

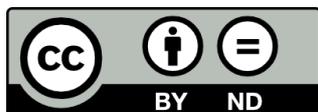


UNIVERSITAT DE
BARCELONA

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

Dra. Montserrat Rifà Valls

RESUMEN

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta una investigación en torno a la historia de la reforma del sistema educativo español, durante la segunda mitad de los noventa, desde la perspectiva del currículum como testimonio de las transformaciones en la enseñanza (Goodson, 1995). A lo largo de esta investigación he puesto el énfasis en el análisis de las pautas de regulación social que se despliegan en los procesos de cambio en las reformas educativas, en concreto, en el contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.¹ Considero que 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). Por otro lado, he llevado a cabo el estudio de las dinámicas de poder-saber en el currículum en el marco de la *Educació Visual i Plàstica*, un área de conocimiento emergente desde la que se proyectan diversos cambios a partir de la reforma educativa. Por tanto, en este trabajo se interrelacionan dos campos disciplinares, los estudios del currículum y la Educación Artística, a partir de problematizar e interpretar cómo el proceso de toma de decisiones de los profesores afecta a las relaciones de poder-saber y la construcción de las subjetividades de los estudiantes en esta etapa:

Problema-foco de la investigación
Cómo se desarrolla la producción de subjetividades a través de las relaciones de poder-saber en el currículum de <i>Educació Visual i Plàstica</i> en la Enseñanza Secundaria Obligatoria

¹ Shutkin (2000) sostiene que 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.

1.1. Las finalidades de la investigación: estudiar la matriz poder-saber y subjetividad en el currículum de *EViP*²

Empecé esta investigación con la definición de un primer objetivo centrado en 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**, un planteamiento que se encuentra formulado “arqueológicamente” (Foucault, 1991b). De esta forma, hallé la justificación para estudiar la producción de relaciones de poder que desencadena la selección del conocimiento en el área de *Educació Visual i Plàstica*, tanto en el nivel del discurso oficial como en las prácticas escolares, en la siguiente cita:

El saber académico, tal como está distribuido en el sistema de enseñanza, implica evidentemente una conformidad política: en Historia (y en *Educación Artística*),³ 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 (Foucault, 1992b: 34-35).

Sin embargo, como se verá a lo largo de este artículo, la relación entre saber y poder que me ha interesado investigar es más global, y no afecta sólo a los contenidos que configuran una disciplina escolar. 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-, he priorizado 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, ya 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. Pero entonces no estaba tan claro el proceso inverso, es decir, que las disciplinas escolares y universitarias pudieran aprehender 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 el proyecto de tesis anuncié que iba a estudiar el saber como productor de relaciones

² 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.

de poder, y lo que he descubierto durante la investigación, es que éste es un estudio sobre el poder, que va de **las relaciones de poder como productoras de saber**. En este trabajo he desarrollado un análisis de la reforma de la escolarización que contempla **el poder como productor de la identidad social**, desde un punto de vista foucaultiano: “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).

De esta forma, 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 las 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” (Foucault, 1994: 34). Según Gore (2000), 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. Posicionada en esta visión productiva del poder, durante la formación de una mirada como foucaultiana, emergió mi interés por la cuestión del sujeto, por estudiar cómo construimos nuestras identidades a través de las relaciones de verdad, poder y ética. Apoyada en la ontología del presente o de nosotros mismos de Foucault (Morey, 1990), interpretaré la constitución de la experiencia del sí mismo a través del discurso y el poder en el currículum, completando así las finalidades de la investigación.

Finalidades del 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**.

³ El texto en cursiva es mío.

1.2. Las conceptualizaciones foucaultianas del estudio: discurso, poder y subjetividad en el currículum

La noción de discurso se ha extendido en el terreno de la investigación contemporánea de la mano de teorías como el postestructuralismo crítico y el construccionismo social. Según bew, Reynolds, Slattery y Taubman (1995), es preciso comprender el campo contemporáneo 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” (Pinar *et al.*, 1995: 7). Foucault exploró la reconstrucción histórica y social de los saberes y las ciencias a partir de la noción de discurso en diversas publicaciones: *Las palabras y las cosas*, *La arqueología del saber* y *El orden del discurso*. En esta investigación, he trasladado esta propuesta al campo del currículum para conceptualizarlo como **práctica discursiva**, es decir, 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” (Foucault, 1991b: 198).

En segundo lugar, en esta investigación he empleado diversas versiones foucaultianas del poder (Castilla, 1999), que he aplicado en el análisis de las prácticas curriculares en la escuela. Por un lado, he analizado el **poder disciplinar** que está vinculado a la invención del sujeto humanista y al desarrollo de los saberes de las ciencias humanas y sociales, y que funciona a través de técnicas disciplinarias, de vigilancia, regimentación y clasificación, en las prácticas institucionales modernas (escuelas, ejército, prisión, hospitales). Por otro lado, he empleado la versión del **poder pastoral** que se da a partir de la relación íntima que se establece entre gobernante y gobernados, y que está basado en una atención diferenciada que se desarrolla a través de actividades y relaciones específicas, actuando de forma continua y permanente. En la teoría política que Foucault desarrolló en *Vigilar y castigar* y en *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, el poder queda conceptualizado de la siguiente forma: no es una propiedad, es una estrategia que se ejerce constantemente a partir de puntos innumerables y sólo existe en acto; no es represivo ni exterior a otro tipo de relaciones sino que es inmanente a ellas; viene de abajo, es capilar, microscópico y alcanza a todos los cuerpos, gestos, actividades y discursos constituyendo a los sujetos; pasa a través de dominados y dominantes, sustituyendo una imagen piramidal por una reticular; las relaciones de poder están atravesadas por un cálculo, no

dependen de la decisión de un sujeto sino de la voluntad de saber; poder y saber se autoimplican, cada relación de poder se constituye en un campo correlativo de saber, y recíprocamente, cada campo de saber se conforma entre relaciones de poder; el poder produce sujetos, a la vez que las sociedades disciplinarias producen un saber sobre lo individual; y por último, la resistencia no es exterior al poder, donde hay poder hay resistencia, que se manifiesta de múltiples formas.

