

# El curriculum como telenovela: relaciones, indentidades y saber en la Educación Visual y Plástica de la ESO

*Montse Rifà*

*Resumen*

*En este artículo se analiza la adaptación de la la propuesta del Curriculum de Educación Visual y Plástica realizada en Cataluña. Este análisis destaca el tipo de saber que fija el discurso curricular, así como las exclusiones que mantiene.*

*Descriptoros: Diseño Curricular. Construcción del conocimiento escolar, Saber y Poder.*

***Curriculum as tv soap: relationships, identities and knowledge  
in Compulsory Secondary School Art Education***

*Abstract*

*In this article the Visual and Plastic Education curriculum is analysed as discourse fixing a kind of artistic knowledge and excluding other forms of representation of the Arts content.*

*Keys words: National Curriculum. School knowledge construction. Knowledge and Power.*

*Las palabras son parte de un sistema de reglas de la escuela con el que se condiciona qué tipo de discurso educativo es posible, quienes pueden considerarse interlocutores serios y autorizados, y como han de construirse el deseo, las aspiraciones y la cognición (...). Además las palabras emblema de la reforma se sitúan dentro de las estrategias que determinan qué preguntas son las que debe hacerse: definiendo cuáles son los fenómenos de la práctica y configurando como debe gestionarse y ordenarse la experiencia en tanto que objetos para la indagación, esto es, dónde hay que mirar y cómo esa mirada ha de concebir las cosas del mundo.*

Popkewitz, 1994

## Presentación

Este artículo tiene que ver con la confluencia de miradas y actuaciones distintas en el campo del currículum: la oficial y la de quien suscribe este texto. En este estudio no se abarca la complejidad del currículum, entendido éste como algo que se construye y en el que los protagonistas son los profesores, sino que contempla una sola dimensión, la del diseño curricular, que algunos identifican como el único posible. Lo señalaba el título inicial: *El diseño curricular como fijador de un discurso, de una mirada y de una práctica*. Esta es la finalidad que guiará el texto, sin embargo el actual título indica ya un enfoque, avanza en la concreción de las miradas apuntadas, e informa de la pretensión de trazar relaciones y hacer visibles cuestiones de saber y de poder en el currículum del área de *Educació Visual i Plàstica* de la Enseñanza Secundaria Obligatoria tal y como ha sido adaptado en Cataluña<sup>1</sup>.

Es importante avanzar la intención de analizar el currículum oficial como una práctica discursiva, entendiéndose como *'un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en 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, 1969). A partir de esta base, y de la constatación de una mirada curricular que se ha hecho pública desde la Administración, que tiene una voz o varias voces que lo difunden y que se apoya en formas concretas: lugares y fechas, se puede hablar de la producción y reproducción (reinscripción, transcripción...) de un discurso curricular y de una práctica discursiva. Aquí vamos a analizar un fragmento de este discurso curricular, como configurador de una práctica posible, es decir, nos vamos a centrar en el análisis de un sólo documento, tal vez el más importante en el establecimiento de la mirada oficial sobre el currículum: el Primer Nivel de Concreción de la *EViP* en Cataluña<sup>2</sup>.

Previamente al análisis, quiero manifestar que lo que se expone a continuación es una forma de análisis posible, incluso si se pretende realizar desde una perspectiva crítica, sería interesante estimular y compartir trabajos de este tipo con la finalidad de comprender algunos de los documentos más temidos y oscuros que regulan nuestro sistema educativo. Aquí, se va a tratar la relación de los contenidos de la enseñanza con las estructuras y contextos de la enseñanza, y las posibilidades de un currículum (el «oficial», aunque algunos no les guste este calificativo) que no es lo mismo que analizar los procesos que constituyen o perpetúan relaciones y que requieren de trabajos complejos que incluyan las diferentes voces de quienes están implicados (es decir, fundamentalmente al profesorado y al alumnado). A partir de una propuesta curricular, vamos a analizar las relaciones, las identidades y el saber que se favorecen y que orientan una práctica curricular.

### **Algunas cuestiones previas: reformar y la (no) necesidad de un currículum oficial**

Sin la intención de reconstruir todo un proceso histórico (que abarque los 15 años del gobierno que ha impulsado la reforma y sus intersecciones con el gobierno catalán), pero con la certeza de que no es posible analizar el currículum como documento sin referirnos a la génesis de esta reforma y su contexto, en este artículo compartimos con Popkewitz (1994) que *«la palabra reforma se refiere a la movilización de los estamentos públicos y a las relaciones de poder que definen el espacio público»*, y que las distintas formas de la escolarización funcionan como reguladoras del orden social.

En España, el Estado, además de garantizar el derecho a la educación y sus finalidades, a partir de la aprobación y ejecución de las leyes que regulan la escolarización, éste propone una definición del currículum y marca unas directrices pedagógicas<sup>3</sup>. Es en este espacio, donde entramos en un juego de regulaciones en el que además de prescribir la nueva estructura del sistema educativo, la organización de los centros, las titulaciones etc. (entre otras muchas cosas), se imponen aspectos referentes a las decisiones en torno a la enseñanza (destacando el qué enseñar y el cómo), aspectos todos ellos reformulados por la adaptación de los distintos gobiernos de las autonomías.

Ya en 1986, César Coll explica en un artículo el proceso de elaboración de un modelo de diseño curricular («marco curricular») impulsado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. En él encontramos algunas de las justificaciones para el requerimiento de un modelo de diseño curricular para toda la enseñanza obligatoria<sup>4</sup>. En 1989, en un monográfico de Cuadernos de Pedagogía dedicado al tema de *Reforma y currículum*, este autor se preguntaba de nuevo (en lo que a mi parecer constituye uno de los momentos clave en este proceso de reforma): ¿En

*qué sentido debe orientarse un currículum básico para todos los escolares y qué funciones y cuestiones puede abordar?* El autor trazando un paralelismo entre Inglaterra y España, indica argumentos en contra y a favor sobre la necesidad de este currículum, y se formula dos preguntas en torno al contexto español: *¿existen razones de peso que justifiquen el establecimiento de un currículum oficial? si es así, ¿Cuál debe ser su naturaleza?* La respuesta nos llega de la siguiente forma:

