



Simetrías y asimetrías entre teoría y práctica docente

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Formación del Profesorado

Presentado por:

D. Ismael Olivares Berlanga

Dirigido por:

Dr. Héctor del Castillo Fernández

Alcalá de Henares, a 17 de Junio de 2020

RESUMEN

La distancia entre teoría y práctica en la docencia es una problemática existente y palpable en todo nuestro sistema educativo. Este estudio surge de esta problemática y pretende aunar las experiencias y opiniones de distintos docentes que compartan un contexto prácticamente similar, estructurando una fundamentación teórica sólida y actual para así situar esta práctica en un marco teórico-contextual centrado en el campo semiótico, epistemológico y político. Este trabajo se centra en los aspectos cualitativos que diferencian a un profesional de otro y aprovechar estos aspectos para enriquecer una futura práctica docente, para así valorar las propuestas de otros y trabajar referenciando una práctica propia en ejemplos de distintos educadores/as. Cuantos más puntos de vista tengamos, más conciencia sobre la realidad docente y las problemáticas educativas tendremos, porque sin pedagogía no hay docencia, pero sin docencia no hay pedagogía.

PALABRAS CLAVE: *aprendizaje, arte, semiótica, epistemología, currículum oculto, cualitativo, equipo docente, comunidad educativa, desarrollo integral.*

ABSTRACT

The distance between theory and practice in education is an existent and concrete problem that lives in our system. The following study emerges from this problem. Its aim is to unite all the experiences and opinions of a group of teachers that share a barely similar context, with a solid and state of the art theoretical basis to locate the practice beneath a theoretical-contextual framework focused on semiotics, epistemology and politics. The study focuses on the qualitative aspects that differentiate teachers, using these aspects to increase future teaching practice. Suggestions are valued so we can work on indexing our own practice on the example of other professionals. The more points of view we have, the more conscience of the teaching reality and education problems we get, because without pedagogy we have no teaching, and without teaching we have no pedagogy.

KEY WORDS: *apprenticeship, art, semiotics, epistemology, hidden curriculum, qualitative, teaching team, teaching community, integral development.*

ÍNDICE

I. JUSTIFICACIÓN	4
II. FUNDAMENTACIÓN.....	6
i. Artes y semiótica	
ii. Semiótica y epistemología	
iii. Epistemología, semiótica y currículum oculto	
III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
a. La entrevista	
b. Objetivos de la investigación	
c. Guión de la entrevista	
IV. ANÁLISIS DE DATOS	15
a. Semiótica	
b. Epistemología	
c. Currículum oculto	
V. CONCLUSIONES	23
VI. REFERENCIAS	25

I. JUSTIFICACIÓN

Cada uno de nosotros hemos vivido distintas etapas educativas, desde los ciclos infantiles hasta másteres oficiales como es el caso. Todos hemos tenido lo que hemos considerado como buenos o malos profesores, cuya didáctica muchas veces no se correspondía con su nivel de dominio de la materia, o simplemente no conseguimos entrar en sus clases de la manera en la que nuestras expectativas querían que entráramos. En muchos casos los estudiantes de este máster no somos más que graduados en nuestras distintas carreras sin bagaje alguno en un ámbito educativo a no ser que, por pura y estricta vocación, hayamos hecho nuestros “pinitos” dentro de la educación no formal. Realizamos cada uno nuestra especialidad con ganas de realizar las prácticas y ver con nuestros propios ojos cómo funciona un centro educativo y en muchos casos, vemos como esas pedagogías en las que hemos trabajado durante el primer cuatrimestre no corresponden con lo realizado dentro de un centro. La desconexión entre los pedagogos y docentes es real y es desde aquí de donde surge el motivo de esta investigación.

¿Qué significa ser profesor?

Hemos redactado innumerables escritos a lo largo de este año bajo esta premisa y, al igual que un sacerdote interpreta las sagradas escrituras a la hora de dar su sermón, un docente interpreta las diferentes propuestas pedagógicas para dar con lo que profesionalmente le define y así llevar a cabo una didáctica coherente a la par que efectiva que ha de dar pie a una inserción real del alumno dentro de la sociedad. Salimos del máster jugando a tinieblas, sin una línea metodológica - ya no digo definida - sino intuitiva, conceptos como constructivismo sociocultural, semiótica o currículum quedan vacíos dentro del papel si no somos capaces de verlos dentro del entorno real del aula.

Esta propuesta surge con el fin de encaminar distintas ideas para encauzar una línea didáctica para una futura labor docente de calidad e intentar definir de una manera realista lo que esto significa. Abandonar la creación plástica como una mera repetición sistemática de ejercicios y manualidades para estimular la interiorización del proceso creativo como proceso de aprendizaje. Vivimos en la era de lo visual y residen en la rama artística las herramientas necesarias para desenvolvernos en ella. Cada día que pasa vemos como la importancia del proceso creativo y el trabajo en equipo va en

aumento y los esfuerzos por diversos docentes en innovar en su práctica quedan anónimos frente a un sistema fundado en las bases de la eficiencia industrial. No creamos objetos, ni consumidores, formamos personas, con sus ideas y errores que deberán aprender a resolver a lo largo de su vida adulta, por lo que las ideas que plantearé a lo largo de este trabajo buscan, de una manera u otra, incentivar esto que conocemos como *desarrollo integral del alumno*. Buscamos una educación donde los contenidos de cada asignatura se relacionen entre ellos, al igual que lo hacen las personas para formar un equipo que contribuya a las exigencias de su profesión. Buscamos transmitir unos valores de cooperación, inclusión y creación donde cada alumno, parta de las mismas posibilidades educativas a la hora de formar el camino que vaya a recorrer en su vida, para así desde esta perspectiva construir una sociedad que progrese al igual que lo hace el mundo que le rodea. La capacidad de adaptarse es inherente al ser humano, cada cambio nos enriquece, no solo como individuo sino como sociedad, y la capacidad de que caminemos con un futuro común reside en la educación que ofrecemos.