En tercer lugar, Foucault vinculó las relaciones de poder y la formación de la subjetividad en *Tecnologías del yo* y otras conferencias y seminarios de su última etapa, donde se interesó por la gubernamentalidad, entendida a la vez como producción de gestión de la población y como producción de la subjetividad. De esta forma, 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. En este punto, Foucault estudió en distintos contextos las **tecnologías del poder** que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o dominación, objetivando al sujeto; y, las **tecnologías del yo**, que 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). Siguiendo a Popkewitz y Brennan, mediante el estudio de las relaciones entre discurso, poder y subjetividad: “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” (2000b: 28).

2. FUNDAMENTANDO LA CONSTRUCCIÓN DE LA MIRADA INVESTIGADORA

2.1. Mapear los estudios críticos del currículum: políticas del conocimiento y comunidades discursivas

Durante la construcción del marco teórico, examiné el proceso de producción de las prácticas discursivas críticas en el campo de los estudios del currículum, atendiendo a las comunidades de docencia e investigación que lo articulan en el ámbito académico (analizando el papel de profesores, investigadores, expertos, etc.) y a sus políticas del conocimiento. Tal como afirma Apple (1996b), la finalidad de establecer el estado actual de un campo de estudio no es tarea fácil, por varias razones: en primer lugar, porque describir un campo es en sí mismo un acto de

producción cultural (Apple citando a Noblit y Pink, 1995); y, en segundo lugar porque “lo que realmente *cuenta*” en el campo que pretendemos estudiar es una construcción. La emergencia de los discursos críticos en el campo del currículum se ha desarrollado en un espacio donde interseccionan las sociologías y las teorías del currículum, que han resituado el papel que desempeña el conocimiento, el aprendizaje y los sujetos en la escuela, en oposición a los discursos tradicionales y tecnológicos. El recorrido por las fuentes de los discursos críticos del currículum que han influido en mi estudio, se resume en el cuadro siguiente que abarca de 1969 a 1994, un periodo que ha estado marcado por la transformación de los discursos curriculares en un contexto de cambio social y cultural más amplio:⁴

Cuadro 1. Ejes y fuentes de los discursos críticos del currículum

Las escuelas sociológicas de la educación
<p>La sociología de la educación y el marxismo estructuralista en Francia como contexto emergente para una sociología crítica del currículum -Escuela y movilidad social (Boudon); escuela, reproducción y violencia simbólica (Bourdieu y Passeron); escuela y lucha de clases (Althusser; Baudelot y Establet).</p> <p>La “Nueva Sociología de la Educación” (NSE) en Gran Bretaña: a medio camino entre la sociología del conocimiento y el currículum como construcción social -Instituciones educativas, los ámbitos de socialización-ideología-control social y el conocimiento escolar. Young (Ed.) (1971). <i>Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education</i>; Bernstein (1971). <i>Clases, códigos y control. V.I. Estudios sociológicos para una sociología del lenguaje.</i></p>
Las comunidades de investigación educativa
<p>La investigación para el desarrollo del currículum y del profesor en el <i>Centre for Applied Research in Education (CARE)</i> de la Universidad de East Anglia -Conocimiento, poder y emancipación del sujeto a través de la educación; un modelo de proceso para el desarrollo del currículum; investigación-acción en educación (Walker, MacDonald, Elliott). HCP – <i>The Humanities Curriculum Project</i>; Stenhouse (1975). <i>Investigación y desarrollo del currículum.</i></p> <p>La pedagogía crítica radical en Estados Unidos: una visión política en el análisis del conocimiento y del currículum -Currículum oculto y hegemonía; tradición selectiva; conocimiento, estructuras de poder y control social; resistencia, contestación y cultura vivida; el profesor como intelectual transformativo (Giroux). Apple (1979). <i>Ideología y currículum</i>; (1982). <i>Educación y poder</i>; (1986) <i>Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y género en educación.</i></p> <p>Los estudios históricos del currículum: las narraciones de vida de los docentes como testimonios del cambio curricular y la historia de las materias escolares -El currículum como testimonio de cambio: la relación entre el currículum pre-activo y activo; historias de vida de los docentes y escuela; el currículum como conflicto social; historia social de las materias escolares en el currículum. Goodson (1983). <i>School Subjects and Curriculum Change</i>; (1992). <i>Studying Teacher’s Lives</i>; (1995) <i>Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares</i>; (2000). <i>El cambio en el currículum.</i></p>

⁴ Esta periodización está basada en el trabajo de Pinar *et al.* (1995).

2.2. Las investigaciones postcríticas de la educación y del currículum: usos heurísticos de la teoría foucaultiana

En el contexto de los discursos postcríticos del currículum, durante la formación de una mirada como investigadora, he revisado aquellos estudios que aplican y amplían alguna de las propuestas de Foucault en el campo de la investigación educativa. Al realizar esta tarea, he querido 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. Desde este punto de vista, en este trabajo de investigación me planteo hacer un uso inventivo o heurístico de la teoría foucaultiana, es decir, utilizar sus herramientas para fines que Foucault no llegó a plantear o problemas que no exploró a lo largo de su obra (Vázquez, 2000). Un ejemplo de esta relectura de Foucault para la investigación educativa se encuentra en *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*, un texto donde Cherryholmes (1999) conecta a Foucault y Derrida para revisar las teorías y definiciones del currículum. En el cuadro siguiente se muestran otros estudios que han influido en la construcción del marco teórico y metodológico de esta tesis, y que he clasificado a partir de la aplicación que proponen de los temas y herramientas de la teoría foucaultiana:

Cuadro 2. Tipos de investigaciones educativas desde una mirada foucaultiana

<p>A. Investigaciones arqueogenealógicas que reconstruyen la producción de regímenes de verdad en las reformas educativas</p>
<p>Popkewitz (1991). <i>Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación</i>. Es 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. Examina las relaciones entre verdad y poder en las reformas educativas, desde la perspectiva de la epistemología social como una forma de estudiar las pautas de regulación social, analizando el saber como organizador de la identidad;</p> <p>Ball (1990). <i>Foucault y la educación. Disciplinas y saber</i>. Marshall aborda aspectos de fundamentación de la mirada foucaultiana para la investigación educativa y se incluyen una serie de estudios de Dave Jones, Richard Jones y Goodson y Dowbiggin, desde la perspectiva de historizar el presente;</p> <p><i>Otras investigaciones:</i> Jóhannesson (1991 y 2000). Reconstruye históricamente 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 (vinculando teóricamente a Foucault y Bourdieu); Jones y Williamson, (1979); Querrien (1979); Varela y Álvarez Uría (1991); Hunter (1998); y, Hultqvist (2000).</p>

B. Investigaciones genealógicas que estudian la productividad y los efectos del poder en educación

- Popkewitz (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Es un estudio comparado de la reforma de la formación del profesorado en ocho países distintos, donde se complementa: el análisis del poder soberano, que posibilita una interpretación histórico-institucional a partir de reconstruir los actores del ámbito social en las reformas educativas, a un nivel estructural; con la versión del poder como productor de voluntad de saber, que permite ahondar en el análisis de la constitución de las subjetividades.
- Popkewitz y Brennan (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Las diferentes investigaciones incluidas en este libro sugieren un abandono de la definición del poder soberano y un desplazamiento hacia la definición productiva y el análisis del despliegue del poder que constituye la subjetividad;
- Shutkin (2000). “El despliegue de la tecnología de la información en el campo de la educación y el incremento de la capacidad del niño”. Según este autor, el despliegue del poder o dispositivo del poder está relacionado con la positividad y productividad del poder. 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. Los diversos discursos y prácticas institucionales se influyen mutuamente, y de esta forma, los elementos del dispositivo “se ajustan unos a otros”.
- Gore (2000). “Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía”. Esta investigación tiene como objetivo “emplear las lentes teóricas que proporciona el informe del poder de Foucault para investigar el funcionamiento del poder en diversos lugares pedagógicos” (: 100). Analiza el despliegue del poder y su productividad en prácticas pedagógicas cotidianas a través de la transcripción de secuencias que relaciona estas ocho técnicas del poder: vigilancia, normalización, clasificación, exclusión, distribución, individualización, totalización y regulación.

C. Investigaciones educativas que interrelacionan el estudio de las tecnologías del poder y las tecnologías del yo

- Popkewitz (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Adopta la visión del poder como productor de la subjetividad a partir de la idea foucaultiana de gobierno para evaluar un programa de formación del profesorado deconstruyendo las visiones de la infancia y la racialidad;
- Fendler (2000). “¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado”. Reconstruye histórica y socialmente los discursos que constituyen el sujeto “educado” desde la época clásica hasta la escolarización moderna. Analiza los procesos de producción de la subjetividad, viendo las tecnologías del yo como efecto de las relaciones de poder, desde las definiciones de gubernamentalidad y poder pastoral;
- Simola, Heikkinen y Silvonen (2000). “Un catálogo de posibilidades: historia foucaultiana de investigación de la verdad y la educación”. Es un estudio “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” (: 81). Sostienen el “profesionalismo pastoral” como principio tácito del discurso en Finlandia, una combinación de individualismo y disciplinación que produce la subjetividad del alumno y del docente;
- Otras investigaciones:* Howley y Harnett (1992); Pignatelli (1993); Schaafsma (2000); Orner (2000); Rabak Wagener (2000); Baker (2000); y los textos incluidos en Larrosa (1995). *Escuela, poder y subjetivación*, y en da Silva (2000). *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*.

3. EL DISEÑO METODOLÓGICO DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE PODER-SABER Y SUBJETIVIDAD EN EL CURRÍCULUM

3.1. De Foucault a Bernstein: campos y reglas en la teoría de la estructuración del discurso pedagógico

El uso inventivo o heurístico de la teoría foucaultiana en esta tesis está presente en las relaciones que pretendo establecer entre Foucault y Bernstein, unas conexiones que se hicieron explícitas a través del eje discurso-poder y sujeto en la tesis doctoral de Díaz (1984). Son diversas las continuidades entre Foucault y Bernstein, y aunque también son numerosas las interrupciones, quiero destacar que: “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). (...) Ambos elaboran teorías acerca de la acrecentada invisibilidad de las operaciones del poder en las instituciones modernas” (Tyler, 1991: 149). Si Foucault me ha proporcionado un marco general para interpretar y hacer visibles los mecanismos de regulación de las subjetividades en la escuela, Bernstein me ha facilitado 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 en el contexto de la escuela y el aula. Las bases de la teoría del discurso pedagógico para la investigación quedaron fijadas en un artículo de Bernstein y Díaz (1985). Así, Bernstein articuló esta teoría y el desarrollo del concepto de práctica pedagógica, en los ensayos y artículos que se publicaron en 1990 en *La estructura del discurso pedagógico*, el volumen cuarto de su serie *Clases, códigos y control*, y en 1996 en *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría investigación y crítica*.⁵

En su teoría, Bernstein define el funcionamiento de distintos campos que es preciso tener en cuenta para el análisis del discurso pedagógico, según este autor, un campo es el resultado de unas relaciones de fuerza y conflicto entre agentes, colectividades o instituciones que pugnan por la apropiación de un discurso, y está generado por relaciones de poder.⁶ De este modo se fija en:

⁵ La producción bernsteiniana centrada en el análisis de los códigos socio-lingüísticos y pedagógicos en la familia y la escuela no es primordial para mi estudio. Aunque sí lo ha sido el texto se publicó en 1971, con el título “Acerca de la clasificación y del marco del conocimiento educativo”.