*...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).*

Los criterios para la planificación del currículum prescrito, surgirán como resultado de la tradición educativa en España (se manifestará que una de las características del contexto español consiste en las dificultades para programar), y darán lugar a una propuesta que se presenta como un modelo flexible y razonado, que debería tener como eje principal fomentar la elaboración de Proyectos Curriculares. Se defiende desde un primer momento que ‘las prescripciones deben permitir un desarrollo curricular basado en la escuela y no prolongar la intervención de la Administración Educativa en una estrategia de desarrollo curricular del tipo centro-periferia (Garrett, 1988), y que por tanto debe evitarse un excesivo detalle en la formulación, que se limitará a enunciar la estructura de conjunto del currículum escolar y las líneas directrices de los objetivos y contenidos del aprendizaje’. Según Coll, la estructura elaborada debería garantizar la igualdad de oportunidades a todos los alumnos, apostando por un proceso de elaboración democrático que debe contemplar todos los sectores sociales y especialmente los docentes.

Lo que se presenta a continuación, pretende problematizar algo que se da por supuesto (como algodado), en este caso el Primer Nivel de Concreción del currículum oficial, como configurador del conocimiento oficial (Apple, 1996) de la Educación Artística en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Cataluña. Un Primer Nivel de Concreción que «debería» dar lugar a muchos y distintos proyectos curriculares de centro. Si bien no es posible elegir la implantación de este currículum estatal, desde nuestras prácticas pode-

mos tomar una posición que nos (des)vincule con este currículum oficial<sup>5</sup>, dada la implicación del currículum en la producción de sujetos e identidades.

### **De los Nuevos Sociólogos de la Educación a una perspectiva postestructural del currículum en el estudio de las disciplinas escolares**

Creo que a estas alturas, a nadie se le escapará que mi voz (y la de quienes me acompañan en el camino) se sumerge en un análisis en el que la propia intención de realizarlo, ya implica un enfoque y una perspectiva que resaltarán unos aspectos y descartará otros. Sin embargo, y teniendo en cuenta que las referencias y aportaciones de mi enfoque están presentes en todo momento, voy a situar brevemente las fuentes y avanzar algunas de las categorías que se utilizarán más adelante.

En lo que podríamos llamar las tradiciones de investigación en torno a la Educación escolar, este trabajo se fundamenta en la Sociología de la Educación, y concretamente en la revisión que desde ella formulan quienes definen en el campo de la Sociología del Conocimiento, una Sociología del Currículum. En los Años 60, la sociología británica de la Educación (representada por autores como Young, Musgrove, Bernstein, Hoyle, Eggleston) se interesa por el problema de la estructuración y la circulación de los saberes escolares, a los que se sumarán en los años 70, una proliferación de los estudios de caso (Hamilton) y del trabajo historiográfico (Goodson). La Nueva Sociología de la Educación (cuyo inicio se sitúa en Young, 1971) se centra en el problema de la organización del conocimiento, que les conduce al '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).

De esta forma la sociología del conocimiento escolar nos aporta una base y estudios para abordar la organización del saber en la Educación Artística. Parece importante recordar alguna de las muchas aportaciones de uno de los autores británicos que más ha influido en nuestro país y en EE.UU: *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 poder como los principios de control social* (Bernstein, 1971). En síntesis, pretendo analizar los contenidos de la enseñanza no como reflejo o imagen de la cultura, sino como «el producto de una selección hecha, de modo más o menos consciente y más o menos sistemático, entre los saberes y los materiales simbólicos disponibles en la cultura en un momento dado de la historia de una sociedad» (J. Claude-Forquin, 1987).

A lo largo del artículo, voy a establecer un paralelismo entre la teoría de los códigos de Bernstein y la teoría de las funciones enunciativas de Foucault, aunque debemos situar a ambos autores en su contexto. El primero como experto en la Sociología de la Educación y del Conocimiento que ha desarrollado sus trabajos de investigación empírica en el contexto educativo (sólo equiparable en el peso de sus aportaciones a Bourdieu en Francia), y el segundo como filósofo que romperá con una visión tradicional de la Historia, y cuyo trabajo empírico no se centró en la Educación, aunque sus aportaciones nutren el trabajo de los investigadores en el campo de la Educación.

El trabajo de Bernstein distingue entre dos tipos de códigos, los socio-lingüísticos y los del saber escolar<sup>6</sup>. Bernstein se refiere al código como al principio regulador que guía la selección de significados. Por una parte la teoría de los códigos socio-lingüísticos de Bernstein (que distingue entre elaborado y restringido) no se referirá a la competencia lingüística sino a la realización, a la selección de significados, a las formas de interacción y a las producciones textuales. Por otra parte:

*Del mismo modo que un «código socio-lingüístico» es un esquema regulador que dirige la producción de los enunciados verbales en los contextos sociales, un «código del saber escolar» es un conjunto de reglas formales que gobiernan la producción y el funcionamiento de esos «sistemas de mensaje» que, según Bernstein, constituyen el currículum, la pedagogía y la evaluación. (J. Claude-Forquin, 1987).*

Es importante señalar el paralelismo entre estos códigos y la idea de discurso en Foucault, que ya hemos avanzado pero de cuyas especificaciones nos ocuparemos a continuación.

En el campo de la investigación educativa en EE.UU., últimamente han emergido –probablemente por contaminación de otros campos– una serie de autores que desde una perspectiva postestructural intentan analizar bajo un prisma básicamente foucaultiano la enseñanza, la formación, los discursos pedagógicos, las disciplinas y la investigación como es el caso de Popkewitz (1994), Johanesson (1991), Ball (1993) y Gore (1996) entre otros. Otros autores asumen las aportaciones de Foucault en sus análisis como complemento a su trabajo o como argumento para consolidar su trabajo, es el caso de Apple o Giroux. En nuestro país, los trabajos de Julia Varela (1991) y Jorge de Larrosa (1995) son un ejemplo serio de análisis de la Educación en clave foucaultiana.