Hablamos de información, aprendizaje e ideología. Tres puntos en los que se apoya cada proceso educativo y en los cuales un docente ha de basar su labor. Cada cosa que decimos repercute de distinta manera en cada alumno, por lo que al buscar la conciencia de cada docente en estos tres aspectos buscamos también perpetuar las ideas de igualdad que son el camino hacia el progreso en cada una de las disciplinas que podamos encontrar en cada vida académica. Evaluar nuestra práctica para hacer cada año más real la igualdad entre estudiantes, hace que busquemos, no la perfección en nuestra labor, sino la conciencia de nuestros errores, dando así ningún resultado por bueno ya que cada año que pase encontraremos un grupo con contextos distintos e intereses distintos y es nuestra responsabilidad adaptar nuestros contenidos en función de estos cambios.

Este trabajo propone esta conciencia sobre los elementos que conforman cada proceso educativo. Enfoca desde el objetivo común que es ese desarrollo integral, la idea de nutrirnos de lo que hacen otros docentes para así referenciar nuestra práctica para que cada vez sea mejor.

II. FUNDAMENTACIÓN

“(…) pero en todos los centros públicos o privados se sigue pensando que nuestra asignatura no es importante.”

(Manso, 2012:15).

Esta cita de la tesis doctoral de Emma Manso nos plantea una realidad palpable ya no solo dentro de un centro educativo sino en todo nuestro marco sociocultural. Hemos pasado meses de cuarentena y todos y cada uno de nosotros hemos visto series, películas, leído libros y cómics, escuchado música o visto algún directo en alguna plataforma virtual sobre danza o teatro. El consumo de cultura es inherente a la personalidad del ser humano del siglo XXI que vive en el marco de la sociedad de consumo.

La línea o líneas teóricas de esta investigación son transversales a todo el proceso, tanto previo como posterior. Las ideas que planteo a lo largo de este apartado, se desarrollarán a lo largo de la discusión de los datos, dándole éste apellido, *transversal* a la dimensión teórica del texto. Esto que planteo a continuación son las bases teórico-ideológicas sobre las cuales se construye la entrevista que se planteará a distintos docentes, comparando de esta manera los significados que les dan a estos conceptos, dándonos así una aplicación real y enriquecedora para una futura labor docente de calidad.

i. Artes y semiótica

Trabajamos desde lo visual, un código de transmisión de información que está en auge en comparación con sus hermanos mayores. Vemos como vivimos rodeados de imágenes, esta sobreinformación visual a la que accedemos de manera inconsciente día a día supone una fuente de significados y discursos que “(…) es superior a nuestra capacidad para percibir las, analizarlas e interpretarlas” (Finol, 2004:24) Por eso hablar de semiótica en relación con la pedagogía es uno de los puntos clave de este trabajo.

Si hablamos de información como contenido, estamos sujetos a una serie de estructuras mentales previas a las que estamos predispuestos para entender esa información. Al final entendemos los signos de los que se compone esa información, los traducimos en nuestras mentes para llegar a un significado. Acaso en 2018 hablando de Morris concreta tres tipos de semióticas de acuerdo con la obra de Pierce “(...) la semiótica sintáctica, que estudia los signos en relación con otros signos; la semiótica semántica, que estudia los signos en relación con sus significados, la semiótica pragmática que estudia los signos en relación con el usuario y el contexto.” (Acaso, 2018:35) Dentro de las artes nos podemos mover en cualquiera de estos tres tipos, pero al final es una relación entre el segundo y el tercero, la relación de controlar los signos y sus significados para llegar a plantear un discurso. Al final es este discurso el que se intenta transmitir pero, muchas veces queda troncada esa transmisión ya que es el espectador el que realmente acaba construyendo el mensaje (Acaso, M 2009:78). Esto último se relaciona con el artículo de Finol donde, al plantear esa “*estrategia de orden selectivo*” vemos la diferencia entre lo que “deseamos recibir” y la que “deseamos ignorar” (Finol, 2004:24) Y al final es en las artes donde tenemos una materia en la que “(...) potenciar la capacidad de información, a través de la novedad del mensaje. Ello requiere de una constante renovación de los significantes o de las combinaciones inesperadas (...)” (Finol, 2004:25).

Por lo tanto nos hallamos en ése área donde la innovación en los canales de transmisión de información es la base de la progresión y la innovación comunicativa que retroalimenta la propia disciplina. Esta relación directa que existe entre las artes con el dominio del uso de estos signos, nos plantea un lugar - el aula de artes – como centro del cambio de la semiótica utilizada para nuestra creación de conocimiento.

ii. Semiótica y epistemología

Dentro de un aula un profesor tiene distintas herramientas y recursos a la hora de enfrentarse a una clase. Si a estas herramientas le sumamos una preocupación de la semiótica de su labor, podemos incluirla dentro de estos recursos y jugar con el dominio de esos signos para hacer llegar más o menos información. Esto nos ofrece una

asignatura que obligatoriamente nada en las aguas del constructivismo y que necesariamente nos obliga a no desestimar las dos vertientes de esta corriente epistemológica. “La actividad del aprendiz que construye y reconstruye, asimila o acomoda sus conocimientos previos es siempre individual.” (Iborra, Sin fecha:11) pero, aun dentro de esa individualidad, la interpretación vygotskiana del constructivismo gana importancia dentro de la rama artística.