⁶ En primer lugar, distingue entre el campo de producción que 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 que regula el capital cultural y está constituido por agentes y agencias

(1) **las reglas distributivas que regulan la producción discursiva en el campo del control simbólico.** Estas reglas marcan y especializan lo que es pensable y lo que es impensable, regulan las diferentes especializaciones de la conciencia en los distintos grupos sociales, 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); (2) **las reglas recontextualizadoras que regulan la especificidad del discurso pedagógico y sus relocalizaciones.** Median en la constitución del discurso pedagógico específico y fijan los límites exteriores e interiores del discurso legítimo, con ellas el discurso selecciona y crea los temas pedagógicos especializados a través de sus propios contextos y contenidos. Aquí, el discurso pedagógico es un principio recontextualizador; y, (3) **las reglas evaluadoras que regulan el campo de reproducción del discurso y la práctica pedagógica.** Son constitutivas de cualquier práctica pedagógica y siempre tienen como finalidad transmitir criterios, de esta manera, se convierte en el nivel de producción de la regulación de la conciencia. En esta dirección, diversos colaboradores de Bernstein han llevado a cabo investigaciones donde aplican la teoría del discurso pedagógico, es el caso de Díaz (1984 y 1990); Cox (1986); Ribeiro-Pedro (1981 y 1993); Atkinson (1989); Escofet (1993); y Singh (1993), que me han servido de referencia.

3.2. Etnografiar críticamente la escuela: un estudio de caso sobre poder-saber y subjetividad en la *EViP*

Otro elemento que evidencia el uso inventivo o heurístico de la teoría foucaultiana en esta investigación educativa se refiere al diseño del estudio etnográfico desde un paradigma crítico-discursivo.⁷ A diferencia del paradigma naturalista, la etnografía desde el paradigma crítico-discursivo reconoce la mediación de las relaciones de poder en la investigación, donde los sujetos están autorizados de forma distinta a participar. Siguiendo a Clifford, lo que he intentado sostener desde una perspectiva discursiva, es que 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 construidos, ficciones serias” (2001: 24-25). Esta consideración está relacionada con la idea de que “los casos

cuyas prácticas especializadas crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la acción cultural (Escofet, 1996).

⁷ Durante el trabajo de campo y en el proceso de escritura he tenido en cuenta cómo intervienen las formas de la autoridad discursiva (Clifford, 2001), que se preocupan por las cuestiones de representación del conocimiento y que reconocen que los contextos de la investigación están atravesados subjetiva y políticamente.

se construyen”, es decir, se conceptualizan como constructos teóricos específicos que se “funden” o unen en el proceso mismo de la investigación (Popkewitz, 1994). Desde este punto de vista, un estudio de caso no se elabora a partir de lo que el/la investigador/a “se encuentra en la realidad”, sino que funciona como marcador de una verdad en la investigación, que es preciso explicitar a partir de los principios teóricos sobre los cuales se construye:

Constructos teóricos específicos del estudio de caso
<ol style="list-style-type: none"> 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 <i>Educació Visual i Plàstica</i> de la Enseñanza Secundaria Obligatoria; 3. La imbricación de los diversos campos 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.

A partir de los tres campos definidos por Bernstein que afectan a la producción, recontextualización y reproducción del discurso y las prácticas curriculares procedí a definir las fases de la investigación y a diseñar las herramientas metodológicas que regularían la relación con los agentes implicados. De esta forma, además de entrevistar a los profesores-expertos que fueron los encargados de diseñar el currículum oficial del área de *EViP* en Cataluña, como se puede ver en el cuadro de la página siguiente, elegí un instituto para llevar a cabo el trabajo de campo que me permitiría analizar la recontextualización y la reproducción el discurso pedagógico-curricular a partir de realizar entrevistas con profesores y alumnos, y observaciones en las clases de *Educació Visual i Plàstica* de un grupo de 3º de ESO. Después de un proceso de negociación con uno de los dos profesores de *Educació Visual i Plàstica* que participó como experto en el diseño curricular del área, inicié mi estancia como investigadora en el *IES Les Moreres*, un instituto de reciente creación, situado en una ciudad del área metropolitana de Barcelona.⁸

⁸ Las investigaciones mediante estudios múltiples de casos elaborados por Pérez (1997) y Sancho *et al.* (1998) han sido fundamentales para comprender la fase de experimentación en los centros que ha influido en el desarrollo de la reforma durante la segunda mitad de los noventa y me han ayudado a diseñar esta investigación.

Cuadro 3. Metodología de la investigación: recogida de datos

<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)	

En el momento de incorporarme como investigadora, este instituto ya había pasado por distintas fases en su corta historia: (I) Curso 1992-1993 y 1993-1994, el comienzo de un proyecto local y compartido. El centro fue creado por un grupo de profesores que estaba muy cohesionado ante un alumnado que se le presentaba “difícil”. Las decisiones se tomaban asambleariamente, las reuniones eran frecuentes y había un debate permanente en el claustro; (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; y, (III) Curso 1995-1996 y 1996-1997, el pacto de los profesores en el claustro para poder continuar. Se superó el conflicto ideológico e identitario entre los docentes noveles y experimentados sin llegar a enfrentamientos, se alcanzó un pacto que consistió en la reducción de las horas de dedicación y se llegó al acuerdo entre el grupo de profesores de trabajar para hacer “un centro posible”.

