENDLER, L. (2000). “¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado”. En Th.S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.).
- FORD, J. (1969). *Social Class and the Comprehensive School*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- FORD, G. y PUGNO, L. (Eds.) (1964). *The Structure of Knowledge and the Curriculum*. Chicago: Rand McNally.
- FORQUÍN, J.C. (1987). “La sociología del currículum escolar en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos de la escolarización”. *Revista de Educación*, (282), 5-30.
- FOUCAULT, M. (1982). *L’ordre del discurs*. Barcelona: Laia [Edición original 1970].
- FOUCAULT, M. (1987). *Historia de la sexualidad 3. La inquietud de sí*. Madrid: Siglo XXI [Edición original 1984].
- FOUCAULT, M. (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós/ICE UAB.
- FOUCAULT, M. (1990b). “Omnes et singulatim: hacia una crítica de la ‘razón política’”. En *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*.
- FOUCAULT, M. (1991). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI [Edición original 1966].
- FOUCAULT, M. (1991b). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI [Edición original 1969].
- FOUCAULT, M. (1992). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI [Edición original 1976].

- FOUCAULT, M. (1992b). "Más allá del bien y del mal". En *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta [Edición original 1971].
- FOUCAULT, M. (1992c). "Verdad y poder". En *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta
- FOUCAULT, M. (1993). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI [Edición original 1976].
- FOUCAULT, M. (1994). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI [Edición original 1975].
- FOUCAULT, M. (1997). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México: Siglo XXI [Edición original 1963].
- FOUCAULT, M. (1997b). *Historia de la locura en la época clásica*. Tomo I y II. Madrid: Fondo de Cultura Económica [Edición original 1964].
- FOUCAULT, M. (1999). "La 'gubernamentalidad'". En *Michel Foucault. Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales*. V III. Barcelona: Paidós [curso del Collège de France 1977-78: "Seguridad, territorio y población", publicación original 1978].
- FRANK, M. (1990). "Sobre el concepto de discurso". En VV.AA. *Michel Foucault, filósofo*.
- FRANKLIN, B. (1977). "Career Education and Self Concept: A Meadian Perspective". *Teachers College Record*, 78, 285-297.
- FRANKLIN, B. (1991). "La historia del currículum en Estados Unidos. Status y agenda de investigación". *Revista de Educación*, 295, 39-57.
- FRASER, N. (1989). *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*. Cambridge: Polity Press.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI [14ª edición en España, primera edición original 1970].
- FREEDMAN, K. (1987). "Art Education as Social Production: Culture, Society, and Politics in the Formation of Curriculum". En Th.S. Popkewitz (Ed.).
- GABILONDO, A. (1990). *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. Barcelona: Editorial Anthropos y Universidad Autónoma de Madrid.
- GARAY, A. (2001). *Poder y subjetividad. Un discurso vivo*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

- GARCÍA, E. (1990). “Elements introductoris: la sociología de l’educación com a ciència social”. En Rotger, J. M. (Ed.). *Sociologia de l’educació*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona y EUMO (Estudis Universitaris de Vic).
- GARDNER, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1994). *Educación Artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- GEERTZ, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- GEERTZ, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GETTY CENTER FOR EDUCATION IN ARTS (1984). *Beyond Creating: The Place for Art in America’s Schools*. Los Ángeles: Autor.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1984). “Pla de presentació i complementació del Disseny Curricular per a l’elaboració de Programes de Desenvolupament Individual”. Ordre del Conseller d’Ensenyament de 20 de setembre de 1983, *DOGC* de 15 de febrer de 1984. Barcelona: Departament d’Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1984). “Pla d’experimentació de la Reforma del Cicle Superior i del Primer Cicle de l’Ensenyament Secundari”. Ordre del Conseller de 23 de juliol de 1984, *DOGC* de 8 d’agost de 1984. Barcelona: Departament d’Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1985). Dictamen sobre “Modificacions, millores i complementacions del Disseny Curricular per a l’elaboració de Programes de Desenvolupament Individual”. Aprovat per la *Direcció General d’Ensenyament Primari*. Barcelona: Departament d’Ensenyament, Generalitat de Catalunya [elaborat al novembre de 1984].
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1988). *Marc referencials de programació, experimentació Cicle 12-16. Desplegament curricular, Educació Visual i Plàstica*. Barcelona: Departament d’Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1989). *Disseny curricular. Ensenyament Secundari Obligatori*. Barcelona: Departament d’Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

- GENERALITAT DE CATALUNYA (1991). *Avaluar per innovar. Avaluació dels plans d'experimentals per a la reforma de l'Ensenyament Secundari*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992). "Disseny curricular de l'ESO i de les àrees de coneixement". Decret 96/1992 de 28 d'abril, *DOG* 1593 de 13 de maig de 1992. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1993). *Currículum. Educació Secundària Obligatoria. Àrea d'Educació Visual i Plàstica*. Barcelona. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1993). "Educació Visual i Plàstica. Material de Suport. Formació Bàsica per a la Reforma. Etapa Secundària Obligatoria". *Pla de Formació Permanent*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- GIDDENS, A. (1984). *The Constitution of Society*. Oxford: Polity.
- GIL, X.; GARCÍA, E. y RODRÍGUEZ, G. (1995). "Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica". *Temps d'educació*, monografia: recerca etnogràfica, 14, 61-82.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: una reflexió sobre la pràctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). "Educación, democracia y escuela pública". En CEAPA: *Los retos de la educación ante el siglo XXI*. Madrid: Editorial Popular.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PÉREZ GOMEZ, A. (Eds.) (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GIROUX, H. A. (1980). "Beyond the Correspondence Theory: Notes on the Dynamics of Educational Reproduction and Transformation". *Curriculum Inquiry*, 10 (3), 225-248.
- GIROUX, H. A. (1980b). "Dialectics of Curriculum Theory". *Journal of Curriculum Theorizing*, 2 (2), 27-36.
- GIROUX, H. A. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Filadelfia: Temple University Press.
- GIROUX, H. A. (1981b). "Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reform". *Interchange*, 12 (2-3), 3-26.

- GIROUX, H. A. (1981c). "Toward a New Sociology of Curriculum". En H.A. Giroux; W. Penna y W. Pinar (Eds.) (1981).
- GIROUX, H.A. (1983). *Theory and resistance in Education*. Massachussetts: Bergin and Garvey Publis. Inc.
- GIROUX, H. A. (1983b). "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis". *Harvard Educational Review*, 53 (3), 261-293.
- GIROUX, H. A. (1985). "Toward a Critical Theory of Education: beyond a Marxism with Guarantees -A response to Daniel Liston". *Educational Theory*, 35 (3), 313-319.
- GIROUX, H. A. (1985b). "Thunder on the Right: Education and the Ideology of the Quick-fix". *Curriculum Inquiry*, 15 (1), 57-62.
- GIROUX, H. A. (1987). "Liberal Arts, Public Philosophy, and the Politics of Civic Courage". *Curriculum Inquiry*, 17 (3), 331-335.
- GIROUX, H. A. (1988). *Schooling for Democracy. Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- GIROUX, H.A. (1988b). *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós [Edición original 1988].
- GIROUX, H. A. (1990b). *Curriculum Discourse as Postmodernist Critical Practice*. Victoria: Deakin University Press.
- GIROUX, H.A. (Ed.) (1991). *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics: Rethinking Educational Boundaries*. Albany: State University of New York Press.
- GIROUX, H. A. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós Educador [Edición original 1994].
- GIROUX, H. A. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós Educador [Edición original 1992].
- GIROUX, H. A. y McLAREN, P. (1993). *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. New York: Routledge.
- GIROUX, H. A. y PURPEL, D. (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?* Berkeley: McCutchan.