“(…) en toda situación educativa, el profesor y o los alumnos, procesan la información y elaboran complejos comportamientos, pero no como individuos aislados, sino como miembros de una institución o comunidad determinada, cuya intencionalidad y organización crea un clima específico de intercambio, dando lugar a diferentes tipos de comportamientos individuales y colectivos” (Iborra, Sin Fecha:11)

Reconocer el trabajo entre iguales dentro del aula nos reafirma como docentes democráticos expandiendo nuestra capacidad docente, muchas veces coartada dentro del marco de la pedagogía tradicional. “El conocimiento (...) no es una sustancia, sino una dinámica estructural; no está dentro de ningún individuo sino que ocurre del aprendizaje mutuo entre dos hablas parcialmente inconscientes de que ambas dicen más de lo que saben” (Felman, 1987: 83)

Entramos en el término *comunidad educativa*. Hablamos del docente con una preocupación de la semántica de su discurso, buscando crear un entorno colectivo, un clima de clase que ayude a llegar, entre todos los participantes, a las exigencias del contenido, estamos, volviendo a la cita de Felman, sumando más y más *hablas* que se enriquecen unas a otras fomentando ese espacio entre iguales. Obviamente no podemos centrarnos única y exclusivamente en este enfoque, puesto que el contenido tiene que dominarlo el alumno de manera individual.

iii. Epistemología, semiótica y currículum oculto

<<Qué decimos>> y <<cómo pensamos que se afianza lo que decimos>> podría ser, de una manera muy escueta, el resumen en dos frases de los dos puntos anteriores. Hemos

hablado de información y de qué hacemos con esa información. A lo que voy con este tercer punto es a la información que transmitimos pero no decimos de manera explícita.

Vivimos en la era de la imagen, la utilización de la cultura visual con fines mercantiles viene a posicionarnos en este mundo ya no como personas sino como consumidores. Esto nos revela una ideología oculta dentro de todo el sistema educativo, una ideología de carácter violento la que, en palabras de Illich, “(...) concede a la escuela – el órgano de reproducción de la sociedad de consumo – una inmunidad casi indiscutida (1976:100)

Acaso en 2018 habla también de esta violencia simbólica:

“Este uso de violencia como raíz social se utiliza para que, primero, ciertos grupos sociales mantengan su situación de poder frente a otros; segundo, para que sean esos grupos sociales y no otros los que definan que conocimientos deben integrar la cultura dominante; tercero, para que sean ellos los que modelen una serie de mecanismos arbitrarios y costumbres que, mediante el mecanismo de la repetición que precede al de la reproducción, se creen normas invisibles a través de las cuales mantener su situación de poder sin hacer explícito el proceso de dominación”

Perpetuamos, dentro de nuestra bienintencionada labor, la sociedad de consumo postulada desde principios del siglo XX. Torres habla de cómo la aplicación de las filosofías conductista, taylorista y fordista a la producción capitalista, se insertan en nuestro ideario desde la escuela, desde la legislación educativa a los contenidos culturales y en las fórmulas organizativas de los centros (Torres, 1998:32).

¿Cuál es entonces nuestra alternativa? La consciencia sobre los ideales que transmitimos implícitamente es algo que debe estar presente en cada ámbito de nuestro trabajo, por lo que la ruptura con esas dinámicas de poder es una noción vital para el desarrollo integral del alumno. Estas relaciones de violencia en las que nos encontramos, desde éste currículum oculto que plantean Acaso y Torres, hasta las relaciones de poder en las que nos movemos en nuestro aula. Ellsworth en 2005 se adueña del término direccionalidad empleado en el cine para extrapolarlo a la

educación. “Una vez llegas a comprender la relación entre el texto de un filme y el espectador, por ejemplo, podrías ser capaz de cambiar, influir, incluso controlar la respuesta de un espectador al diseñar una película de determinada forma” (Ellsworth, 2005:33) Podríamos entonces darle la vuelta a éste concepto de direccionalidad para crear un espacio donde el espectador (alumno) entienda cuál es el texto del filme (currículum).

Estos ideales que transmitimos de manera inconsciente, repercuten en la concepción del Arte en cuanto a su concepción cultural. Retomando a Finol, vemos como: “Cuando el mundo exterior produce sensaciones en el sujeto éste las organiza, en función de sus órganos perceptivos y las estructuras según códigos aprendidos, esas sensaciones, producidas por señales físicas generadoras de información, se transforman en significantes; (...)” (Finol, 2004:29). Si al realizar nuestra labor docente no ejemplificamos de una manera real la creación cultural como medio profesional, la concepción social hacia la utilización de las herramientas artísticas como medio de creación mercantil nos gana el terreno. Esto no significa que única y exclusivamente tengamos que enfocar las artes hacia la creación cultural, pero sí enfocar nuestra labor hacia un cambio social en cuanto a la concepción de la creación artística se refiere. Es esta *violencia simbólica* de la que habla Acaso en 2018 la que nos educa en un mundo en el que si no generas un beneficio capital, tu profesionalidad es puesta en duda, por lo que es nuestra labor como docentes incentivar el cambio de pensamiento en el que equiparemos la consideración entre disciplinas más allá de lo esencial y no esencial. Es nuestra responsabilidad como educadores/as conseguir el cambio en la consideración de nuestra disciplina, tanto a nivel educación frente a un alumno/a como frente al equipo docente para evitar la perpetuación de esta idea, para evitar que profesionales perfectamente formados no tengan que asumir como natural la cita de Manso planteada al principio de este apartado.

Definimos educación como: “El proceso de formar ciudadanos críticos y transformadores dejando de lado un proceso tipo instrumental en la cual se concibe al profesor como un simple técnico, dándole la posición de un mediador que actúa como un investigador del proceso.” (Torrego, 2008) Esta definición surge de la idea de profesor como gestor del aprendizaje, de un aprendizaje integral, donde los contenidos de cada asignatura se relacionan con el resto, sumando los valores del centro en el que trabajemos como los nuestros propios.