4. ANÁLISIS DE LAS RELACIONES DE PODER-SABER Y DE LA PRODUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN EL CURRÍCULUM DE *EViP* DE LA ESO

A lo largo de este apartado que dedico a los resultados de la investigación empírica desde una perspectiva foucaultiana y bernsteiniana, presentaré los aspectos relacionados con la interpretación del discurso y la práctica curricular focalizando en las relaciones entre poder-saber y subjetividad. Fijaré los resultados de la tesis a partir de los tres campos analizados: 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 campo de reproducción del discurso en el contexto de las clases de *EViP* y de las tutorías en el curso de 3º de la ESO.

4.1. Campo de producción y recontextualización del discurso curricular oficial: fases en la historia de la formación discursiva de la *Educació Visual i Plàstica*

Para la tarea de reconstrucción socio-histórica de la *Educació Visual i Plàstica* como saber escolar, es preciso señalar algunas consideraciones previas. 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: en primer lugar, 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. Por otro lado, Goodson (1995) sugiere abordar las relaciones de poder-saber que median en el establecimiento de una materia (cómo funcionan las instituciones, las publicaciones, las redes de profesionales, etc.). A menudo las materias escolares no tienen una disciplina universitaria de referencia y detectar los múltiples factores que intervienen en su formación se convierte en una tarea compleja. Además, el mito de la prescripción de la enseñanza, del control central y/o burocrático se refuerza ante situaciones de desorden y confusión en los procesos de reforma, potenciando la omnisciencia y neutralidad del currículum oficial (Goodson, 1995). Al hilo de estos planteamientos, Bernstein afirma que:

...los textos producidos en el campo de la producción del saber, como los contruados 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).

Al realizar una arqueogenealogía del discurso curricular oficial del área de *EViP* he podido comprender cómo se forman los saberes, cómo emergen y cómo se transforman, analizando su episteme o “conjunto de reglas que gobiernan la producción de discursos de una determinada época” (Sheridan en Veiga-Neto, 1997: 24). La episteme es el escrutinio de separaciones, distancias, reproducciones, suposiciones, diferencias, relaciones y multiplicidades en los saberes

como prácticas discursivas de una época, “es un espacio de dispersión, es un campo abierto y sin duda indefinidamente descriptible de relaciones” (Foucault en Gabilondo, 1990: 73). Esta tarea de reconstrucción histórica abarca el análisis del complejo de relaciones intradiscursivas, interdiscursivas y extradiscursivas, a partir de tratar el lenguaje de la escolarización como “efectos del poder”. De este modo, durante el desarrollo de esta investigación he detectado la “episteme” del discurso curricular del área de *EViP* como un artefacto que produce relaciones de poder-saber y que contribuye a la formación de la subjetividad, lo que me ha permitido identificar distintas fases en la historia de la formación discursiva de la *EViP* como disciplina:

(1) Fase de definición de los enunciados de la *EViP* como disciplina, 1982-1988. Las primeras reuniones empezaron en 1982, realizando un trabajo de análisis, reflexión, discusión y elaboración de esbozos previos que dieron origen al diseño curricular del área. Por otra parte, las investigaciones de Arnavat y Guardia a mediados de los ochenta, basadas en la idea de “Educar a través de la *Plàstica*” y en la taxonomización de conductas para la planificación y la evaluación (Arnavat y Guardia, 1983), sirvieron para ordenar inicialmente los objetivos y los bloques de contenidos del área de *EViP*. Este periodo culminó con la publicación del Libro Naranja (Generalitat de Catalunya, 1988), donde aparece la vertebración de los ejes de contenido del área, que coincide con la etapa de experimentación en los centros de Secundaria que finaliza con el debate en torno al currículum oficial.

(2) Fase de reelaboración y legitimación del currículum oficial de *EViP*, 1989-1991. Durante esta fase, los expertos curriculares entrevistados revisaron los contenidos del Libro Gris (Generalitat de Catalunya, 1989) a partir de tener en cuenta el vaciado de las encuestas en los centros, el Diseño Curricular Base de la reforma y el decreto de contenidos mínimos fijados por Madrid. Se intentó hacer comprensible el currículum del área, que se reordenó a partir de la jerarquización de los contenidos de acuerdo con el modelo disciplinar que apuntaban otras áreas de conocimiento, aunque la orientación y la organización permanecieron invariables. Como testimonian los expertos entrevistados: “*se estaba confeccionando el currículum como lenguaje 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 para que todo el mundo dijera: ¡Ah! Esto es una asignatura*” (Experto 1.); “*Había un rechazo muy grande respecto a este currículum, la mayoría de la gente decía que no entendía nada, preguntaban que qué diablos era aquello que se decía allí. (...) sobretodo los conceptos eran especialmente crípticos (...). Eso no podía ser, la gente tiene que comunicarse de una manera inteligible y de forma que el profesorado pueda*

interpretarlo” (Experto 2.). En esta época se empezaron a crear los primeros materiales que ayudarían a difundir el modelo curricular del área de *EViP*.

(3) Fase de creación de la red de distribución del discurso, 1992-1996. Se dio de forma simultánea el proceso de difusión del primer nivel de concreción y la elaboración de los ejemplos de segundos niveles de concreción. El discurso curricular oficial se reforzó mediante la coherencia conceptual y la continuidad con el currículum de Educación Primaria y las materias del Bachillerato de Artes. La publicación del primer nivel de concreción en el DOGC (Generalitat de Catalunya, 1992) y del Libro Rojo (Generalitat de Catalunya, 1993) oficializaron la puesta en marcha de la reforma en el área de *EViP* de la ESO. Se aceleraron los cursos de formación básica del profesorado en activo y se prepararon los materiales que ayudaban al profesorado a realizar la programación del tercer nivel de concreción. Sin embargo, la formación inicial del profesorado de Secundaria permanecía como se había diseñado para el anterior sistema educativo, aunque desde 1996 en la Facultad de Bellas Artes de la *Universitat de Barcelona* se imparte un itinerario especializado de Educación Artística que enlaza con el curso experimental de formación inicial del profesorado del área. Por último, las editoriales publicaban las primeras colecciones de libros de texto, mientras empezó la implementación generalizada de la reforma en el curso 1996-1997.