- GIROUX, H. A.; PENNA, W. y PINAR, W. (Eds.) (1981). *Curriculum and Instruction: Alternatives in Education*. Berkeley: McCutchan.
- GLASER, B.G. y STRAUSS, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- GOETZ, J.P. y LeCOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ PLACER, F. (1995). Apuntes del seminario “El corazón secreto del presente: una lectura de Michel Foucault”. *Institut Català d’Antropologia* (mayo).
- GONZÁLEZ PLACER, F. (1997). “Identidad, diferencia e indeferencia. El sí mismo como obstáculo”. En J. Larrosa y N. Pérez de Lara (Comps.).
- GOODSON, I.F. (1981). “Life History and the Study of Schooling”. *Interchange*, 11 (4).
- GOODSON, I.F. (1981b). “Becoming an Academic Subject: Patterns of Explantation and Evolution”. *British Journal of Sociology of Education*, 2 (2), 163-180.
- GOODSON, I.F. (1983). *School Subjects and Curriculum Change*. Londres: Croom Helm [Segunda edición 1987; tercera edición con prólogo de P. McLaren 1993].
- GOODSON, I.F. (1983b). “Subjects for Study: Aspects of a Social History of Curriculum”. *Journal of Curriculum Studies*, 15 (4), 391-408.
- GOODSON, I.F. (1983c). “Defining and Defending the Subject: Geography versus Enviromental Studies”. En Hammersley, M. y Hargreaves, A. (Eds.).
- GOODSON, I.F. (1984). “Subjects for Study: Towards a Social History of Curriculum”. En Goodson, I. y Ball, S. (Eds.). *Defining the Curriculum: Histories and Ethnographies*. Londres: Falmer.
- GOODSON, I.F. (Ed.) (1985). *Social Histories of Secondary Curriculum: Subjects for Study*. Londres, Nueva York y Filadelfia: Falmer Press.
- GOODSON, I.F. (1988). *International Perspectives in Curriculum History*. Boston: Routledge y Kegan Paul.
- GOODSON, I.F. (1988b). *The Making of Curriculum: Collected Essays*. Filadelfia: Falmer Press, Collected Essays.
- GOODSON, I.F. (1989). “Curriculum Reform and Curriculum Theory. A Case of Historical Amnesia”. *Cambridge Journal of Education*, 19 (2), 131-141.

- GOODSON, I.F. (1991). "Teachers' Lives and Educational Research". En Goodson, I. F. y Walker, R. (Eds.).
- GOODSON, I.F. (1991b). "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum". *Revista de Educación*, 295, 7-37.
- GOODSON, I.F. (Ed.) (1992). *Studying Teachers' Lives*. Londres, Nueva York y Toronto: Routledge, Teachers College Press y OISE Press.
- GOODSON, I.F. (1994). *Studying Curriculum: Case and Methods*. Buckingham: University Press.
- GOODSON, I.F. (1995). *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GOODSON, I.F. (1993). "3rd Annual Western Lecture in Art Education". *Journal of Ontario Society for Education through Art*, 22: 17-25, Faculty of Education, The University of Western Ontario.
- GOODSON, I.F. (1997). "The Educational Researcher as a Public Intellectual". Lawrence Stenhouse Lecture. *British Educational Research Association*. York (September).
- GOODSON, I.F. (1998). "Storying the Self: Life Politics and the Study of the Teacher's Life and Work". En W.F. Pinar (Ed.) (1998).
- GOODSON, I.F. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro [Edición en inglés 1997].
- GOODSON, I.F. y DOWBIGGIN, I. (1993). "Cuerpos dóciles". En S.J. Ball (Ed.).
- GOODSON, I. F. y HARGREAVES, A. (Eds.) (1996). *Teachers' Professional Lives*. Londres: Falmer Press.
- GOODSON, I. F. y MARSH, C. J. (1996). *Studying School Subjects*. Londres, Washington D.C.: Falmer Press.
- GOODSON, I. F. y WALKER, R. (1991). *Biography, Identity and Schooling*. Londres: Falmer.
- GOODSON, I.F.; ANSTEAD, J. y MARSH, C. J. (1998). *Subject Knowledge. Readings for the Study of School Subjects*. Londres, Washington D.C.: Falmer Press.
- GORBUTT, D. (1972). "The New Sociology of Education". *Education for Teaching*, 89.

- GORE, J.M. (1992). "La ética foucaultiana y la pedagogía feminista". *Revista de Educación*, 297, 155-178.
- GORE, J.M. (1994). "Práticas negligenciadas: uma crítica foucaultiana de perspectivas pedagógicas tradicionais e radicais". *Seminário intr. sobre reestr. curr.: Ensinando e aprendendo para un novo tempo*. Portoalegre: SMED.
- GORE, J.M. (1994b). "Foucault e educação: fascinantes desafios". En T.T. da Silva (Ed.).
- GORE, J.M. (1995). "Foucault's Poststructuralism and Observational Education Research: A Study of Power Relations". En R. Smith y Ph. Wexler (Eds.).
- GORE, J.M. (1996). *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Morata.
- GORE, J.M. (2000). "Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía". En Th.S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.).
- GORDON, C. (1991) "Governmental Rationality: an Introduction". En G. Burchell; C. Gordon y P. Miller (Eds.).
- GRUMET, M.R. (1981). "Conceptions, Contradiction and Curriculum". *Journal of Curriculum Theorizing*, 3 (1), 287-298.
- GRUMET, M.R. (1988). *Bitter Milk: Women and Teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- GUÀRDIA, A.M.; ARNAVAT, M. et al. (1983). *Nois i Plàstica. Experiències Didàctiques*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- HAMILTON, D. (1973). "The Integration of Knowledge: Practice and Problems". *Journal of Curriculum Studies*, (5), 146-155.
- HAMILTON, D. (1975). "Hadling Innovation in the Classroom. Two Scottish Examples". En W.A. Reid y D.F. Walker (Eds.). *Case Studies in Curriculum Change. Great Britain and the United States*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- HAMILTON, D. (1977). "The Advent of Curriculum Integration. Paradigm Lost or Paradigm Regained". En M. Stubbs y S. Delamont (Eds.). *Explorations in Classroom Observations*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- HAMILTON, D. (1990). *Curriculum History*. Geelong: Daekin University Press.