III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para comenzar con el proceso metodológico de la investigación es necesario centrar el objetivo en aunar, en un afán formativo, el carácter cualitativo de la investigación y el método empleado, la entrevista en profundidad, como búsqueda de la experiencia previa en la implantación de los conceptos mencionados en el apartado anterior.

En cuanto al carácter cualitativo de la investigación, es necesario recalcar la posición de este escrito hacia un fin formativo donde la suma de experiencias de los distintos docentes sirvan para enriquecer los conceptos estudiados en la fase teórica del máster y las herramientas utilizadas en la fase práctica de nuestra formación. Es por esto que el método empleado, nos sirve para analizar, bajo unas mismas categorías de análisis los distintos puntos de vista hacia el mismo *problema*: enfrentarse a una clase.

iv. La entrevista

El método escogido para la recopilación de datos ha sido la entrevista en profundidad y en este caso la entrevista semiestructurada. Como he mencionado anteriormente, los principios cualitativos que marcan el sentido de la investigación hacen presente la necesidad de establecer una relación directa entre los testimonios de los entrevistados y los distintos conceptos a estudiar. Al establecer una pequeña estructura a seguir en la entrevista y recibir la respuesta improvisada del sujeto, hacemos que las respuestas que esperamos surjan de una manera espontánea de la relación entre la opinión del docente en cuestión y su actividad. De ahí que en todo momento la insistencia en la reflexión sobre su práctica y la exposición de ejemplos concretos llevados a cabo en el aula, sean la base de la investigación, otorgándonos de esta manera un proceso de aterrizaje de estos conceptos a la práctica real del docente en clase.

Por otro lado, en un plano contextual, cabe destacar que la elección de los sujetos y centros en cuestión se ha realizado buscando la proximidad entre los mismos y una capacidad de recursos similar, aunque tengan idearios distintos, buscando dos enfoques distintos para hacia el mismo proceso.. El contexto del alumnado también es similar al

estar situados en el mismo barrio y siendo el mismo modelo de centro: concertado/privado.

v. Objetivos de la investigación.

- Establecer relaciones entre teoría pedagógica y práctica real docente
- Conocer la utilización del currículum oculto en aulas de secundaria y bachillerato
- Recopilar experiencias de distintos educadores/as para enriquecer una futura práctica docente

vi. Guión de la entrevista.

SUJETO	EDAD	SEXO	AÑOS DE DOCENCIA	CENTRO EDUCATIVO
Sujeto 1	32	Hombre	5	Concertado/privado
Sujeto 2	43	Hombre	8	Concertado/privado
Sujeto 3	53	Hombre	26	Concertado/privado
Sujeto 4	52	Hombre	30	Concertado/privado

I. Semiótica

-Estudio de los signos en la vida social. RAE

- Como se innova en la transmisión de información

- Cómo se educa en el manejo de los signos

- Creación cultural: qué es cultura y qué defendemos por cultura

¿Existe, en tu asignatura, el propósito de manejar estos signos para entender el mundo que nos rodea?

¿Qué cuentan sobre tu clase la utilización de estos recursos?

II. Epistemología: En qué paradigma te situarías

Construcción del conocimiento en tu clase: conductismo, cognoscitivo, sociocultural

- **Cómo incentiva la construcción autónoma del conocimiento en tu asignatura**
- **A lo largo de tu formación/experiencia profesional has visto algún tipo de aplicación innovadora sobre distintos paradigmas.**
- **En qué te apoyas para innovar en tu práctica docente**
- **Concepción individual/colectiva del proceso aprendizaje**
- **Contexto**

III. **Currículum Oculto:** Se llama currículum oculto a aquellos aprendizajes que son incorporados por los estudiantes aunque dichos aspectos no figuren en el currículum oficial. “Lo que aprendemos de lo que no nos enseñan”

-Ideología transmitida de forma inconsciente

- A nivel de centro

- Manejo del currículum oculto

- Creación cultural/artes al servicio del mercado

- Como influye la ideología del docente a la hora de enfrentarse a una clase

SISTEMAS DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		
Semiótica	Epistemología	Currículum oculto
<p>¿Como se innova en la transmisión de información</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cómo se educa en el manejo de los signos - Creación cultural: qué es cultura y qué defendemos por cultura <p>¿Qué cuentan sobre tu clase la utilización de estos recursos?</p>	<p>Construcción del conocimiento en tu clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> conductismo, cognoscitivo, sociocultural -Cómo incentiva la construcción autónoma del conocimiento en tu asignatura - Aplicación innovadora sobre distintos paradigmas. -En qué te apoyas para innovar en tu práctica docente -Concepción individual/colectiva del proceso aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Ideología transmitida de forma inconsciente - Manejo del currículum oculto - Creación cultural/artes al servicio del mercado - Como influye la ideología del docente a la hora de enfrentarse a una clase

IV. ANÁLISIS DE DATOS

Para comenzar con el análisis de los datos recopilados a través de la entrevista anteriormente planteada, subdividiré los apartados correspondientes en función de los distintos sistemas de categorías de análisis, continuando así con el orden establecido en la fundamentación de este trabajo.

vii. Semiótica

En cuanto a la transmisión de la información planteada como uno de los puntos clave a tener en cuenta en pos de una innovación en la transmisión del contenido, vemos como coinciden los cuatro sujetos en lo que llaman un estilo “tradicional”. En este punto cabe destacar la aportación del **Sujeto 1** en la utilización de *Flipped Classroom* o *Aula Invertida* definida como “El aula invertida o flipped classroom es un método de enseñanza cuyo principal objetivo es que el alumno/a asuma un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente” (Berenguer, 2016: 1466). Este modelo didáctico que hemos experimentado en la primera fase de este máster coincide con la visión de este sujeto, en la que “(...) ellos se ven primero con la información por sí solos y luego con lo que ellos hayan cogido, pues lo pasamos a la teoría y lo estructuramos un poquito bien a través de un esquema” (palabras textuales del Sujeto 1). El **Sujeto 2** aborda la problemática de la transmisión de la información desde un punto de vista distinto alegando que la asignatura que imparte, aparte de tener contenido teórico, se apoya mucho en la práctica de ahí que incida en “esencialmente me apoyo en la actitud personal, (...) trato de mantener una actitud personal flexible, abierta procurando que haya una conexión personal entre los alumnos y yo” (**Sujeto 2**).