En este artículo se tratará de la ordenación del saber de la Educación Artística en el currículum oficial de la enseñanza secundaria y de las relaciones de poder que se

generan y que son constitutivas de los sujetos. Como ya he dicho en otro lugar (Rifà, 1994), los discursos curriculares entendidos como construcciones sociales, nos llevan a considerar las relaciones recíprocas entre SABER-PODER y PODER-SABER que de él se desprenden. Considerando «el poder como productor de la identidad social» (Popkewitz, 1994), es decir considerando 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’ (Foucault, citado en Popkewitz, 1994).

Uno de los objetivos de este trabajo, es el de identificar y comprender la dinámica de regulación social en el área de *EViP* como materia curricular de la enseñanza obligatoria, a partir del análisis de la escolarización y de los documentos que la definen como eje para el estudio de las disciplinas escolares (Goodson, 1995). Nuestro foco pretende iluminar la construcción de una disciplina escolar, desde la concepción de «alquimia» que sostiene Popkewitz (1994):

*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 producción del conocimiento en la cultura de la física hasta el conocimiento del currículum escolar al que identificamos como física.* (Popkewitz, 1994)

### **La ordenación de un saber<sup>7</sup>: la *Educació Visual i Plàstica (EViP)***

Michel Foucault tituló: «El orden del discurso», a su lección inaugural de aceptación al *Collège de France* en 1970. En este escrito considera que ‘todo sistema de educación es una manera política de mantener o modificar la apropiación de los discursos, con los saberes y poderes que implican’. Intentar establecer como funciona el discurso curricular oficial o cuales son los procedimientos de control del discurso, e incluso determinar el papel de este discurso en relación a una posible historia de los discursos en torno a la Educación, escapa a los límites fijados para este artículo. Sin embargo, si es un objetivo central analizar la ordenación del discurso curricular de la *EViP*, a partir de lo que Michel Foucault fija como la arqueología del saber<sup>8</sup>. La relación recíproca entre el saber y las prácticas discursivas interesa en tanto que Foucault mantiene que toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma (Foucault, 1969).

La entidad del saber que se produce en la *Educación Visual i Plàstica* y su valor en relación con otros saberes, es algo que debe situarse en los intentos de clasificación de los saberes (como ejemplo sirve la distinción entre saber cientí-

fico y saber filosófico), y podrá discutirse si previamente como es nuestro caso, consideramos como prioritario analizar la naturaleza del saber y como éste se consolida y distribuye.

Partiendo de la identificación del currículum como una práctica discursiva extendida trataremos de evidenciar algunas dependencias intradiscursivas, interdiscursivas y extradiscursivas. Primordialmente, intentaré desvelar la construcción del texto, el orden simbólico que lo hace aparecer unificado, y después apuntar fuera del texto (al contexto). A menudo, encontramos traducciones exactas en las afirmaciones del texto autonómico que surgen del documento estatal, por lo que confío plenamente en el lector, para hacer extensivo este trabajo a todo el Estado y para trasladar el análisis a sus propias comunidades autonómicas, aunque con riesgos de que lo que aquí se comenta afecta solamente a la construcción del saber de *EViP* en Cataluña.

### ***La formación de los objetos de la EViP***

En primer lugar me interesa poner de relieve cuales son las finalidades del saber que se construye en el currículum oficial, que equivale a describir y analizar la formación del objeto u objetos de esta *EViP*. Inicialmente, y como bien plantea el currículum de la ESO, en este texto se selecciona el saber que debe posibilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza obligatoria (de los 12 a los 16 años). Las decisiones a tomar en torno al currículum, se basan en la necesidad de favorecer un determinado aprendizaje que en este texto se define en dos acciones: « *l'aplicació del llenguatge visual i plàstic a la lectura de formes i imatges, i a la producció de les obres de creació*».

El sentido de la *EViP* que se resume en este párrafo, conecta en primer lugar con las situaciones específicas de comunicación y expresión y en segundo lugar con el desarrollo de actitudes creativas, ingenio, imaginación, intuición, actitudes de reflexión y autonomía. En esta misma introducción al área de *EViP* se consolidan como objetos que la *EViP* debe abordar: la cultura de la imagen, el arte, los medios de comunicación y las tecnologías audiovisuales.

El texto hace evidente un protagonismo a lo visual, que se manifiesta a partir de lo audiovisual y donde la imagen (principalmente proporcionada por los mass media) se convierte en algo a captar, percibir o reproducir en un mundo que se presenta caracterizado por una visión sin mirada, es decir en un momento en el que el papel de las imágenes aparece como prevalente e incuestionable y que se acepta como algo dado y exterior a nosotros (según Debray en su historia de la mirada en Occidente, se otorga a la tecnología el papel que en las dos edades anteriores se ha otorgado a la divinidad y a la realidad). La imagen centrará el proceso de percepción orientada a la idea de «saber ver».

En segundo lugar, aparece la obra de creación, como objeto a producir, vinculado especialmente a la producción artística como espacio de relación de los sujetos con la realidad (lo natural). Espacio reservado a aquellas cualidades que tiene que ver con un «saber hacer» (vinculado a la representación) y donde se establece que existe un sujeto detrás de la mirada que se convierte en creador (diseñador). Esta distinción entre el saber ver y el saber hacer que no es exclusiva del currículum catalán sino que parte de lo prescriptivo en los decretos mínimos adopta en Cataluña un sentido concreto que favorecerá unos valores determinados relacionados con sus tradiciones y su historia, y que tiene que ver con la separación que se establece entre el intelecto y lo tangible.

En síntesis, las imágenes adquieren un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Imágenes que provienen en su mayoría de la publicidad, de la cual debemos protegerlos según puede interpretarse del texto, otorgando a la televisión un papel (des) educativo y convirtiéndose ésta en el centro de la *EViP* (y no tanto las obras de arte):

*Immergits en una societat com l'actual, en què els estímuls visuals adquireixen una dimensió prevalent, la cultura de la imatge i del fet artístic imposa que els nois i les noies sàpiguen discernir i valorar per si mateixos tot el cúmul d'informació que els arriba per aquest mitjà.*

### ***La formación de enunciados y conceptos. Interrelaciones y presencia***

En este apartado vamos a identificar como enunciados a aquellas construcciones que aparecen como indicadores de aprendizajes y conceptos agrupados bajo un mismo hilo conductor. Estos enunciados, han sido explicitados como configuradores de la finalidad de la *EViP* y conformarán en su mayor parte los ejes de los contenidos. En definitiva, los enunciados consolidan los campos estructurales del discurso de la *EViP*, y enlazan los diferentes tipos de contenidos (procedimentales, conceptuales y actitudinales). Después de una descripción breve de estos enunciados a partir del texto, se acompañan algunas dudas y preguntas en torno a su(s) significado(s).