- HAMILTON, D. (1991). "Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum'." *Revista de Educación*, 295, 187-205.
- HAMILTON, D. y GIBBONS, M. (1980). "Notes on the Origins of the Educational Terms Class and Curriculum". Trabajo presentado en el *Congreso Annual de la American Research Association*, Boston.
- HAMMERSLEY, M. y HARGREAVES, A. (Eds.) (1983). *Curriculum Practice. Some Sociological Case Studies*. Basingstoke: Falmer Press.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata [Edición original 1994].
- HARGREAVES, A.; LORNA, E. y RYAN, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, D. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- HARGREAVES, D. (1983). "The Teaching of Art and the Art of Teaching: Towards an Alternative View of Aesthetic Learning". En M. Hammersley y A. Hargreaves (Eds.).
- HARGREAVES, D. (1991). *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Morata.
- HARROW, A. J. (1978). *Taxonomía del ámbito psicomotor. Normas para la programación de los objetivos de la conducta*. Alcoy: Editorial Marfil.
- HECKMAN, S.J. (Ed.) (1996). *Feminist Interpretations of Michel Foucault*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- HERNÁNDEZ, F. (1992). "Otro itinerario para la formación inicial". *Cuadernos de pedagogía*, 208, 26-31.
- HERNANDEZ, F. (1993). "Ambigüetés de l'education artistique em Espagne". *INSEA News*, 1, 20-21.
- HERNANDEZ, F. (1994). "The New Spanish National Curriculum in Art Education: a Critical Insight". *Congress Proceedings of the 28th World Congress*. Montreal: INSEA 33 - 40.
- HERNANDEZ, F. (1994b). "Para repensar las Artes Visuales". Texto de la conferencia para el ciclo "Art, eina de coneixement i d'experiència" impartida en "La Caixa". *Papers*, 43-58 (mayo).

- HERNÁNDEZ, F. (1995b). “La trayectoria de la formación del profesorado en Educación Artística en España”. *Arte & Educaçao em Revista*, 1, 55-72.
- HERNÁNDEZ, F. (1996). “Educación Artística para la comprensión de la cultura visual”. *Qurrriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 12-13, 11-27.
- HERNÁNDEZ, F. (1999). “La Cultura Visual: la necesidad educativa de dar sentido al universo visual”. Texto ampliado de la conferencia “Educación y Cultura Visual” impartida en noviembre en el *Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente de Montevideo* (revista Educar de este centro).
- HERNÁNDEZ, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro [Primera edición 1997].
- HERNÁNDEZ, F. (2003). “Más allá de los límites de la escuela: un diálogo entre emergencias sociales y cambios en las artes visuales y en la educación”. Actas de las *Jornades de debat. Reprensar l'educació en les arts visuals*. Barcelona: CaixaForum, Fundació La Caixa (31 de enero y 1 de febrero).
- HERNÁNDEZ, F. y TRAFÍ, L. (Comps.) (1994). *I. Jornades d'Història de l'Educació Artística*. Barcelona: Facultat de Belles Arts, UB.
- HERNÁNDEZ, F. y PLANELLA, M. (Comps.) (1996). *II. Jornades d'Història de l'Educació Artística*. Barcelona/Bellaterra: Facultat de Belles Arts, UB/Facultat de Ciències de l'Educació, UAB.
- HERNÁNDEZ, F. y RICART, M. (Comps.) (1998). *III. Jornades d'Història de l'Educació Artística*. Barcelona: Facultat de Belles Arts, UB.
- HERNÁNDEZ, F. y MOREJÓN, L. (Comps.) (2000). *IV Jornades d'Història de l'Educació Artística*. Barcelona/Girona: Facultat de Belles Arts, UB/ Facultat de Ciències de l'Educació, UdG.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós, papeles de pedagogía.
- HIRST, P. (1975). *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge y Kegan Paul.
- HLEBOWITSH, P.S. (1998). “Reevaluación de las valoraciones del ‘Rationale de Tyler’”. *Revista de Estudios del Currículum*, 1 (1), 170-189.

- HLEBOWITSH, P.S. (1998b). "Interpretaciones del 'Rationale de Tyler': una respuesta a Kliebart". *Revista de Estudios del Currículum*, 1 (1), 176-184.
- HOARE, Q. (1965). "Education; Programmes and Men". *New Left Review*, 32, 40-54.
- HOBBSAWM, E. J. (1988). "Introducción" de la publicación de E. J. Hobsbwam y T. Ranger (Eds.). *L'invent de la tradició*. Vic: Eumo Editorial.
- HOLLAND, J. (1986). "Social Class Differences in Adolescents's Conception of the Domestic and Industrial Division of Labour". *CORE*, 10 (1).
- HOSKIN, K. (1979). "The Examination, Disciplinary Power and Rational Schooling". *History of Education*, 8 (2): 135-146
- HOSKIN, K. (1993). "Education and the Genesis of Disciplinarity: the Unexpected Reversal". En E. Messer-Davidow; D. Shumay y D. Silvan. *Knowledges. Historical and Critical Studies in Disciplinarity*. Charlottesville: University Press of Virginia.
- HOSKIN, K. (1994). "Foucault a examen". En S.J. Ball (Ed.).
- HOWLEY, A. y HARTNETT, R. (1992). "Pastoral Power and the Contemporary University: A Foucauldian Analysis". *Educational Theory*, 42 (3), 271-283.
- HOYLE, (1969). "How does a Curriculum Change?". *Journal of Curriculum Studies*, 1 (2) y 1 (3).
- HUEBNER, D. (1962). "Politics and the Curriculum". En Passow, A. (Ed.). *Curriculum Crossroads*. Nueva York: Teachers College Press.
- HUNTER, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- HULTQVIST, K. (2000). "Una historia del presente sobre el bienestar de los niños en Suecia: de Fröbel a los actuales proyectos de descentralización". En Th.S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.).
- HYNDESS, B. (1997). *Disertaciones sobre el poder. De Hobbes a Foucault*. Madrid: Talasa Ediciones.
- IRRSAE PIEMONT (1994). *Educació Artística. Actualització Científica*. Vic: Eumo.
- JACKSON, Ph.W. (1970). "The Consequencies of Schooling". En N. Overly (Ed.). *The Unstudied Currículum* (1-15). Washington: ASCD, NEA.

- JACKSON, Ph.W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata [Primera edición original 1968].
- JACKSON, Ph.W. (1981). "Curriculum and its Discontents". Reeditado en Giroux, H.A.; Penna, y Pinar, W. (Eds.).
- JACKSON, Ph.W. (Ed.) (1992). *Handbook of Research on Curriculum and Instruction. A project of the American Research Association*. New York: MacMillan.
- JACKSON, Ph. W. (1992b). "Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists". En Jackson, Ph. (Ed.).
- JENKINS, C. (1990). "The Professional Middle Class and the Origins of Progressivism: A Case Study of the New Educational Fellowship, 1920-1950". *CORE*, 14 (1).
- JÉREZ MIR, R. (1990). *Sociología de la Educación*. Madrid: Consejo de Universidades.
- JÓHANESSON, I.A. (1991). "¿Porqué estudiar las reformas y los reformadores? La formación de la reforma educativa como campo social en Islandia, 1966-1991". *Revista de Educación*, 295.
- JÓHANESSON, I.A. (2000). "Genealogía y política progresista: reflexiones sobre la noción de utilidad". En Th.S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.).
- JONES, D. (1993). "La genealogía del profesor urbano". En S.J. Ball (Ed.).
- JONES, R. (1993). "Las prácticas educativas y el saber científico". En S.J. Ball (Ed.).
- JONES, K. y WILLIAMSON, K. (1979). "The birth of the schoolroom". *Ideology and Conciousness: Governing the Present*, 6.
- JORDAN, S. y YEOMANS, D. (1995). "Critical Ethnography: Problems in Contemporary Theory and Practice". *British Journal of Sociology of Education*, 16 (3): 389-408.
- JUANOLA, R. (1992). "Reforma educativa y formación artística". *Cuadernos de Pedagogía*, 208, 8-10.
- KARABEL, J. K. y HALSEY, A. H. (1977). *Power and Ideology in Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- KARP, I. y KRATZ, C.A. (2000). "Reflections on the Fate of Tippoo's Tiger: Defining Cultures through Public Display". En E. Hallam y A.B.V. Street (Eds.). *Cultural Encounters. Representing "Otherness"*. Londres y Nueva York: Routledge.
- KEDDIE, N. (1971). "Classroom Knowledge". En Young, M. D. F. (Ed.) (1971).

- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KERR, J.F. (Ed.) (1968). *Changing the Curriculum*. Londres: University of London.
- KINCHELOE, J. (2000). “Introducción” al libro de I. F. Goodson. *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- KINCHELOE, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: octaedro [Edición original 1993].
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (1993). “A Tentative Description of Post-Formal Thinking: The Critical Confrontation with Cognitive Theory”. *Harvard Educational Review*, 63 (3), 296-320.
- KING, A. y BROWNELL, J. (1966). *The Curriculum and the Disciplines of Knowledge: A Theory of Curriculum Practice*. Nueva York: John Wiley.
- KLIEBARD, H.M. (1975). “Metaphorical Roots of Curriculum Design”. En Pinar, W. (Ed.).
- KLIEBARD, H.M. (1986). *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. Boston: Routledge y Kegan Paul.
- KLIEBARD, H.M. (1992). *Forging the American Curriculum*. Nueva York: Routledge.
- KLIEBARD, H.M. (1992b). “Constructing a History of the American Curriculum”. En Ph.W. Jackson (Ed.).
- KLIEBARD, H.M. (1998). “Revisión del “Rationale de Tyler””. *Revista de Estudios del Currículum*, 1 (2), 166-175.
- KLIEBARD, H.M. y FRANKLIN, B. (1983). “The Course of the Course of Study: History of Curriculum”. En J. Best (Ed.). *Historical Inquiry in Education: A Research Agenda*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- KNIJNIK, G. (1997). “Intelectuales, movimientos sociales y educación”. En A.J. Veiga-Neto (Ed.).
- KRANER-DAHL, A. (1999). “La reconsideración de las ideas de ‘voz’ y ‘experiencia’ de la pedagogía crítica”. En C. Luke (Comp.).
- LACEY, C. (1970). *Hightown Grammar*. Manchester: Manchester University Press.
- LARRAURI, M. (1980). *Conocer FOUCAULT y su obra*. Barcelona: Dopesa.

- LARRAURI, M. (1999). *Anarqueología. Teoría de la verdad en Michel Foucault*. Valencia: Ediciones Episteme.
- LARRAURI, M.- MAX (2000). *La sexualidad según Michel Foucault*. Valencia: Tàndem Edicions, Filosofía para profanos.
- LARROSA, J. (1993). "The Pedagogic Construction of the Moral Domain and the Moral Subject: An Exploration Description of Three Pedagogic Practices in Moral Education". *Curriculum Studies*, 1, 105-125.
- LARROSA, J. (Ed.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- LARROSA, J. (1995b). "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí". En J. Larrosa (Ed.).
- LARROSA, J. (1997). Apuntes del seminario "Para una antropología de la Educación. Notas a partir de Basil Bernstein y M. Foucault". *Institut Català d'Antropologia* (marzo).
- LARROSA, J. y PÉREZ de LARA, N. (comp.). (1997). *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus Editorial.
- LATHER, P. (1987). "Patriarchy, Capitalism and the Nature of Teacher Work". *Teacher Education Quarterly*, 14 (2): 25-88.
- LATHER, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*. Londres: Routledge.
- LATHER, P. (1992). "El postmodernismo y las políticas de ilustración". *Revista de Educación*, 297, 7-24.
- LATHER, P. (1998). "Critical Pedagogy and its Complicities: A Praxis of Stuck Places". *Educational Theory*, 48 (4): 487-497.
- LATHER, P. (1999). "¿Seguir la estupidez? Resistencia estudiantil al currículum liberador". En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.) [Traducción del capítulo 7. de P. Lather (1991)].
- LAWTON, D. (1973). *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning*. Londres: University of London Press.
- LAWTON, D. (1975). *Class, Culture and the Curriculum*. Londres: Routledge y Kegan Paul.

- LAWTON, D. (1977). *Education and Social Justice*. Londres: Sage.
- LAWTON, D. (1980). *The Politics of the School Curriculum*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- LAWTON, D. (1993). "Political Parties, Ideology and the National Curriculum". *Educational Review*, 45 (2).
- LAWTON, D. et al. (1978). *Theory and Practice of Curriculum Studies*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- LAZOTTI, L. (1983). *Comunicación visual y escuela*. Barcelona: Gustavo Gili.
- LAZOTTI, L. (1994). *Educación Visual y Plástica. El lenguaje Visual*. Madrid: MEC y Mare Nostrum.
- LISTON, D. (1986). "On Fact and Values: And Analysis of Radical Curriculum Studies". *Educational Theory*, 36 (2), 137-152.
- LOWENFELD, V. y BRITTAIN, W.L. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz [Edición original 1947].
- LUKE, C. (1996). "Feminist Pedagogy Theory: Reflections on Power and Authority". *Educational Theory*, 46 (3), 283-302.
- LUKE, C. (Comp.). (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata.
- LUKE, C. y GORE, J. (Comps.) (1992). *Feminism and Critical Pedagogy*. Routledge: Nueva York y Londres.
- LUKE, C. y GORE, J. (1999). "Mujeres en el medio académico. Estrategias, lucha y supervivencia". En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (1999) (Eds.) [Publicado originalmente en C. Luke y J. Gore (Comps.) (1992)].
- LUKES, S. (1974). *Power: a Radikal View*. Londres: Macmillan.
- LUNDGREN (1991). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- MACDONALD, B. (1979). "Hard Times: Educational Accountability in England". *Educational Análisis*, 1 (1).
- MALINOWSKI, B. (1989). *Diario de campo en Melanesia*. Madrid: Júcar Universidad.
- MANN, M. (1986). *The Sources of Social Power, V. I. A History of Power from the Beginning to AD 1760*. Cambridge: Cambridge University Press.