En contraposición y basándose en la aplicación de una nueva didáctica en este momento de pandemia, el **Sujeto 4**, a raíz de un aprendizaje basado en investigaciones personales, plantea:

“Esta manera de hacer, construyendo ellos su propio currículo, es mucho más efectiva y mucho más rica y motivadora. También hay que estar abierto a líneas diferentes. Hay que estar abierto a lo que ellos dicen y muchas veces lo que ellos dicen es mucho más acertado y la línea es mucho más acertada que la que puedas pensar tú. Eso del comunicador de contenidos. Eso se ha acabado. Eso se acabó.

Entonces yo creo que la innovación va por ahí. Todo esto está inventado, lo que pasa es que hay que fiarse. Hay que fiarse y hay que trabajarlo mogollón.”

Esta manera de construir el currículo de una manera democrática coincide con lo que dice Acaso: “Hay que replantearse de manera profunda todo lo concerniente a enseñar y a aprender, no solo cambiar de metodología o incorporar nuevos recursos, sino cambiar la percepción sobre todo el proceso, repensar nuestra posición en la enseñanza” (2009:177) Efectivamente en el caso de este **Sujeto 4** vemos como el cambio de paradigma supuesto por el confinamiento y la crisis sanitaria ha obligado a docentes como él a reinventar su práctica “tradicional” en función de favorecer un aprendizaje obligatoriamente autónomo, donde los signos y los significados del contenido tratado en la clase dependen enteramente de la capacidad de construcción del alumno, cosa que repercute en el segundo bloque de la investigación.

En cuanto al **Sujeto 3** habla de cómo se centra más en “creación de un currículo fuera del oficial con contenidos que estén a la orden del día” de esta manera vamos otra vez a Acaso donde nos plantea la diferencia entre el docente “creador” y el “reproductor” “(...) si soy reproductor, el punto de vista lo habrán tomado por mí, mientras que si soy creador, el punto de vista lo tomaré yo y el proceso de transformación de la realidad a la que llegaré será un proceso reflexionado, ético y comprometido” (2018:62)

Por otro lado esta persona también busca un cambio semiótico en la percepción del alumno dentro de su clase de Plástica. En este caso nos plantea que “los alumnos tengan una visión de la educación artística, no tanto desde el punto de vista del creador de cualquier artefacto artístico, sino desde el punto de vista del espectador crítico”. Esto supone un cambio en el significado propio del alumno dentro de una clase de arte, buscando darle al alumno ése significado de la palabras *espectador crítico*. Conectamos con Finol en sus palabras referidas a la cultura:

“En un espacio y en un tiempo específico, el hombre genera así, una acumulación de información que transforma en significados, cuya acumulación social no es otra cosa que la cultura colectiva. La cultura así creada, a su vez, no es otra cosa, que un mapa donde están las rutas a seguir para relacionarse con el mundo y consigo mismo.”(2004:28)

De esta manera lo que nos plantea este **Sujeto 3** es cómo el cambio de la percepción social del grupo clase hacia lo referente al arte influye en la propia percepción de la cultura.

Debido a la naturaleza de los ámbitos a tratar en este primer bloque de la entrevista, hemos visto como la diferenciación entre los aspectos puramente semióticos y los epistemológicos es prácticamente nula. Por lo que nos hemos visto centrados en éste primer bloque en la innovación en los canales de transmisión donde podemos observar cierta tendencia a una práctica más lejana de lo tradicional en los docentes más jóvenes en contraposición a los docentes más veteranos. Donde éste primer sujeto nos plantea:

“En Historia de España en segundo de bachillerato, uno de los grandes problemas que hay para entender el siglo XIX y el siglo XX es entender la ideología, de los distintos partidos políticos. La diferencia que hay entre progresistas, conservadores y izquierdas, derechas y los puntos ideológicos de cada uno. Pero antes de hacer eso hacemos un simulacro de Parlamento, que hacemos hasta tres a lo largo del curso, es decir, reparto partidos políticos entre todos los alumnos y ellos tienen que, en modo rol playing, posicionarse dentro de la ideología de cada partido y tienen que defenderla consecuentemente de determinadas propuestas que yo les voy dando. Al final es votar tres constituciones distintas en tres periodos distintos de la historia, con los distintos partidos políticos que conforman el Parlamento en esas épocas y ellos posicionados desde la ideología de su partido. De esa manera, pues, tienen que estudiarlo por su cuenta, defenderlo por su cuenta, interiorizarlo así y luego ya lo pasamos a un cuadro esquemático que hacen ellos dividiendo a los partidos políticos, las ideas impulsadas por cada uno etc” (Sujeto 1)

Esto se corresponde con lo planteado por Iborra hablando del aprendizaje significativo:

“Ningún estudiante inicia un proceso de aprendizaje sin saber nada. Siempre posee una serie de conocimientos o teorías, implícitas o no, que le sirven de punto de partida. Es a partir de la relación entre la nueva información y la que ya posee de la que surge el aprendizaje.(...), si se produce un proceso de comparación y comprobación entre lo que ya se conoce y lo nuevo, es posible que se produzca algún tipo de reestructuración o reconstrucción de ese conocimiento previo.” (Sin fecha:24)

Este ejemplo planteado por el **Sujeto 1** junto a lo mencionado por Iborra, supone el nexo entre los nuevos canales de transmisión de la información, donde no necesariamente ha de haber un polo emisor y uno receptor, sino que construimos la información de una manera colectiva, lo que nos lleva al siguiente bloque, la construcción del conocimiento.

viii. Epistemología

El segundo bloque de la investigación está centrado en la construcción del conocimiento, hemos visto como cambian los canales de transmisión variando una metodología, cambiando el modelo de clase magistral por *rol playing*, *clase invertida*... Estos recursos metodológicos suponen un cambio de la semiótica de la clase pero su fin principal es la variación del proceso de aprendizaje en pos de una construcción del conocimiento que rompa con lo que están acostumbrados. Esta crisis sanitaria ha obligado a muchos docentes a enfrentarse a la incertidumbre que supone ése cambio metodológico, que puede haber salido mejor o peor, pero retomando lo comentado por el **Sujeto 4**:

“Es sorprendente. Uno de los caballos de batalla, por ejemplo, es la redacción. En redacción, han mejorado un montón gracias al relacionar, relacionar ideas y toda esta cosa que a mí siempre me ha preocupado porqués¹”

¹ Referido a, por ejemplo, el cambio de un estilo artístico a otro: cambios de mentalidad, de tradición religiosa etc. Asociar los recursos artísticos al pensamiento de la época y cómo evoluciona.

Esta manera de relacionar ideas para crear el currículo se corresponde con lo que auguraba Wesch: “Es esta ‘esencia’ de la web 2.0 la que es importante para la educación. La tecnología es secundaria. Se trata de una revolución social, no tecnológica y su aspecto revolucionario podría ser la manera en la que nos proporciona herramientas para replantearnos la educación y la relación profesor-alumno en una variedad casi infinita de posibilidades” (2009:155)

“En estos meses se ha visto que ellos son muy autónomos y que teniendo tiempo, y sin tener la atadura del método tradicional de explicación-preguntas-examen, funcionan muchísimo mejor. Muchísimo mejor. Incluso, yo creo, que la evaluación es más real” (Sujeto 4)

Por otro lado, vemos como la creación del currículo de una manera autónoma se corresponde con lo contestado por Iborra durante esta pandemia en una entrevista para eldiario.es: “Esta crisis ha roto todos los automatismos y todas las inercias, por lo que el alumno debe volver a conectar con lo que quiere hacer con su futuro. Si no, simplemente se limitará a hacer deberes, y así no se motivará. Tiene que buscar la razón de por qué está haciendo lo que hace y saber que lo está haciendo para sí mismo” (Avilés 2020)

En el mismo cauce de ideas vemos como el **Sujeto 2** plantea:

“La parte menos importante es contar (...) Diría que puedes hacerlo tú delante y puedes con una cierta aplicación y una cierta forma de hacer, puedes tener unos resultados. Y luego, sobre todo el incentivar el que haya situaciones en las que puedes buscar tú y todo lo que sea diferente, todo lo que muestre que tú has tenido una inquietud por buscar algo distinto, que te signifique como una persona con esa inquietud, valorarlo mucho.”

Esto nos enfoca un acto educativo mutable y líquido, que depende de la persona inmersa en el proceso. Es una de las *maneras de hacer* que se corresponde con el mundo actual en el que vivimos donde coincide con lo que escribe Acaso y Hernández: “Una acción educativa provisional es aquella que no ha sido diseñada para ser permanente en un mundo en el que ya nada lo es, es aquella que acepta su mutabilidad, el cambio como actividad central de su desarrollo y sabe que cada escenario es distinto” (2011:48) Por lo

que plantear esta *acción educativa* como algo que depende del interés del alumno, muta con la evolución del contexto de unos alumnos a otros.

Volviendo al **Sujeto 1**, cabe destacar el proceso de innovación por el cual varían sus clases de un año para otro. Cómo repensar una actividad que no ha funcionado o que no ha gustado también es parte del proceso de aprendizaje ya que al contar con el *feedback* del alumno podremos ajustar nuestra labor a la realidad contextual de nuestro grupo.

“Normalmente yo tengo un calendario bastante claro y tengo una serie de actividades bastante claras para cada unidad didáctica que doy con ellos, pero eso las me la replanteo constantemente y de hecho, una película que solía poner, vi el año pasado, que era un tostón para ellos y este año ya lo he cambiado. Curiosamente, hace dos años les había gustado. Entonces, bueno, pues así, pero sobre todo a partir de autoevaluación, autoevaluación de los chavales” (Sujeto 1)

En otro orden vemos el interés por los distintos docentes en hacer su asignatura atractiva a ojos de los alumnos pero encontramos la mayor dificultad al enfrentarse a la evaluación individual del alumnado al realizar los trabajos en grupo. En esta cuestión el **Sujeto 3** nos plantea dos razones por las que encontramos esta dificultad:

“Es el tema más complicado por dos razones: una, porque, para empezar no tenemos formación en cuanto a cómo se debe trabajar en equipo correctamente, o no tenemos formación suficiente, tanto formación como experiencia. Segundo, porque a los alumnos les pasa algo parecido, es decir, tampoco están acostumbrados a trabajar en equipo. Ellos tienen una vaga idea del trabajo en grupo, en la que se juntan e intentan hacer todos lo mismo, y eso plantea muchos problemas, entonces el plantear actividades en grupo o en equipo, como queramos llamarlo, es complicado. Yo lo intento porque creo que es muy importante.”