#### *(1) La percepción visual*

Se define la percepción como la operación que permite captar toda realidad, y a partir del cual se pueden conseguir unos niveles más altos de información. Este enunciado, especificado como uno de los contenidos conceptuales, se relaciona con la necesidad de obtención de la información visual (procedimientos) y con la sensibilización en torno a los fenómenos estéticos (actitudes).

La percepción sensible aparece como proceso de aprehensión de la realidad con el empirismo británico (siglos XVI al XVIII) que establece la evidencia sensible a través de la experiencia como criterio para certificar lo verdadero (en contraposición a lo falso) y lo real. Vamos a descartar las posibles conexiones con la tradiciones de la estética (que hablan de la experiencia) dado que el texto oficial no alude a este proceso de forma clara. Sí, en cambio y dado el desarrollo de estos enunciados se hace alusión a aspectos relacionados con la noción de percepción que se sustenta desde la psicología. En los años 50 y 60, en el contexto de EE.UU, se produce una revolución cognitiva que conecta con las reformas en el terreno de la Educación, y que en el caso de la Educación Artística surgen a raíz de la publicación del libro de Arnheim sobre las leyes de la Gestalt («Arte y percepción visual»). Según Parsons (1996), en la actualidad conviven dos tradiciones diferenciadas en torno a la Educación Artística, la que surge a partir de la percepción sensible (vinculada a la descripción) y la que da lugar a la consciencia crítica, y el documento oficial pretende situarse entre ambas, aunque veremos que no lo consigue.

En el texto oficial se explicitan procedimientos vinculados a algunas de las ideas que Arnheim desarrolla en este libro (información visual, observación de formas, retentiva...) a la vez que conceptos importantes de la percepción visual (luz, campo visual, marco gráfico-plástico). El análisis de la inclusión de estos términos y la exclusión de otros (equilibrio, color, movimiento) que aparecen en el libro de Arnheim nos ayudaran a entender que se está potenciando la fisicalidad de la percepción a partir del currículum oficial.

## *(2) El lenguaje visual y plástico*

Este lenguaje se presenta como articulador y vehiculador del medio (¿visual?) y configurador de elementos que debemos conocer ya que nos ayudaran a traducir lo que vemos en un nuevo soporte. Este enunciado está directamente vinculado al siguiente, con la característica de que por un lado es posible aprehender la imágenes (que nos vienen dadas) a partir del lenguaje visual y plástico y por otra parte con la debida fluidez del uso del lenguaje poder materializar lo observado.

Los elementos de este pseudo-lenguaje, la composición, la comunicación visual, los valores estructurados y sintaxis de los lenguajes específicos y su aplicación deben conducirnos a una observación completa y a una representación eficaz.

Desde un primer momento podemos deducir que el uso del lenguaje visual y plástico surge como necesidad para abordar las imágenes (y no el arte), y de manera más concreta las formas. Sobre las implicaciones del establecimiento de un lenguaje visual y plástico y su (no) posibilidad podemos remitirnos al debate en torno a la reducción de

las imágenes (y el hecho artístico) en códigos y signos universales y las dificultades en el problema de la traducción de los lenguajes (Hernández 1995, citando a Debray, 1994).

### *(3) La expresión gráfico-plástica*

El dominio de los conocimientos necesarios para una expresión gráfico-plástica implica la adquisición de conceptos y procedimientos que garantizan una traducción a través del lenguaje visual y plástico, que implica un espacio para la producción y la representación. El aprendizaje de unas técnicas (conceptos) y una actitud favorable (actitudes) son las colaciones de crear y diseñar en el momento de la producción.

Los elementos configuradores que el lenguaje visual y plástico sistematiza se construyen a partir de la relación con el medio y a partir de la separación entre estímulos exteriores e interiores. Lo visual que aparece como común en lo natural y lo artificial, y adquiere en la producción el carácter eminentemente práctico. La creación y el diseño son el objeto de la expresión, que con ánimo de formularse como un proceso pautado se califica de «gráfico-plástica», disgregando los elementos para la plasmación en un soporte (a modo de fórmula, procedimiento o receta).

### *(4) Lectura, análisis e interpretación de imágenes*

Curiosamente, hay pocos contenidos relacionados con este enunciado (que se expone en la introducción del documento) y que se desvanece en la concreción de los contenidos. No tiene un apartado definido, aunque se pierde entre los procedimientos vinculados a la percepción (observación y análisis de formas e imágenes y de textos visuales y plásticos). Por otra parte, debemos suponer que se vincula al desarrollo de la capacidad crítica, favoreciendo una actitud crítica razonada que pasa por el respeto y la valoración de lo propio, lo ajeno y lo común.

La adopción de conceptos vinculados a la semiótica y semiología (Lazotti, Dondis), al formalismo y a las teorías de la Gestalt (Arnheim) prevalecen en la voluntad de articular un área como la Educación Artística desde la visión del Arte (mejor dicho de las imágenes y las formas) como lenguaje por parte del grupo que elabora el diseño curricular base en Cataluña. Es posible encontrar una explicación a lo sucedido en la incapacidad de algunos grupos vinculados al área de Educación Artística (discursos académicos débiles en la Universidad y en las Escuelas de Formación del Profesorado) para una administración que no se ha arriesgado por lo que no comprende (el arte) y ha apostado por la instrumentalización y racionalización desde la perspectiva de lo (tecno-)visual (en el sentido más amplio, dado que lo manual es también tecnológico).