- MARAVALL, J.M. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). “El cambio educativo en España”. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARRERO, J. (1996). “El papel del alumnado de secundaria en la construcción de conocimientos”. *Revista de Cooperación educativa Kikirikí*, 39, 27-31.
- MARSHALL, J.D. (1989). “Foucault and Education”. *American Journal of Education*, 33 (2).
- MARSHALL, J.D. (1993). “Foucault y la investigación educativa”. En S.J. Ball (Ed.).
- MARSHALL, J.D. y PETERS, M. (1994). “Governmentalidades e Educação Liberal”. En T.T. da Silva (Ed.).
- MARTÍN, L.; GUTMAN, H. y HUTTON, O. (Eds.) (1988). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. Londres: Tavistock.
- MARZOLA, N. (1997). “Hacia una teoría del cambio educacional”. En A.J. Veiga Neto (Comp.).
- MAURI, T. (1992). “Els continguts escolars”. En T. Mauri, E. Valls y I. Gómez.
- MAURI, T.; VALLS, E. y GÓMEZ, I. (1992). *Els continguts escolars. El tractament en el currículum*. Barcelona: Graó-ICE.
- McEWAN, H. (1992). “Teaching and the Interpretation of Texts”. *Educational Theory*, 42 (1), 59-68.
- McKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- McLAREN, P. L. (1989). *Life in Schools: an Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Nueva York: Longman.
- McLAREN, P. L. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós Educador.
- McLAREN, P. L. y GIROUX, H. A. (1997). “La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo”. En P.L. McLaren.
- McNAY, L. (1992). *Foucault and Feminism. Power, Gender and the Self*. Cambridge y Oxford: Polity Press y Blackwell Publishers.
- McNEIL, L. (1981). “On the Possibility of Teacher as the Source of an Emancipatory Pedagogy: A response to Henry Giroux”. *Curriculum Inquiry*, 11 (3), 205-210.

- McROBBIE, A. (1978). "Working Class Girls and the Culture of Femininity". En Women's Studies Group (Eds.). *Women Take Issue: Aspects of Women's Subordination*. Londres: Hutchinson.
- MEREDYTH, D. y TYLER, D. (Eds.) (1993). *Child and Citizen: Genealogies of Schooling and Subjectivity*. Griffith: Institute for Cultural Policy Studies, Griffith University.
- MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Book*. Londres: Sage.
- MILLER, J.L. (1980). "Women: The Evolving Educational Consciousness". *Journal of Curriculum Theorizing*, 2 (1), 238-247.
- MILLER, J.L. (1982). "The Sound of Silence Breaking: Feminist Pedagogy and Curriculum Theory". *Journal of Curriculum Theorizing*, 4 (1), 5-11.
- MILLER, J.L. (1990). *Creating Spaces and Finding Voices: Teachers Collaborating for Empowerment*. Albany: State University of New York Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1979). *Ley General de Educación*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1985). *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, LODE*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987). *Proyecto para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988). *Papeles para el Debate*, 1-5. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991). "Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria". *BOE* 152 de 26 de junio. Madrid: MEC.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1991). "Real Decreto 1345/1991, de 14 de junio, por el que se establece el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria". *BOE* 152 de 26 de junio. Madrid: MEC.
- MITRANO, B. (1981). "Feminism and Curriculum Theory: Implications for Teacher Education". *Journal of Curriculum Theorizing*, 3 (2), 5-85.
- MORAIS, A.M.; PENEDA, D. y MADEIROS, A. (1991). "The Recontextualizing of Pedagogic Discourse: Influence of Differencial Pedagogic Practices on Students' Achievements as Mediated by Class, Gender and Race". Comunicación presentada en the *International Sociology of Education Conference*. Universidad de Birmingham.
- MORAIS, A.M. *et al.* (1992). *Socializaçao primária e prática pedagógica* (V. 1 y 2). Lisboa: Fundación Gulbenkian.
- MORAIS, A.M. *et al.* (Eds.) (2001). *Towards a Sociology of Pedagogy: the Contributions of Basil Bernstein to Research*. Nueva York: Peter Lang.
- MOREY, M. (1983). *Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus.
- MOREY, M. (1990). "Introducción: La cuestión del método". En *Tecnologías del yo* de M. Foucault.
- MUNARI, B. (1979). *Diseño y comunicación visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- MUSGROVE, F. (1968). "The contribution of Sociology to the Study of the Curriculum". En Kerr, J. F. (Ed.).
- NEVES, J.P. (1991). *Práticas pedagógicas diferenciais na familia e suas implicações no (in)sucesso em ciencias: fontes de continuidades e de descontinuidade entre os códigos da familia e da escola*. Lisboa: Universidad de Lisboa (Tesis doctoral no publicada).
- NOBLIT, G. y PINK, W. (1995). "Mapping the Alternative Paths of the Sociology of Education". En Pink, W. y Noblit G. (Eds.) *Continuity and Contradiction: The Futures of the Sociology of Education*. Cresskill: Hampton Press.
- OGIBA, S.M.M. (1997). "La producción del conocimiento didáctico y el pos-estructuralismo: potencialidades analíticas". En A.J. Veiga Neto (Comp.).
- OLIVA GIL, J. (1996). *Crítica de la razón didáctica. Materiales para el diseño y desarrollo del currículo*. Madrid: Playor-Educación.

- ORNER, M. (1999). "Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación 'liberadora'. Una perspectiva postestructuralista feminista". En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (1999) (Eds.) [Traducción del capítulo de la autora en C. Luke y J.M. Gore (1992) (Comps.)].
- ORNER, M. (2000). "Narrativas escolares: educación, dominación y subjetividad femenina". En Th.S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.).
- ORNER, M.; MILLER, J. y ELLSWORTH, E. (1996). "Excessive Moments and Educational Discourses that Try to Contain Them". *Educational Theory*, 46 (1): 71-91.
- ÖSTMAN, L. (1996). "Discursos, significados discursivos y socialización en la enseñanza de la química". *Revista de Estudios del Currículum*, 2 (2): 23-51.
- PAGANO, J.A. (1981). "The Curriculum Field: Emergence of a Discipline". *Journal of Curriculum Theorizing*, 3 (1), 171-184.
- PAGANO, J.A. (1988). "The Claim of Philia". En W. Pinar (Ed.).
- PAGANO, J.A. (1990). *Exiles and Communities: Teaching in the Patriarchal Wilderness*. Albany: State University of New York Press.
- PARSONS, M.J. (2002). *Cómo entendemos el arte*. Barcelona: Paidós [Edición original 1987].
- PARSONS, M.J. (1992). *Cognition as interpretation in Art Education. 91st Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: National Society for the Study of Education. University of Chicago Press.
- PÉLISSIER, G. (1994). "La question de l'institué disciplinaire". *Insea Congress Proceedings*. Montreal: Art Image Publications (63-66).
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1997). *Historia de una reforma educativa. Estudio múltiple de casos sobre la Reforma experimental del tercer ciclo de la EGB en Andalucía*. Sevilla: Serie Fundamentos, 6.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PIGNATELLI, F. (1993). "What Can I Do? Foucault on Freedom and the Question of Teacher Agency". *Educational Theory*, 43 (4), 411-432.