Quizá la razón a esta problemática reside en las carencias del conjunto del profesorado en la creación del llamado equipo docente, donde, conectando con Acaso que ya denuncia las carencias de estos equipos: “(...) este acompañamiento también tendrá lugar entre profesor y profesor, porque hay que empezar a trabajar la idea de equipo docente, este grupo de profesionales de la educación que se acompañan unos a otros que hacen *coaching* unos a otros y desarrollan su inteligencia colectivamente” (Acaso 2013:81)

Al final el equipo docente actúa de ejemplo, y unas veces funcionará mejor que otras, pero es la implantación real de este concepto lo que implícitamente le llegará al alumno al trabajar de una manera cooperativa con el resto de sus compañeros. Lo planteaba Gussdorf en 1973: “(...) el maestro está en situación de ‘vedette’. Poco importa que su público sea de treinta individuos, de treinta mil, o de treinta millones. Está expuesto a las miradas; se da como modelo y como ejemplo; vive de popularidad y de impopularidad.” (p.145) El docente y por lo tanto, el equipo en su totalidad servirán como ejemplo de actuación de todo el entramado de clases en las que trabajan, perpetuando en cierto modo, ese esquema organizativo en el trabajo en grupo del alumnado:

“(...) Si los profesores no mostramos trabajo de colaboración mediante prácticas basadas en el trabajo común, la coordinación y la ayuda mutua, por un lado, difícilmente seremos creíbles delante de nuestro alumnado y , por otro lado, no alcanzaremos las capacidades que, en ese sentido, parece que deberíamos pretender en los alumnos y alumnas.” (Armengol, 2002:22)

ix. Currículum Oculto

En cuanto a este tercer y último bloque vemos distintas definiciones para un mismo conjunto de ideas. En un plano oficial cada uno de los sujetos aboga por la ampliación del currículum en aspectos potencialmente enriquecedores para el currículum en sí. Relacionar distintas asignaturas, establecer actividades que propongan soluciones a problemas reales, significa manejar de una manera u otra el significado de este currículum oculto. El **Sujeto 3** hablando del fomento de las artes hacia un interés únicamente de producción mercantil, plantea:

“Pues mira, eso es algo que está claro, el currículo oficial va en este sentido. Sobre todo desde que se aprobó la última Ley Educativa, la intención era clara, es decir, todos los contenidos del currículo y todos lo que se haga, tiene un fin bastante mercantilista y bastante empresarial, me parece a mí. ¿Y eso hace que se resienta la creación cultural? Eso, sería muy discutible, porque la creación cultural ahora mismo es un negocio, es un negocio que a demás da mucho dinero.”

Esto que nos propone el **Sujeto 3** se relaciona con lo escrito por Martín Barbero: “Estamos pasando de una sociedad con un sistema educativo a una sociedad de conocimiento y aprendizaje continuo, esto es una sociedad cuya dimensión educativa lo atraviesa todo (...) Y si ese cambio de fondo no es percibido ni asumido por enésimas e inerciales reformas educativas ello condena a nuestro sistema escolar a una creciente esquizofrenia con su propia sociedad” (2009:107) Esta idea de Martín Barbero también se relaciona con lo que presenta el **Sujeto 4** al hablar de las artes como rama de la educación:

“El aprendizaje y el método científico, a mi modo de ver, se ha acabado. El método ensayo-error, unidireccional, eso se ha terminado. La sociedad es muy cambiante y la formación en artes, es una formación y es un aprendizaje, sistémico, aprendes de muchas cosas, te hace muy elástico. Te hace capaz de hacer muchas cosas. No saber de nada, a lo mejor, pero ser capaz de hacer muchas cosas, ser muy competente. (...) Porque no es el contenido, es la cabeza como te la arma, el estudiar así. Y yo es el gran valor que les veo y se lo digo siempre.”

Esto que describe el **Sujeto 4**, se relaciona con lo planteado por Torres cuando habla del sistema educativo: “(...) se pone de forma manifiesta al servicio de un modelo de sociedad y de relaciones de producción, de circulación e intercambio definitivo en los términos eficientistas que venimos comentando”. Planteamos entonces que la visión ideológica del docente influye en su clase tanto a la hora de desarrollar el contenido como a la hora de resolver un conflicto. El **Sujeto 1** plantea una idea a la hora de hablar de esta ideología, tanto a nivel personal como a nivel de centro.

“Pero sí es verdad que la línea política del colegio es una bastante definida. Yo creo que, simplemente la presencia de algunos profesores que se ve, que aunque no queramos, se ve, porque desde luego y además, en una asignatura que podría hacerlo tan claramente como es Historia, me como mucho la lengua y me intento ser lo más imparcial posible, pero sé ve. Los alumnos son conscientes de que determinadas ideas voy y vengo. Y eso me parece positivo. Que vean que en un colegio, que en un entorno, que tiene una línea ideológica bastante definida tenemos profesores que respiran de otras formas. Bueno, pues se les hace ver que hay un contexto de libertad, de tolerancia. De, eso sí, que no tienen que esconder tampoco

su forma de ser y sus ideas. El día de mañana, allí donde vayan, porque no necesariamente eso te tiene que cerrar puertas. Y eso me gusta”.

Esto último que acabamos de leer se relaciona a su vez con el escrito sobre colaboración redactado por Armengol en 2002: “Las organizaciones son, por tanto, no solo estructuras: son formas de entender las relaciones sociales, son procesos de legitimación, son sistemas de significados. Si la cultura es un sistema de significados compartidos, la participación es la mejor herramienta para fortalecerla” (p.22) La participación y por ende la pluralidad de los distintos significados que podamos crear con los distintos puntos de vista, con el fin de enriquecer nuestra labor y así la construcción tanto del aprendizaje, como de nuestro conocimiento de la realidad que nos rodea.