El saber del área de *Educació Visual i Plàstica* en Cataluña como práctica discursiva, se articula en torno a un eje disciplinar que se inventa para consolidar unos contenidos inmutables, a partir de presentar una lógica que localiza lo que hay que enseñar en “lo visual”, poniendo el énfasis en las acciones de lectura y producción de imágenes y formas que están vehiculadas por un lenguaje (las obras de arte no son el foco de esta *EViP*).⁹ Los primeros documentos elaborados a partir de las categorías de la taxonomía de Arnavat y Guàrdia (percepción, conocimiento, análisis y producción de la obra plástica), conforman los objetivos y los bloques de contenido de la *EViP* que han contribuido a legitimar este discurso. En el diseño curricular de *EViP* las identidades culturales que se promocionan sitúan a los alumnos en el perfil de “consumidores” del mundo visual y como técnicos capacitados para el desarrollo de trabajos básicos en el campo de la producción de imágenes. Finalmente, aunque se logra la equiparación en el currículum con otras

⁹ La cuestión que intenta responder esta tesis, planteada en los términos de la arqueología del saber, es: *¿por qué este enunciado y no cualquier otro en su lugar?* En resumen, la alquimia del discurso curricular oficial de *EViP* construyó su “verdad” en torno a: la alfabetización visual básica (competencias comunicativas); la aplicabilidad del saber (competencias profesionales); el bienestar del individuo como ciudadano europeo; y, la patrimonialización que refuerza el sentimiento de pertenencia a una nación.

materias y se produce un cambio en el discurso, el tiempo de enseñanza que se dedica al área es el mismo que en el sistema educativo anterior.

4.2. Campo de recontextualización y reproducción del discurso curricular del centro: la construcción social del discurso y el dispositivo disciplinar en el *IES les Moreres*

La interpretación del discurso curricular de la escuela implica revisar críticamente los aspectos organizativos, disciplinares, temporales y espaciales que están presentes en el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular del *IES Les Moreres*, y su desarrollo. Según Goodson, para comprender los procesos de cambio en las reformas educativas es preciso estudiar la mediación política -o las relaciones horizontales- en la estructuración del discurso curricular de la escuela. 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.

Por otra parte, investigar genealógicamente el dispositivo del poder disciplinario de la ESO en la escuela supone explorar un conjunto de prácticas pedagógico-curriculares que están inmersas en el entramado del poder. Bernstein (1998) considera el dispositivo como el aparato que rige el funcionamiento del discurso pedagógico, es un espacio de apropiación y lucha dentro de un grupo social y también entre diferentes grupos sociales, y su función es la de traducir las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder. Este investigador también traza una distinción analítica entre relaciones de poder y control mediante dos criterios: **la clasificación es el concepto que nos permite traducir las relaciones de poder**, regula qué discurso ha de transmitirse y cuál es su relación con otros discursos en un contexto determinado, **y el enmarcamiento es el concepto que traduce las relaciones de control**, regula cómo ha de transmitirse y adquirirse el discurso en el contexto de la práctica, aunque ambos funcionan como medios para comprender el proceso de control simbólico que se desarrolla en el discurso pedagógico.¹⁰ En el cuadro siguiente, se presenta la síntesis del análisis de la clasificación y del enmarcamiento en el campo de recontextualización del discurso curricular del *IES Les Moreres*:

¹⁰ Bernstein reinterpreta el principio de clasificación de Durkheim, y toma el principio de enmarcamiento de los interaccionistas simbólicos.

Cuadro 4. Análisis del código curricular en el IES Les Moreres

Clasificación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los límites entre departamentos y entre profesores son permeables. 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 con sus respuestas, pero no participan explícitamente en la toma de decisiones (+) ▪ Se da una estricta temporalización del conocimiento en la relación pedagógica debido a la fragmentación del horario. La separación entre las materias 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 nivel de análisis del campo de recontextualización del discurso en el *IES Les Moreres*, he focalizado en la distribución del conocimiento en la escuela, la estructura organizativa y la división social del trabajo de los docentes. En el cuadro anterior, se aprecia **una clasificación débil (-) y un enmarcamiento fuerte (+), lo que supone una opción mixta entre un currículum integrado (--)** y **un currículum de colección (++)**. Atkinson (1989) ha destacado la excepcionalidad de estos casos donde conviven una organización débil de los contenidos y la promoción de valores y competencias personales claramente dirigidas a la formación de lo que denomina “buenos trabajadores” (-+). Según Atkinson (1989), el código de colección se corresponde con la noción durkheimiana de solidaridad mecánica, que se apoya en la

yuxtaposición de segmentos estructuralmente equivalentes, y el código de integración con el de solidaridad orgánica, con una división compleja e individualista de la división del trabajo.

4.3. Campo de transmisión y transformación del discurso curricular en el aula: microfísica del poder y construcción de la subjetividad en la práctica curricular

Analizar la microfísica del poder en el aula y la construcción de la subjetividad permite reflexionar en torno a las formas del poder y del control en el aula. Foucault sugirió en *Vigilar y castigar* estudiar la microfísica del poder 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). El análisis de este campo está ordenado mediante las siguientes categorías: **discurso, espacio, tiempo, texto pedagógico y evaluación** (que se refieren al discurso y práctica de instrucción); y **control y tecnologías del poder** (al discurso y prácticas reguladores).¹¹ Los cuadros siguientes muestran que en la práctica cotidiana del profesor de *EViP* predomina el modelo de competencia (Co), coincidente con el modelo de las pedagogías invisibles, que da importancia al aprendizaje de procedimientos para comprometerse en la construcción del mundo, la creatividad y la autorregulación del alumno, sobre el modelo de actuación (Ac) de las pedagogías visibles, que enfatiza el texto que construye el adquiriente y la obtención de un resultado.