- PINAR, W.F. (Ed.) (1975). *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley: McCutchan.
- PINAR, W.F. (1978). "The Reconceptualization of Curriculum Studies". *Journal of Curriculum Studies*, 10 (3), 205-214 [reeditado en Giroux, H.A.; Penna, A. y Pinar, W. (Eds.) (1981)].
- PINAR, W.F. (1979). "What is the Reconceptualization?". *Journal of Curriculum Theorizing*, 1 (1), 93-104.
- PINAR, W.F. (1979b). "Letter to the Editor". *Educational Researcher*, 8 (9), 6.
- PINAR, W.F. (1979c). "Notes on the Curriculum Field 1978". *Educational Researcher*, 7 (8), 5-12.
- PINAR, W.F. (1980). "A Reply to my Critics". *Curriculum Inquiry*, 10 (2), 199-205 [reeditado en Giroux, H.A.; Penna, A. y Pinar, W. (Eds.) (1981)].
- PINAR, W.F. (1981). "The Abstract and Concrete in Curriculum Theorizing". En Giroux, H.A.; Penna, A. y Pinar, W. (Eds.).
- PINAR, W.F. (1988). "The Reconceptualization of Curriculum Studies", *Journal of Curriculum and Supervision*, 3 (2), 157-167.
- PINAR, W.F. (Ed.) (1988). *Contemporary Curriculum Discourses*. Scottsdale: Gorsuch Scarisbrick.
- PINAR, W.F. (Ed.) (1998). *Curriculum. Toward New Identities*. Nueva York y Londres: Garland Publishing.
- PINAR, W.F. y GRUMET, M. (1976). *Toward a Poor Curriculum*. Dubuque: Kendall/Hunt.
- PINAR, W.F. y REYNOLDS, W. (Eds.) (1992). *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text*. Nueva York: Teachers College Press.
- PINAR, W.F.; REYNOLDS, W.; SLATTERY, P. y TAUBMAN, P. (1995). *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical Curriculum Discourses*. Nueva York: Peter Lang.
- POPKEWITZ, Th. S. (1976). "Reform as Political Discourse: A Case Study". *School Review*, 84: 43-69.

- POPKEWITZ, TH. S. (1979). "Educational Reform and the Problem of Institutional Life". *Educational Researcher*, 8 (3), 3-8.
- POPKEWITZ, Th. S. (1982). "Educational Reform as the Organization of Ritual: Stability as Change". *Journal of Education*, 164 (1), 5-29.
- POPKEWITZ, Th.S. (Ed.) (1987). *The Formation of School Subjects: The Struggles for Creating an American Institution*. London: Falmer Press.
- POPKEWITZ, Th.S. (1987b). "La producción del conocimiento escolar y los lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares". *Revista de Educación*, 282, 61-85.
- POPKEWITZ, Th.S. (1988b). "Educational Reform: Rethoric, Ritual, and Social Interest". *Educational Theory*, 38 (1), 77-93.
- POPKEWITZ, Th.S. (Ed.) (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- POPKEWITZ, Th.S. (1994b). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata [Edición original 1991].
- POPKEWITZ, Th.S. (1994c). "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas". *Revista de Educación*, 305, 103-137.
- POPKEWITZ, Th.S. (1994d). "História do currículo, regulação social e poder". En T.T. da Silva (Ed.).
- POPKEWITZ, Th.S. (1995). *The Denial of Change in the Process of Change: Systems of Ideas and the Construction of National Evaluations*. Nyvagen: Norweigan Ministry of Culture and Education.
- POPKEWITZ, Th.S. (1997). "The Production of Reason and Power: Curriculum History and Intellectual Traditions". *Journal of Curriculum Studies*, 29 (2), 131-164.
- POPKEWITZ, Th.S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- POPKEWITZ, Th.S. (1998b). *Los discursos rendedores de las ciencias de la educación*. Sevilla: M.C.E.P.
- POPKEWITZ, Th.S. y BRENNAN, M. (Eds.) (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- POPKEWITZ, Th.S y BRENNAN, M. (2000b). "Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas educativas". En Th.S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.).
- PURPEL, D. y BELANGER, M. (Eds.) (1972). *Curriculum and Cultural Revolution*. Berkeley: McCutchan.
- PURPEL, D. y BELANGER, M. (1972b). "Toward Humanistic Theory". En Purpel, D. y Belanger, M. (Eds.) (1972).
- QUANTZ, R. (1992). "On Critical Ethnography (with some postmodern considerations)". En M. Lecompte *et al.* (Eds.). *Qualitative Research in Education*. San Diego: Academic Press.
- QUERRIEN, A. (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- RABAK WAGENER, J. (2000). "La construcción del cuerpo a través de las prácticas discursivas de la educación sexual". En Th.S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.).
- RAMAZANOGLU, C. (Ed.) (1993). *Up Against Foucault. Explorations of Some Tensions Between Foucault and Feminism*. Londres/Nueva York: Routledge.
- RASSAM, J. (1978). *Michel Foucault. Las palabras y las cosas*. Madrid: Crítica Filosófica, EMESA.
- READ, H. (1991). *La educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós [Edición original 1947].
- RIBEIRO-PEDRO, E. (1981). *Social Stratification and Classroom Discourse. A Sociolinguistic Analysis of Classroom Practice*. Estocolmo: LiberLäromedel Lund.
- RIBEIRO-PEDRO, E. (1993). "Envers una anàlisi socio-semàntica de la pràctica a l'aula". *Temps d'educació*, 10, 237-256.
- RIFÀ VALLS, M. (1994). "Elementos de fundamentación para una investigación histórica del currículum de Educación Artística desde una perspectiva crítica". En F. Hernández y L. Trafí (Comps.)
- RIFÀ VALLS, M. (1996). "El currículum como telenovela: relaciones, identidades y saber en la Educación Visual y Plástica de la ESO". *Currículum*, 12-13, 55-77.

- RIFÀ VALLS, M. (2001). "El currículum integrado y las transformaciones en las políticas del conocimiento y la identidad". *Revista de Cooperación educativa Kikirikí*, 59-60, 64-68.
- RIFÀ VALLS, M. y HERNÁNDEZ, F. (1997). "Exploring the relationships between Knowledge and Power in the Spanish National Curriculum for Visual Arts". *Journal of Art and Design Education*, 16 (3), 273-279.
- RIFÀ VALLS, M. y HERNÁNDEZ, F. (1999). "La construcción de una identidad docente en los procesos de formación inicial del profesorado de Secundaria". Texto de la comunicación aprobado en la 22 *Reunión anual de ANPED*, Caxambú, Brasil.
- RIFÀ VALLS, M. y TRAFÍ, L. (2000). "Locating a Visual Urban Amateur Ethnography (1): A Self-Representation Narrative". Comunicación presentada en el *3rd International Crossroads in Cultural Studies Conference*. The Birmingham Research Centre for Cultural Studies and Sociology, University of Birmingham (junio).
- RIFÀ VALLS, M. y TRAFÍ, L. (200b). "Locating in a Visual Urban Feminist Amateur Ethnography (2): The Construction of the Marginal Intellectual". Comunicación presentada en el *3rd International Crossroads in Cultural Studies Conference*. The Birmingham Research Centre for Cultural Studies and Sociology, University of Birmingham (junio).
- RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (1989). "Basil Bernstein: Societat, llenguatge, Educació". *Temps d'educació*, monografía: Basil Bernstein, 2, 11-27.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (1989b). "La teoria dels codis. Una entrevista a Basil Bernstein". *Temps d'educació*, monografía: Basil Bernstein, 2, 133-148.
- ROMAN, L.G. (1993). "Double Exposure: The Politics of Feminist Materialist Ethnography". *Educational Theory*, 43 (3), 279-308.
- ROMAN, L.G. y APPLE, M.W. (1991). "¿Es el naturalismo un alejamiento del positivismo? Los enfoques materialista y feminista de la subjetividad en la investigación etnográfica?" *Educación y sociedad*, 9, 59-90.
- ROSE, N. (2000). "Identidad, genealogía e historia". En T.T. da Silva (Coord.).
- RUGG, H. (1927). *The Twenty-Six Yearbook of the National Society of Education (Part I and Part II)*.