V. CONCLUSIONES

Por último prosigo a presentar las conclusiones de la investigación. Ante todo, cada docente tiene su visión de su práctica, su visión ideológica y pedagógica y es en este apartado, donde buscamos el enriquecimiento entre las distintas opiniones, y los distintos métodos, no para aunarlos en una práctica definitiva sino para sumar puntos de vista. La educación no puede ampararse bajo el método científico única y exclusivamente por lo que atender a los distintos contextos, edades, experiencias, formaciones etc. es esencial si lo que buscamos progresar en nuestra práctica docente.

En primer lugar, atendiendo al bloque semiótico podemos concluir que efectivamente la manera de enfocar la transmisión de la información nos define, ilustra qué hace de una clase propia de un docente. Por otra parte cabe destacar la atención en crear colectivamente la información de tal manera que, al hacer que el alumno construya su propio currículo, conseguimos que la participación y la motivación por el aprendizaje recaigan sobre el alumno. Plantear el currículo como algo *rizomático y líquido* (Acaso 2018: 60) nos sitúa dentro de la educación de la misma manera que nos situamos en una realidad cambiante, mutable y variable.

En segundo lugar, en cuanto al bloque epistemológico se refiere, la concepción del aprendizaje se rige, en general, por un paradigma constructivista, donde elementos como *Flipped Classroom*, *Trabajo en equipo*, *Aprendizaje situado* y *Construcción Autónoma* están presentes en cada uno de los informantes. Atendiendo a la concepción del docente como una guía, como planteaba éste Sujeto 4, vemos como la figura del *profesor como gestor del proceso de aprendizaje* (Torrego 2008), cobra una vital importancia en la figura del docente y en su relación con el alumnado. Nos reafirma como docentes democráticos y nos vincula a Acaso 2018 en el repensar nuestra posición en la enseñanza, dándole la vuelta a las relaciones de poder y sacando al docente de la tradicional posición autoritaria en la que se ve encajado.

Respecto al tercer y último bloque, las distintas ideologías para con respecto a la educación son palpables, donde podemos destacar la respuesta del Sujeto 1, al ver que las distintas líneas ideológicas de cada uno de los docentes que formen un equipo, han de servir para enriquecer el proceso y la calidad del centro, no para separar entre unas u otras ideologías. Por otro lado vemos como dentro de las artes tenemos la capacidad de educar en la creatividad y en el proceso creativo, enfocar nuestra práctica dentro de éste ámbito nos obliga a educar en la mutabilidad de las ideas y en la capacidad de adaptarnos al entorno que nos rodea. De esta manera educamos en la evolución de las mentes en pos de una sociedad más creativa, con una capacidad de resolución de cualquier tipo de problema cada vez más desarrollada. Jacques Rancière, en sus escritos sobre estética, habla de la educación mediante una metáfora sobre el teatro:

“Nos hace falta entonces, otro tipo de teatro, un teatro sin espectadores; no un teatro ante unos asientos vacíos, sino un teatro en el que la relación óptica pasiva implicada por la palabra misma esté sometida a otra relación, aquella implicada por otra palabra, la palabra que designa todo lo que ocurre en el escenario, el drama. Drama quiere decir acción.” (2010:11)

X. REFERENCIAS

- Acaso, M. (2009) La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid. Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M y Hernández, M (2011) Didáctica de las Artes Visuales y la cultura visual. Madrid. Akal
- Acaso, M. (2018). Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso. Madrid. Los libros de la Catarata.
- Armengol, C (2002) El trabajo en equipo en los centros educativos. CissPraxis
- Avilés, A (15 de abril de 2020) Mantener la colectividad, cuidar al alumnado y gestionar su incertidumbre: claves para un final de curso inédito. *elDiario.es*, *periodismo a pesar de todo*. Recuperado de:
https://www.eldiario.es/clm/deciencia/Mantener-colectividad-alumnado-gestionar-incertidumbre_6_1017058293.html
- Berenguer, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En M. Tortosa, S. Grau y J. Álvarez (Ed.), XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares. (pp. 1466- 1480). Alicante, España: Universitat d'Alacant
- Ellsworth, E. 2005. Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad, Col. Educación Pública. Madrid. Akal.
- Felman, S. 1987. Jacques Lacan and the adventure of insight: Psychoanalysis in contemporary culture. Cambridge. Harvard University press.

- Finol, J. E. (2004) Semiótica y epistemología: diferencia, significación y conocimiento. Enl@ce: Revista Venezolana de Información Tecnología y Comercio, nº 2, p-22-32. Obtenido de <https://www.researchgate.net>
- Iborra, A. (sin fecha). Módulo aprendizaje y psicología. Material no publicado
- Illich, I (1976) La sociedad desescolarizada. Barcelona. Barral Editores
- Manso, E. (2012). La cultura visual como contenido para un proceso de investigación pedagógica de la Educación Plástica y Visual en la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid. Obtenido de WorldCat. (1050988862)
- Martín Barbero, J. (2009) Ciudad Educativa: De una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos, Educación Expandida, Sevilla, Zemos98; pp. 103-128
- Rancière, J. (2010) El espectador emancipado. Vilaoba (Pontevedra). EllagoEnsayo
- Torrego, J. C. (2008). El profesor como gestor del aula. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria (197-214). Madrid: McGraw-Hill
- Torres, J (1998) El currículum oculto. Madrid, Morata.
- Wesch, M. (2009) De almacenar conocimiento a ser capaces de obtenerlo: aprendiendo en los nuevos entornos mediáticos. Educación Expandida, Sevilla, Zemos98; pp. 151-164