### ***La formación del discurso curricular y la estructura de la(s) disciplina(s)***

No debemos olvidar, y a ello hemos hecho referencia al inicio de este artículo, que el modelo de Diseño Curricular Base implica en todas las etapas de Primaria y Secundaria una estructura común para los distintos campos de conocimiento y que esto es parte de la coherencia buscada. De esta forma, el diseño curricular (tal como antecede la LOGSE) establece los objetivos generales; los contenidos (procedimentales, de hechos, conceptos y sistemas conceptuales, y valores actitudes y normas); y los objetivos terminales. Esta organización común en cada una de las áreas de la ESO que se considera básica, actúa de articulador de cada disciplina, vertebrando su estructura con independencia de la disciplina académica o científica a la que se refiere. En síntesis, es a partir de esta ordenación que toman cuerpo las disciplinas escolares. En el apartado anterior, hemos analizado el papel de los contenidos de la disciplina, sin tener en cuenta el modelo de disciplina impuesto a nivel global que condicionará la estructura de la *EViP*.

El modelo de diseño curricular tiene como referencia clara el modelo instruccional adoptado en EE.UU. en los años 60. La visión del currículum en espiral de Bruner que impregna el currículum oficial supone una aceptación y división del conocimiento por disciplinas, cuyas ventajas señala Efland (1995) tienen que ver con que los contenidos pueden enseñarse efectivamente en una forma intelectualmente honesta enfatizando el currículum en ideas clave de las disciplinas a edad temprana. Como desventajas, sostiene que muchas ideas claves no pueden ser presentadas en formas más simples para los niños y que estas ideas clave fueron modeladas en base a las ciencias, ignorando las diferencias entre las disciplinas.

El currículum como discurso asigna de manera retórica una relación (conexiones simbólicas) entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento escolar, que en este caso es el de simplificación del saber. Esta traducción simple de las ideas clave de las disciplinas que se concretarán en las materias escolares, tiene el efecto de presentar estas áreas como estables y fijas reduciendo la función para el aprendizaje escolar a un mero problema de transmisión. Además se descarta que sobre una disciplina puedan existir perspectivas diversas y se asume la no problematización del conocimiento. Estas adaptaciones se ponen en evidencia en el currículum en espiral y en el Diseño Curricular Base especialmente en aquellos campos de estudio poco estructurados (las Artes y las Humanidades) frente a los campos de estudio bien estructurados (como las ciencias naturales). La estructuración de las disciplinas en conceptos y categorías bien definidos y de forma jerárquica tienen sentido si se sostiene una concepción de la ciencia positivista, mas en las ciencias

humanas y sociales donde existe una ausencia de principios generales a aplicar, esta propuesta adquiere una rigidez importante que distorsiona el objeto de la disciplina y que en este caso acaba por reducir el objeto de estudio (las obras de arte no son el foco de esta *EViP* como hemos visto) (Efland, 1995).

En segundo lugar, el modelo de diseño curricular también se fundamenta en las aportaciones de las teorías de la instrucción desarrolladas por Reigeluth & Merrill (1980) que siguiendo lo anterior nos introducen en una teoría de la elaboración, en la que se establecen unos marcos prescriptivos para organizar el aprendizaje que debe darse a partir de la selección y organización del conocimiento académico y de la cultura de la que se forma parte (lo que nos recuerda la justificación dada por Coll sobre la necesidad de un currículum nacional). 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). Sin querer profundizar más en ello, sólo cabe lanzar la duda sobre la organización disciplinar de un área que en sí misma no obedece a una lógica y una verdad única. Este es el valor de conceder a las materias escolares un sentido y una coherencia que dará lugar como veremos a una manera de ver el mundo reduciendo las complejidades y que conectará con el pragmatismo de una parte de la sociedad catalana (la hegemónica) como veremos más adelante: «*Las materias escolares llevan implícitos principios poco articulados entre sí que conciben al mundo como racional, el cambio como armonioso y lineal, y el individuo como agente ahistórico de progreso*» (Popkewitz, 1994).

Con respecto a esto y en relación con las propuestas curriculares italianas, es interesante comprobar que el texto no facilita ningún referente que permita al profesorado profundizar en sus aportaciones. La construcción de un área que no precisa de una fundamentación, o al menos de una explicitación de sus fuentes, es sin duda sospechoso y esto requiere por parte de los lectores un esfuerzo para clarificar sus fundamentos, pero sin duda esto mismo ratifica el carácter único de los contenidos que éste texto propone:

*El conocimiento nunca es neutral, nunca existe una relación empírica y objetiva con lo real. El conocimiento es poder (...). El poder del conocimiento tiene que luchar por ejercerse en dos dimensiones. La primera es controlar lo «real», reducir la realidad a lo cognoscible, lo que comporta producirlo como constructo discursivo cuya arbitrariedad e inadecuación queden disimuladas en la medida*

*de lo posible. La segunda consiste en esta realidad construida discursivamente (y por ende sociopolíticamente) sea aceptada como verdad indiscutible justamente por quienes no han de beneficiarse de ella». El poder discursivo implica un esfuerzo por tanto por construir (un sentido de) la realidad como por difundirlo en el seno de la sociedad con tanta amplitud y naturalidad como sea posible (John Fiske (1987) en Apple, 1996: 62)*

### **El poder<sup>9</sup> como productor de identidades: *EViP* y subjetivación**

Partiremos de lo dicho en torno al saber que se construye en la *EViP* para hacer visibles las relaciones de poder que se generan a partir del establecimiento de un currículum único, relaciones que enlazan a la administración, los padres, los alumnos y los docentes en una forma de ver el mundo. Es importante recordar que de nuevo vamos a partir del texto para analizar como este documento (representación de un discurso) traza un conjunto de relaciones entre los agentes participantes del proceso educativo, esto implica que vamos a analizar la potencialidad del discurso curricular del área de *EViP* en tanto que define unas relaciones de poder. Por tanto, nos limitaremos a ver que lugar en el currículum se les asigna a alumnos y profesores desde el enfoque oficial (no el lugar que estos elijan).

En esta parte del artículo, quizá la más difícil de acotar, elaboraré un listado de relaciones entre saber y poder, siempre desde la perspectiva de que es un trabajo no acabado en el cual invito al lector a proseguir (ya sea a través de la aportación de nuevas cuestiones o de la profundización). Mi intención es avanzar en el análisis del discurso curricular de *EViP* como regulador de una práctica educativa, como organizador de lo que es posible. De esta manera, y siguiendo de nuevo a Popkewitz me centraré en analizar como:

*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». (normalización). (...) 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 (...) 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, 1994).