- RUDDUCK, J. (Ed.) (1995). *An Education that Empowers. A Collection of Lectures in Memory of Lawrence Stenhouse*. Clevedon, Avon: BERA.
- SADOVNIK, A.R. (1989). “La teoría de la práctica pedagógica de Basil Bernstein: On anem?”. *Temps d’educació*, monografía: Basil Bernstein, 2, 95-114.
- SADOVNIK, A.R. (1992). “La teoría de la práctica pedagógica de Basil Bernstein: Un enfoque estructuralista”. *Investigación en la escuela*, 17, 7-29.
- SADOVNIK, A. R. (Ed.). (1995). *Knowledge and Pedagogy: the Sociology of Basil Bernstein*. Norwood: Ablex.
- SADOVNIK, A.R. (2001). “Basil Bernstein (1924-2000)”. <http://www.ibe.unesco.org/international/publications/thinkerspdf/bernsteine.pdf>
- SANCHO, J.M. (1990). *Los profesores y el currículum*. Barcelona: Horsori.
- SANCHO, J.M; HERNÁNDEZ, F. y CARBONELL, J. et al. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: octaedro.
- SAUQUILLO, J. (2001). *Para leer a Foucault*. Madrid: Alianza Editorial.
- SAWICKI, J. (1991). *Disciplining Foucault: Feminism, Power and the Body*. Londres: Routledge.
- SEMEL, S.F. (1995). “Basil Bernstein’s Theory of Pedagogic Practice and the History of Maercian Progressive Education: Three Case Studies”. En A.R. Sadovnik (Ed.).
- SCHAAFSMA, D. (2000). “Realización del sí mismo: construcción de ficciones escritas y curriculares”. En Th.S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.).
- SCHWAB, J. (1964). “Structure of the Disciplines: Meanings and Significances”. En G. Ford y L. Pugno (Eds.). *The Structure of Knowledge and the Curriculum*. Chicago: Rand McNally.
- SCHWAB, J. (1983). “Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum”. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal [Primera edición original de 1969 y reedición en D. Purpel, D. M. Belanger (Eds.) (1972). *Curriculum and Cultural Revolution*. Berkeley: McCutchan].
- SCHUBERT, W. (1986). *Curriculum: Perspective, Paradigm and Possibility*. Nueva York: Macmillan.

- SHARP, R. (1988) *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid: Akal [Edición original 1980].
- SHARP, R. y GREEN, A. (1975). *Education and Social Control*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- SHUTKIN, D. (2000). “El despliegue de la tecnología de la información en el campo de la educación y el incremento de la capacidad del niño”. En Th.S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.).
- SILVA, T.T. Da (Ed.) (1994). *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- SILVA, T.T. Da (1994b). “O adeus as metanarrativas educacionais”. En T.T. da Silva (Ed.).
- SILVA, T.T. Da. (1997). “El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?”. En A.J. Veiga Neto (Comp.).
- SILVA, T.T. Da (1998). “Cultura y currículum como prácticas de significación”. *Revista de Educación?*, 1 (1): 59-75.
- SILVA, T.T. Da (1998b). “Crítica de la crítica. Análisis de una genealogía foucaultiana de la escuela”. *Revista de Estudios del Currículum*, 1 (3): 141-152 [revisión bibliográfica del libro de Hunter (1998)].
- SILVA, T.T. Da (Coord.) (2000). *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: M.C.E.P.
- SILVA, T.T. Da (2000b). “Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales”. En T.T. da Silva (Coord.).
- SILVA, T.T. Da (2000c). “La deconstrucción del constructivismo pedagógico”. En T.T. da Silva (Coord.).
- SILVA, T.T. Da (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones del currículum*. Barcelona: Octaedro [Edición original 1999].
- SIMOLA, H.; HEIKKINEN, S. y SILVONEN, J. (2000). “Un catálogo de posibilidades: historia foucaultiana de investigación de la verdad y la educación”. En Th.S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.).

- SIMON, R. y DIPPO, D. (1986). "On Critical Ethnographic Work". *Anthropology and Education Quarterly*, 17, 195-202.
- SINGH, P. (1993). "Instructional Discourse: a Case Study of the Social Construction of Technical Competence in Primary Classroom". *British Journal of the Sociology of Education*, 14 (1), 39-58.
- SKEGGS, B. (1994). "Paul Willis: 'Aprendiendo a trabajar'". En Barker, M. y Beezer, A. (Eds.). *Introducción a los estudios culturales*. Barcelona: Bosch Casa Editorial.
- SLATTERY, P. (1995). *Curriculum Development in the Postmodern Era*. Londres y Nueva York: Garland Publishing.
- SMITH, R. (Ed.) (1989). *Discipline-based Art Education*. Urbana: University of Illinois Press.
- SMITH, L. M. y GEOFFREY, W. (1968). *The Complexities of an Urban Classroom. An Analysis toward a General Theory of Teaching*. USA: Holt, Rinehart & Wiston.
- SMITH, R. y WEXLER, P. (Eds.) (1995). *After Postmodernism. Education, Politics and Identity*. Londres: The Falmer Press.
- SMITH, B.; STANLEY, W. y SHORES, H. (1957). *Fundamentals of Curriculum Development*. Nueva York: Books Co.
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- STEERS, J. (1994). "Ortodoxy in Art Education". Ponencia presentada en el 3er Insea European Congress. Lisboa.
- STENHOUSE, L.A. (1968). "The Humanities Curriculum Project". *Journal of Curriculum Studies*, 1, 26-33.
- STENHOUSE, L.A. (1971). "The Humanities Curriculum Project: The Rationale". *Theory into Practice*, 10, 154-162.
- STENHOUSE, L.A. (1982). *Authority, Education and Emancipation*. Londres: Hienemann Educational Books.
- STENHOUSE, L. A. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. A. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata. [Edición original en inglés 1975].

- STENHOUSE, L. A. (1991b). "La investigación del currículum y el arte del profesor (1)". *Investigación en la escuela*, 15, 9-15.
- STRIKE, K. (1989). *Liberal Justice and the Marxist Critique of Education*. Nueva York: Routledge y Kegan Paul.
- TABA, H. (1974). *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel [Edición original 1962].
- TAVARES, H. (1996). "Classroom Management and Subjectivity: A Genealogy of Educational Identities". *Educational Theory*, 46 (2), 189-201.
- TANNER, D. y TANNER, L.N. (1975). *Curriculum Development: Theory into Practice*. New York: MacMillan.
- TANNER, D. y TANNER, L. (1979). "Emancipation form Research: The Reconceptualist's Prescription". *Educational Researcher*, 8 (6), 8-12.
- TANNER, D. y TANNER, L. (1990). *History of School Curriculum*. Nueva York: Macmillan.
- TAUBMAN, P. (1979). *Gender and Curriculum: Discourses and the Politics of Sexuality*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Rochester [Véase *Journal of Curriculum Theorizing*, 4 (1), 12-87].
- TAXEL, J. (1983). "The American Revolution: an Analysis of Literacy Content, form, and Ideology". En Apple, M. W. y Weis, L. (Eds.) (1983).
- THISTLEWOOD, D. (Ed.) (1989). *Critical Studies in Art and Design Education*. Londres: Longman.
- TICKLE, L. (1983). "One Spell of Ten Minutes or Five Spells of Two...? Teacher-Pupil Encounters in Art and Design Education". En M. Hammersley y A. Hargreaves (Eds.).
- TREPAT, C. y FREIXENET, D. (1993). *Del currículum als crèdits. El nou ensenyament secundari*. Barcelona: Laertes.
- TYLER, R.W. (1977). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel [Primera edición original 1949].
- TYLER, W. (1991). *Organización escolar. Una perspectiva sociológica*. Madrid: Morata.