Cuadro 5. 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 técnicos que “le sirvan” al alumno para la vida social y el mundo laboral (Co) ▪ El profesor selecciona y organiza el conocimiento mediante secuencias que estructura como temas (línea color, textura, forma) 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 secuenciación, pero un alto control en el ritmo de las actividades. El docente controla el ritmo de las clases expositivas (Co) ▪ Las actividades, recursos y estrategias que propone el docente en la instrucción y la importancia de la interacción en el aula, apoyan el desarrollo del código curricular integrado (Co) ▪ La clasificación en el discurso curricular de aula es débil (Co).

¹¹ Estas categorías surgen de la interpretación que Larrosa (1997) hace de Bernstein (1998).

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, en el modelo de competencia, la intimidad incorporada al espacio regulado por las pedagogías visibles se reduce considerablemente.¹² 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.

Cuadro 6. Análisis de la práctica pedagógico-curricular (categorías 2 y 3)

Espacio y tiempo
<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 el 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). ▪ 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, que 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 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, supone una ruptura con respecto la EGB, ya que **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 (de menor intensidad que en el anterior sistema educativo), entre

¹² Bernstein (1988c) apunta que 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.

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, el conocimiento cotidiano de la comunidad del alumno/a que no es de clase media no se integra en la instrucción, lo que limita y supone un sin-sentido para algunos estudiantes. Por esta razón, es preciso tener en cuenta, la organización del conocimiento y la evaluación del aprendizaje en el currículum integrado y su relación con la división social del trabajo en el aula y fuera de la escuela:¹³

Cuadro 7. Análisis de la práctica pedagógico-curricular (categorías 4 y 5)

Texto pedagógico y evaluación
<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 adquirentes 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 adquirente (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 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 adquirente. El significado es accesible al docente, e inaccesible al adquirente excepto en las clases de Dibujo técnico (Co). ▪ 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 adquirente (por ejemplo, en la evaluación de dibujos o los comentarios sobre Historia del Arte) (Co) ▪ La evaluación forma parte de los procesos de aprendizaje como autorregulación y autorreflexión del alumno en torno a su formación en hábitos y actitudes, destacando las finalidades del discurso regulador (Co).

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. En el contexto de las clases de *EViP* y de las tutorías, **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 curriculares**, de acuerdo con el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular del Centro, y el modelo que sostiene el profesor sobre la *Plàstica* como una materia plenamente integrada:

¹³ Para un análisis de las nuevas clases medias y las pedagogías invisibles en la LOGSE, véase Varela (1991).

Cuadro 8. 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 socio-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).

Vinculado al análisis de los sistemas de control en la comunicación pedagógica, siguiendo a Gore (2000), he interpretado el funcionamiento del dispositivo del poder disciplinario y del poder pastoral en el discurso y la práctica curriculares de aula. A partir de la reforma educativa se produce una transformación del modelo de subjetividad del alumno/a a través de las relaciones de poder-saber: “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” (Fendler, 2000: 75). El último cuadro que se presenta completa la exposición de los resultados de la investigación empírica, y se refiere al análisis la mediación de 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 identidades sociales y de género.

Cuadro 9. Análisis de la práctica pedagógico-curricular (categoría 7)

Tecnologías del poder
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poder disciplinario y normalización. Se han naturalizado las categorías que distinguen a los alumnos/as entre los que son buenos académicamente y los que tienen dificultades. Entre estos últimos también se diferencia entre los que tienen problemas de aprendizaje o actitudinales. El discurso pedagógico-curricular refuerza y está reforzado por esta clasificación de los alumnos y la comparación. Las posiciones subjetivas de género, raza y clase regulan la comunicación pedagógica, influyen en la clasificación y orientan implícitamente la intervención en el aula y en las tutorías (Ac) ▪ Poder pastoral e individualización. El castigo es sustituido por la autorreflexión en torno a la propia conducta, por una particular forma de meditación y la confianza. La tarea del profesor está orientada por las diversas formas de rescate del adolescente (de tipo económico, moral e intelectual). 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 la transformación en el modelo de subjetividad del estudiante y se apoya en otros saberes (de las pedagogías psicológicas) (Co).

5. CONCLUSIONES

En el campo de producción y recontextualización del discurso curricular oficial, las entrevistas realizadas a los agentes del campo de control simbólico me permitieron interpretar el proceso de formación y legitimación de la *EViP* como disciplina escolar, desde la perspectiva de Cherryholmes que 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 neutro 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 ha aportado otra mirada. La historia del discurso curricular oficial puede leerse en los términos de una tradición inventada, en la que intervienen universalizaciones, repeticiones, ficciones, continuidades y grupos sociales que luchan por el establecimiento de una hegemonía discursiva (Goodson, 1995 siguiendo a Hobsbawm). El discurso curricular oficial del área de *EViP*, ha desarrollado rutinas y convenciones, ha burocratizado el proceso de toma de decisiones en la enseñanza para lograr su eficiencia, adquiriendo un carácter técnico. En este caso, el currículum oficial ha instaurado una “verdad” sobre la enseñanza de lo visual, llenando el vacío provocado por la ausencia de una adecuada formación inicial y ocultando el análisis de las condiciones reales de trabajo del profesorado. Los educadores se adhieren al currículum oficial, al no poder asumir un papel como agentes activos-reflexivos en el diseño y desarrollo del currículum, debido a la presión que provoca la fragmentación del tiempo, el saber y el espacio en la ESO.