Tal como se desprende del análisis del saber que constituye la *EViP*, he constatado dos acciones que implicarán el desarrollo de dos ámbitos diferenciados unidos por la consolidación de un mismo lenguaje: la percepción sensible de las formas visuales y la producción de nuevas formas. Esta separación, que apunta dos regímenes distintos de verdad, nos ayudará a establecer las relaciones de poder productoras de una concepción (dual) realidad:

La(s) verdad(es) en el saber de la *EViP* nos presenta(n) un dualismo que se mueve entre el racionalismo y el empirismo. Por una parte, la sensatez de una parte de la sociedad catalana que define lo real a partir del proceso de racionalización, y que le sirve para articular un pensamiento sereno, razonado, que basa en la comprobación toda admisión de lo verdadero. Por otro lado, una fe en la experiencia, en lo perceptible como forma de articular una realidad a través de los sentidos. Esta doble verdad de la *EViP* da lugar a un neopositivismo, que surge como sustituto a la pregunta ¿el arte se puede enseñar? De esta manera, en la *EViP* se plantea un ciclo que irá de la percepción de las formas (del empirismo) a la materialización de nuevas formas, siempre a través de un proceso pautado como resultado de la aplicación de un lenguaje (racionalismo). Además, en la *EViP* de esta separación entre el mundo natural y artificial, aparece la justificación del estudio de un nuevo medio visual, a lo que hay que añadir la separación entre teoría y práctica en el arte, que ha influido en las tradiciones en torno a la enseñanza. Esta mirada dual sobre lo que es verdadero y real, se ha consolidado a lo largo de la historia de la Educación Artística en Cataluña a partir de dos tradiciones<sup>10</sup>:

(1) la vinculada a la tecnología y la industrialización: escuelas de Artes y Oficios; de diseño, textil y el desarrollo de habilidades técnicas.

(2) la vinculada a la creatividad: al expresionismo, del innatismo y el mito del genio: una propuesta basada en el aprendizaje por descubrimiento y que ha estado vinculado a la Educación Primaria y la denominación de «Expresión Plástica» (a partir de 1970).

A la pregunta anterior deberíamos añadirle la siguiente: ¿cómo organizar un currículum de Educación Artística para la enseñanza obligatoria bajo la creencia de que el arte no se puede enseñar? La fe en una tecnologización de la enseñanza y de la imagen, da lugar a una TECNOCRACIA, muy coherente con las bases del diseño curricular y la organización efectiva de las disciplinas en contenidos –que separan lo procedimental, de lo conceptual y lo actitudinal–, y que se concentra en lo primero

como núcleo de una *EViP* que propone la lectura de imágenes y la manipulación de materiales como prácticas a llevar a cabo en una sociedad que separa la dedicación y el esfuerzo en el trabajo y que prevé un espacio de ocio, que los gobiernos también se ocupan de regular (los museos como ejemplo).

Una tecnologización a distintos niveles que promueve una relación pragmática y racional con el mundo, que se ocupa de la formación de trabajadores y del mundo laboral, que petrifica, si no incrementa, la estratificación de las sociedades y la separación entre la clase obrera (trabajo mecánico) y las clases altas (dedicadas a la contemplación), argumentando que el acceso al arte es sólo para unos pocos, en tanto que el arte no es el objeto principal de la educación artística, en un afán de democratización forzada. Favoreciendo en este reparto una escolarización basada en el modelo de clase media como consumidores y (re)productores de imágenes, donde lo cultural como proceso único de identificación está presente siempre a través de la materialización, de 'el hecho cultural' y 'el patrimonio cultural', y que establece cómo debemos reconocernos en el primero y respetar y admirar lo segundo. Por supuesto, el diseño curricular define la existencia de una única cultura, y por tanto como finalidad no se propone el conocimiento de las (distintas) culturas sino la transmisión de los valores que configuran a «esta cultura». En definitiva, una tecnología normalizadora (que decide quiénes somos y quiénes podemos ser).

## Conclusiones

Para acabar, me gustaría recoger a modo de síntesis algunas aportaciones que se desprenden de la lectura de este artículo y abrir las puertas a lo que pasa en las escuelas como ejemplo de que el valor que tiene un documento (aunque prescriptivo) pasa por el valor que le otorgamos, y que por tanto la selección del currículum y lo que se considera como conocimiento oficial no se reduce a este texto, sino que depende de todos los que estamos implicados en el proceso educativo.

En primer lugar este artículo ha intentado desglosar aquello que constituye el saber de la *EViP* en Cataluña, que como hemos visto se concentra en una serie de enunciados articulados en torno a un eje disciplinar que se inventa para consolidar unos contenidos inmutables constituyendo una nueva área de conocimiento, una materia escolar vinculada a la Educación Visual y Plástica. Una área con una lógica y una coherencia que localizan lo que hay que enseñar en LO VISUAL, a partir de las acciones de lectura y producción de imágenes y formas que surgen de la configuración de un lenguaje. Además hemos visto, como esta invención genera nuevas formas de ver el mundo que implican maneras de relacionarse con la realidad.

Esto ratificaría que en el proceso de toma de decisiones en torno a la enseñanza de las materias escolares, los criterios de selección de los contenidos se ajustan a cuestiones relacionadas con lo que es posible aprender en el contexto escolar y que ello implica a veces que se den relaciones contradictorias entre las disciplinas académicas en la Universidad y las materias escolares, y lo que es más importante entre el saber escolar y lo social. Saber que normaliza la relación de los alumnos con el mundo (en este caso de los adolescentes), reproduciendo rasgos de las tradiciones a la vez que consolidando nuevas identidades:

*... las disciplinas escolares son «materias imaginarias» y «prácticas imaginarias» (Bernstein, 1992). Las formas que adoptan las disciplinas escolares no tienen fundamento alguno en el mundo de fuera de la escuela. Lo que se lleva a la escuela no es lo que hacen los científicos, los matemáticos, los escritores o los artistas; 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 curriculum escolar (Popkewitz, 1994).*

En segundo lugar, desde la seguridad de que las planificaciones curriculares no auguran un desarrollo único, mediato e igual en cualquier situación, cuestiones todas ellas evidentes para los profesores que nunca sabemos lo que va a pasar en nuestras clases, aunque vayamos armados de las estrategias más infalibles, desde la certeza de que lo que pasa en todos los centros escolares de nuestro país no pueden controlarlo aquellos que prescriben lo que debería suceder, ya que « *El texto como dice Bernstein sufre una transformación previa a su relocalización* en el nuevo contexto. Conforme el texto es *deslocalizado* de su lugar original y *relocalizado* en una nueva situación pedagógica, la lógica y las relaciones de poder de los agentes recontextualizantes consiguen que *el texto ya no sea el mismo texto.*» (Apple, 1996).