- UCLA (1987). "Betty Edwards: Releasing Creativity". *Education*, 5 (1) [Traducción incluida en el dossier del seminario "El cervell total". Centre d'Art Santa Mónica, 30 y 31 de mayo de 1991].
- VAN MAANEN, J. (1988). *Tales of the Field. On Writing Ethnography*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- VARELA, J. (1979). "Elementos para una sociología de la escuela primaria en España". En A. Querrien. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta. [Reeditado en Ortega, F. et al. (Eds.). *Manual de Sociología de la educación*. Madrid: Visor].
- VARELA, J. (1989). "La sociología francesa de la educación: modelos de análisis". En F. Ortega et al. (Eds.). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Visor.
- VARELA, J. (1991). "Una reforma educativa para las nuevas clases medias". *Revista Archipiélago*, 6, 65-71.
- VARELA, J. (1995). "Categorías espacio-temporales y socialización escolar: Del individualismo al narcisismo". En J. Larrosa (Ed.) [publicado anteriormente en 1992 en *Revista de educación*, 298].
- VARELA, J. (2000). "El triunfo de las pedagogías psicológicas" En T.T. da Silva (Coord.) [publicado anteriormente en 1991 en *Cuadernos de pedagogía*, 198].
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- VÁZQUEZ GARCÍA, F.J. (2000). "Como hacer cosas con Foucault". *Er, Revista de Filosofía*, 28, 71-83.
- VEIGA NETO, A.J. (Comp.) (1997). *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes.
- VEIGA-NETO, A.J. (1997b). "Michel Foucault y la educación ¿Hay algo nuevo bajo el sol?". En A.J. Veiga-Neto (Comp.).
- VEIGA-NETO, A.J. (2001). "Incluir para excluir". En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- VELASCO, H. y DÍAZ de RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Editorial Trotta.

- VILLAFANÉ, J. (1990). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide.
- VV.AA. (1977). "School and Knowledge", Educational Studies: A Second Level Course, Units 14-15, E202 *Schooling and Society*. Londres y Leicester: The Open University Press.
- VV.AA. (1986). Monográfico "Hacia un nuevo modelo curricular". *Cuadernos de Pedagogía*, 139.
- VV.AA. (1987). "Discipline-based Art Education". *Journal of Aesthetic Education*, 21 (2), 56-94.
- VV.AA. (1989). Monográfico "Reforma y Currículum". *Cuadernos de pedagogía*, 168.
- VV.AA. (1990). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- VV.AA. (1992). Monográfico "Nuevas áreas curriculares: Educación Artística". *Cuadernos de Pedagogía*, 208.
- VV.AA. (1992). *Propuestas de secuencia Educación Artística*. Madrid: Magisterio Español.
- VV.AA. (1993). *Propuestas de secuencia Educación Visual y Plástica*. Madrid: Magisterio Español.
- VV.AA. (2001). Monográfico sobre "Sociología de la educación". *Revista de Educación*, 324.
- WALKER, R. (1983). "Three Good Reasons for not Doing Case Studies in Curriculum Research". *Journal of Curriculum Studies*, 15 (2), 155-165.
- WALKER, R. y McDONALD, B. (1976). "Curriculum Innovation at School Level", Unit 27 of *Curriculum Design and Development*. Milton Keynes: Open University Press.
- WALKER, S. y BARTON, L. (Eds.) (1983). *Gender, Class and Education*. Lewes: Falmer Press.
- WALKERDINE, V. (1988). *The Mastery of Reason*. Londres: Roulledge.
- WALKERDINE, V. (1995). "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana". En J. Larrosa (Ed).
- WALKERDINE, V. (1995b). "O raciocínio en tempos pós-modernos". *Educação e realidade*, 20 (1).

- WALKERDINE, V. (2000). "La infancia en el mundo post-moderno: La psicología de desarrollo y la preparación de futuros ciudadanos". En T.T. da Silva (Coord.) .
- WALLESTEIN, S. (1979). "Notes Toward a Feminist Curriculum Theory". *Journal of Curriculum Theorizing*, 1 (1), 186-190.
- WEBER, M. (1978). *Economy and Society: an Outline of Interpretative Sociology*. Berkeley: University of California Press.
- WEILER, K. (1988) *Women Teaching for Change*. Nueva York: Bergin y Garvey.
- WEILER, K. (1991). "Freire and Feminist Pedagogy of Difference". *Harvard Educational Review*, 61 (4), 449-474.
- WEIS, L. (Ed.) (1988) *Class Race and Gender in American Education* . Albany: State University of New York
- WEXLER, Ph. (1987) *Social Analysis of Education: After the New Sociology* .Boston: Routledge y Kegan Paul.
- WHITSON, T. (1991). *Constitution and Curriculum* . Londres: Falmer .
- WHITTY, G. (1985) *Sociology and School Knowledge. Curriculum Theory, Research and Politics*. Londres: Methuen.
- WHITTY, G. y YOUNG, M.D.F. (1976) *Explorations in the Politics of School Knowledge* . Driffield: Nafferton Books.
- WILLIAMS, R. (1965) *The Long Revolution* .Harmondsworth: Penguin .
- WILLIS, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal Universitaria [Primera Edición original 1977].
- WILSON, B.G. (1975) "La evaluación del aprendizaje en la educación artística". Capítulo XVII. Vol. En Bloom, Hastings et al. (1978). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- WINNER, E. (Ed.) (1992) *Arts Propel: A Handbook for Visual Arts*. Cambridge: Mass, Project Zero, Harvard University .
- WITTRUCK, M. C. (1989) (Ed.). *La investigación de la enseñanza V. I, II, y III*. Barcelona: Paidós.

- WOLF, D. (1987). "Child Development and Different Cognitive Styles". *Issues in DBAE: Strengthening the Stance, Extending the Horizons* (Seminar proceedings). Cincinnati: May, 21-24. Los Ángeles: Getty Center for Education in the Arts.
- WOLF, D. (1992). "Becoming Knowledge: the Evolution of Art Education Curriculum". En Ph.W. Jackson (Ed.).
- WONG, W. (1979) *Fundamentos del diseño bi y tridimensional*. Barcelona: Gustavo Gili .
- WOODS, P. (1995). *La escuela por dentro* . Barcelona: Paidós .
- YOUNG, M.D.F. (Ed.) (1971) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*.
- YOUNG, M.D.F. (1971b). "An Approach to the Study of Curricula as Socially Organised Knowledge". En Young, M. D.F . (Ed.) (1971).

El profesor-experto R., que participó en la definición del discurso curricular oficial del área de Educació Visual i Plàstica, y Ramón, el profesor de Educació Visual i Plàstica del curso de 3º C en el IES Les Moreres, donde he llevado a cabo el análisis de la práctica curricular, son la misma persona.