En el análisis de las distintas categorías del campo de recontextualización y transmisión del discurso curricular en el *IES Les Moreres* y en el aula de *EViP*, constaté la adopción de un código curricular mixto, con un **predominio de 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). El educador infiere continuamente de la conducta del alumno su disposición que vincula al desarrollo, y en segundo lugar, toma en cuenta el atareamiento, que libera al alumno del profesor, pero le somete a un proceso de vigilancia permanente (Bernstein, 1988c). 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, 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 curricular cotidiana del profesor en las clases de *EViP* 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” (1988c: 116).

6. BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal/Universitaria [Edición original 1979].
- APPLE, M.W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós-Mec [1982].
- APPLE, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y género en educación*. Barcelona: Paidós-Mec [1986].
- APPLE, M. W. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós, temas de educación [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.
- ARNAVAT, M. y GUÀRDIA, A.M. (1983). *Educació per mitjà de la Plàstica. Apropament al procés. Taxonomia ADPTA*. Barcelona: Avesta.
- 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*, monografía: Basil Bernstein, 2, 45-61.
- BALL, S.J. (Ed.) (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata [1990].
- BAKER, B. (2000). “La ‘infancia’ en el surgimiento y difusión de las escuelas públicas estadounidenses”. En Th.S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.).
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal [1977, volumen III. de la serie en inglés].
- BERNSTEIN, B. (1988b). “Acercas de la clasificación y del marco de referencia del conocimiento educativo”. En *Clases códigos y control. Vol. II* [originalmente en M.D.F. Young (Ed.) (1971)].
- BERNSTEIN, B. (1988c). “Clase y pedagogía: visible e invisible”. En *Clases códigos y control. Vol. II*.
- BERNSTEIN, B. (1989). *Clases códigos y control. Vol. I. Estudios Sociológicos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal [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. y DÍAZ, M. (1985). “Hacia una teoría del discurso pedagógico”. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 105-152 [edición original 1984 en *CORE*, 8 (3)].
- 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.
- CHERRYHOLMES, C.H. (1999). *Poder y crítica: investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor [1988].
- CLIFFORD, J. (2001). “Sobre la autoridad etnográfica”. *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva postmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- 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).
- DÍAZ, M. (1984). *A Model of Pedagogic Discourse with Special Application to Colombian Primary Education*. Tesis doctoral, Universidad de Londres.
- DÍAZ, M. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Valle, Colombia: Prodic-El Griot.
- 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.
- FENDLER, L. (2000). “¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado”. En Th.S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.).

- FOUCAULT, M. (1982). *L'ordre del discurs*. Barcelona: Laia [1970].
- FOUCAULT, M. (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós/ICE UAB.
- FOUCAULT, M. (1991). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI [1966].
- FOUCAULT, M. (1991b). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI [1969].
- FOUCAULT, M. (1992). *Historia de la sexualidad I*. Madrid: Siglo XXI [1976].
- FOUCAULT, M. (1992b). “Más allá del bien y del mal”. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta [1971].
- FOUCAULT, M. (1994). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI [1975].
- GABILONDO, A. (1990). *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. Barcelona: Editorial Anthropos y Universidad Autónoma de Madrid.
- 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 (1992). “Disseny curricular de l'ESO i de les àrees de coneixement”. Decret 96/1992 de 28 d'abril, DOGC 1593 de 13 de maig de 1992. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1993). *Currículum. Educació Secundaria Obligatoria. Àrea d'Educació Visual i Plàstica*. Barcelona. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- GOODSON, I.F. (1983). *School Subjects and Curriculum Change*. Londres: Croom Helm.
- GOODSON, I.F. (Ed.) (1992). *Studying Teachers' Lives*. Londres, Nueva York y Toronto: Routledge, Teachers College Press y OISE Press.
- GOODSON, I.F. (1995). *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GOODSON, I.F. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro [1997].
- GORDON, C. (1991) “Governmental Rationality: an Introduction”. En G. Burchell; C. Gordon y P. Miller (Eds.). *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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.).
- HOWLEY, A. y HARTNETT, R. (1992). “Pastoral Power and the Contemporary University: A Foucauldian Analysis”. *Educational Theory*, 42 (3), 271-283.
- 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.).
- HUNTER, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- 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, K. y WILLIAMSON, K. (1979). “The birth of the schoolroom”. *Ideology and Consciousness: Governing the Present*, 6.
- LARROSA, J. (Ed.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- 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).
- MOREY, M. (1990). “Introducción: La cuestión del método”. En *Tecnologías del yo* de M. Foucault.
- ORNER, M. (2000). “Narrativas escolares: educación, dominación y subjetividad femenina”. En Th.S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.).
- 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.
- 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.; 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. (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 [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. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- 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.).
- 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.).
- 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.
- SANCHO, J.M; HERNÁNDEZ, F. y CARBONELL, J. et al. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.
- SCHAAFSMA, D. (2000). “Realización del sí mismo: construcción de ficciones escritas y curriculares”. En Th.S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.).
- SILVA, T.T. Da (Coord.) (2000). *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: M.C.E.P.
- 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.).
- 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.
- 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.).
- STENHOUSE, L. A. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata. [1975].
- TYLER, W. (1991). *Organización escolar. Una perspectiva sociológica*. Madrid: Morata.
- VARELA, J. (1991). “Una reforma educativa para las nuevas clases medias”. *Revista Archipiélago*, 6, 65-71.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- VÁZQUEZ, F.J. (2000). “Como hacer cosas con Foucault”. *Er, Revista de Filosofía*, 28, 71-83.
- VEIGA NETO, A.J. (1997). “Michel Foucault y la educación ¿Hay algo nuevo bajo el sol?”. *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes.
- YOUNG, M.D.F. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*.