Agradecidos y preocupados, por que el papel que asumimos en nuestras prácticas educativas sobrepasa la omnipresencia de cualquier texto, encontramos que posibles maneras de recontextualización las ofrecen las editoriales, los centros, los profesores, y por ello la manera en que algo se convierte en conocimiento oficial –siempre considerado como un proceso político– depende de nuestro posicionamiento y de las posibilidades de aprendizaje que facilitemos a los alumnos, de su colaboración y resistencia, o sea de su (no)aceptación del conocimiento oficial. Uno de los implícitos de este artículo, una de mis dudas ha sido en torno a si debería limitarme a preguntar ¿de quién es este conocimiento? ¿de quién es este

currículum? pero dar con la respuesta a éstas preguntas, sin duda del todo transparente en estos momentos, no me contentaba, aparte de suponer que el conocimiento y el poder son algo que puedan poseerse (y no como algo construido o mediatizado) éstas concepciones pierden importancia ante la recontextualización, ya que para que un conocimiento se convierta en oficial es necesario que las escuelas lo identifiquen como tal.

En tercer lugar, como persona vinculada a un perspectiva crítica de la educación, implicada y comprometida en una visión de la formación y la educación artística que modula los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que participo, me agradaría (y esto es un deseo) que tanto aquellos que compartimos una misma mirada, como aquellos que mantienen miradas contrapuestas, podamos ser capaces de aplicar a nuestras prácticas discursivas este tipo de análisis. Por lo que invito al lector a que se pregunte ¿cuál es el objeto de la Educación Artística para la comprensión? ¿Qué saber posibilita la construcción de una Educación Artística centrada en la Cultura Visual? ¿Cómo se contemplan las disciplinas escolares desde esta perspectiva? ¿Qué relaciones de poder se favorece y que papel se otorga a la administración, a los docentes, a los alumnos...?

La concepción del currículum que entiendo se desprende del texto analizado es la que anuncia el título del artículo. El currículum prescrito, el documento oficial, el texto al cual todos los profesores del área debemos atenernos impone lo cognoscible de la misma forma que una telenovela nos muestra supuestamente como es la vida<sup>11</sup>. Este reflejo que es una estrategia política de construcción de las identidades posibles, nos invita a ejercer de espectadores. A trasladar las emociones y fantasías y confiar en unos personajes (al otro) que vivan nuestras vidas, en definitiva a dejarnos fuera de juego en un partido que aún no está resuelto, consiguiendo que dejemos de pensar que es posible vivir de otra manera.

De aquí que me parezca relevante pensar en otras concepciones del currículum, en otras maneras de ver el mundo, en otra Educación Artística, en otras subjetividades que se construyen a partir de la voluntad de aquellos que trabajamos día a día en la enseñanza, no dejando al Estado la resolución de lo que se puede aprender y el manejo de lo que nos gustaría llegar a ser. Por eso, es importante la producción de otras miradas y prácticas que constituyan alternativas a la mirada dominante, aunque no nos guste creer que:

*la producción de una visión no es un proceso nítido y lineal sino un encaje de diferentes prácticas discursivas. Me refiero a la intersección o andamiaje de ideas en tanto que dan lugar a una racionalidad o a una lógica de la enseñanza. (...).*

*La producción de la visión es una lógica de la práctica por la que uno «ve», siente, actúa y habla de y hacia el mundo (Popkewitz, 1994).*

## Notas

1. Este artículo forma parte de mi investigación para la tesis doctoral, en la que sí se contempla una concepción del currículum más amplia. Por cuestiones prácticas voy a mantener el nombre que adquiere el área en Cataluña: Educació Visual i Plàstica (*EViP*), diferenciándola de la de Educación Plástica y Visual (*EPyV*) que es el nombre que se asume desde el territorio MEC. Por lo que voy a mantener sin traducir los fragmentos del diseño curricular en catalán, que son del todo transparentes, y que por tanto no van a suponer para el lector ninguna dificultad o retraso en la lectura, o al menos eso espero.
2. Una hipótesis de trabajo para el futuro, se basa en la discusión sobre si se sostienen distintos discursos oficiales (por ejemplo, si podemos hablar de un discurso curricular oficial en Cataluña distinto del discurso oficial a nivel estatal). Sin embargo, nos vamos a centrar en el análisis del PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN para el área d'Educació Visual i Plàstica (*EViP*) que establece la Generalitat de Catalunya en el decreto 96/1992 del 28 de abril (publicado en el DOGC, 13-5-1992). En el caso que nos ocupa la fuente que nos proporciona el documento de referencia que vamos a analizar es el editado en soporte papel publicado en junio de 1993 para su difusión y que se encuentra en todas las escuelas de esta comunidad. Departament d'Ensenyament (1993).
3. En el artículo 4 de la LOGSE (1990), se propone una definición del currículum a partir del compromiso que adopta el gobierno:

*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 (...)*

4. 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 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*»
5. Según Apple «*Podemos hablar de tres maneras en que la gente puede reaccionar potencialmente ante un texto: dócil, negociadora y oposicional*».
6. Las referencias a estos conceptos las podemos encontrar sustancialmente en Basil Bernstein: «*On the Classification and Framing of Educational Knowledge*» compilado en Young (1971) y en la entrevista que se realizó a este autor para Cuadernos de Pedagogía. A modo de ampliación encontramos otros textos traducidos al castellano: *Clases, Códigos y Control (I y II)* (1986) publicado por Akal y *La estructura del discurso pedagógico* (1993) en Morata.
7. A menudo se emplea 'saber' en un sentido más amplio que 'conocimiento'. En este artículo utilizamos el término 'saber' como sustantivo. Considerando que 'el saber es más bien una aprehensión (conocimiento) de la realidad por medio de la cual ésta queda fijada en un sujeto, expresada y transmitida a otros sujetos, sistematizada e incorporada a una tradición (por principio criticable y revisable', del que nos preocupa el afán de 'objetivación y universalización de lo sabido' en una sociedad occidental que más allá de conocer tiende a discernir, definir, entender, demostrar...en definitiva ordenar y clasificar, estableciendo formas de comportamiento ante el mundo. De esta manera, utilizaremos indistintamente 'conocimientos' y 'saberes' aunque ello no implica equiparar 'conocer' y 'saber'. Las acotaciones de estos términos están tomadas del Diccionario de Filosofía de Ferrater Mora, al que remitimos en sus apartados dedicados a 'conocimiento' y 'saber' para una mayor clarificación y ampliación de estos conceptos.
8. En *La arqueología del saber* (1969) se desarrolla principalmente las categorías (una guía metodológica) que se utilizan para el análisis y su obra anterior *Las palabras y las cosas* (1966) es la obra que representa la culminación de las propuestas de Foucault con respecto a la ordenación de los saberes de una época y la episteme.

9. La noción de poder que utilizo está basada en Foucault y parte de una concepción del poder como algo que no se posee, que no se localiza de manera total ni se identifica con el estado y que se distingue de la represión y de la dominación. Prefiriendo la visión de las relaciones de poder presentes en cualquier relación que no una visión del poder como sustancia. Este tema está en parte iniciado en otro artículo (Rifà, 1994). En torno a esta concepción del poder nos remitimos a Gabilondo (1990: 168-169) y a la bibliografía de Foucault y sobre Foucault, en concreto a la Genealogía del poder.
10. La idea de la confluencia de las múltiples visiones distintas de la Educación Artística en el curriculum oficial, es una de las afirmaciones que como grupo que se dedica a la formación del profesorado de la ESO de *EViP* hemos sostenido a lo largo de los últimos años. Eclecticismo y ambigüedades de una propuesta que bebe fundamentalmente de las dos tradiciones apuntadas. En un trabajo de clase de uno de los alumnos de este curso, en el que éste realizaba una comparación entre las finalidades y los contenidos de los decretos mínimos de la *EViP* (para todo el contexto español) y el curriculum catalán, se apreciaban diferencias de énfasis con respecto a la influencia del pragmatismo y al expresionismo. Errázuriz (1993) nos ofrecen un recorrido por las distintas visiones de la Educación Artística y sus estructuras de racionalidad justificativas.
11. Recordemos que el término ‘telenovela’ implica un uso no neutral de la lengua que designa a un conjunto de productos televisivos, que quieren desmarcarse de las producciones latinoamericanas, conocida como culebrones a las que deben su posibilidad de existencia. Podemos hablar también de una denominación oficial para aquellas producciones autóctonas (el caso de las que están produciéndose en Cataluña es ejemplar), que reflejan valores y creencias de las distintas culturas a las que representan, de aquí la elección del título.

## Referencias

- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S.J. (1993) (Comp.). *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. En Young, M.F.D.(Ed.) (1971). *Knowledge and control*. London: Collier-Mac-Millan.

- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control (Vol. I y Vol. II)*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Claude-Forquin, J. (1987). Sociología de la Educación. *Revista de Educación*, 282.
- Departament D'Ensenyament. Generalitat de Catalunya (juny de 1993). *Curriculum d'EViP (ESO)*. Barcelona: Servei de Difusió i Edicions. Oficina d'Ordenació curricular.
- Efland, A. (1995). Seminario de doctorado. Departamento de Dibujo. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.
- Errazuriz, L.H. (1993). *Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile*. Chile: Univ. Católica de Chile.
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI. (1991).
- Foucault, M. (1970). *L'ordre del discurs*. Barcelona: Laia.
- Gabilondo, A. (1990). *El discurso en acción*. Madrid: Ed. Anthropos.
- García, E. (1991). Elements introductoris: La sociologia de l'Educació com a ciència social. En J.M., Rotger (1991).
- Garret, R.M. (1988). Adaptación-curricular «del fin hacia el principio»: Una táctica alternativa para el desarrollo curricular, *Investigación en la Escuela*, 5, 3-10.
- Goodson, I. (1995). *Historia del curriculum. La construcción de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares Ed.
- Hernández, F. (1993). Ambigüetés de l'education artistique en Espagne. *INSEA News*, 1, 20-21.
- Henández, F. (1994). The New Spanish National Curriculum in Art Education: A Critical Insight. *Congress Proceedings of the 28th World Congress. INSEA*. Montreal: INSEA.
- Hernández, F. (1995). El diseño curricular de Educación Visual y Plástica: un análisis crítico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 211-237.
- Hernández F. y Sancho, J.M. (1989). *Para enseñar no basta saber la asignatura*. Barcelona: Paidós (1993).
- Hernández, F.; Jodar, A. y Marín, R. (1991). *Qué es la Educación Artística?* Barcelona: Sendai.
- Johannesson, I.A. (1991). ¿Por qué estudiar las reformas y los reformadores? La formación de la reforma educativa como campo social en Islandia, 1966-1991. *Revista de Educación*, 295.
- Larrosa, J. (Ed.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). LOGSE (Ley organica de Ordenación General del Sistema Educativo). Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- Parsons, M. (1996). Seminario de doctorado. Departamento de Dibujo. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.

- Popkewitz, Th.S., (1994). *Sociología política de las reformas escolares*. Madrid: Morata.
- Reigeluth, C.H. & Merrill, M.A.(1980). The Elaboration Theory of Instruction: A Model for sequency and Synthetizing Instruction, *Instructional Science*, 9, 195-219.
- Rifà, M. (1994). Elementos de fundamentación para una investigación histórica del curriculum de Educación Artística desde una perspectiva crítica. *I Jornadas sobre Historia de la Educación Artística*. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.
- Varela, J. y F. Alvarez-Uría (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.