

El marco social, político y económico en que se desarrolla la labor de las organizaciones escolares encorseta y dificulta el diseño e implementación de acciones educativas ajustadas a las necesidades y expectativas de los agentes. En este sentido, se precisa un análisis crítico que identifique las contradicciones entre las diferentes esferas de decisión y que condicionan la acción y respuesta educativa ante los escenarios surgidos de cualquier circunstancia.

Con ese propósito, este libro se propone analizar el modo en que el sistema educativo se alinea con las demandas sociales, a través del abordaje de diferentes retos a los que ha de hacer frente, tanto a nivel estructural como organizativo y, cómo no, pedagógico. Así, cuestiones como la ruptura de fronteras entre los espacios formativos, el multiculturalismo o el género, demandan de estrategias de carácter colectivo, donde la escuela como institución, y los ciudadanos como individuos como motor de cambio están llamados a participar de forma activa. Asimismo, se hace especial hincapié en la diversidad, entendida de un modo amplio, como rasgo característico de la sociedad actual y, por ende, como área de actuación socioeducativa.

Todo esto pone de relieve la necesidad de repensar el currículo, las instituciones y el papel de los agentes, siendo el rol del docente y su reconsideración uno de los principales puntos de reflexión de este libro.

Se pretende, con todo esto, abrir una reflexión fundamentada sobre algunas de las cuestiones que generan fricciones en el sistema educativo, concibiendo este como una realidad que ha de realizar su propio proceso de metamorfosis para poder dar respuesta a una sociedad plural y diversa.



CONTRADICCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO
Análisis crítico y metamorfosis en una sociedad plural y diversa

CONTRADICCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Análisis crítico y metamorfosis en una sociedad plural y diversa

Amparo Tijeras Iborra
Vicente Gabarda Méndez
M^a Josefa Sospedra Baeza
(Coordinadores)



Dykinson, S.L.

**CONTRADICCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO:
ANÁLISIS CRÍTICO Y METAMORFOSIS EN UNA
SOCIEDAD PLURAL Y DIVERSA**

Contradicciones del sistema educativo: análisis crítico y metamorfosis en una sociedad plural y diversa

AMPARO TIJERAS IBORRA
VICENTE GABARDA MÉNDEZ
M^a JOSEFA SOSPEDRA BAEZA
(COORDINADORES)

Davinia Palomares Montero
Amparo Tijeras Iborra
Vicente Gabarda Méndez
M^a Josefa Sospedra Baeza
Laura Monsalve Lorente
Elena Giménez Urraco
Vicent Horcas López
Joan Carles Bernad i Garcia
Joan A. Aparisi-Romero
Almudena A. Navas Saurin
Míriam Abiétar López
Esperanza Meri Crespo
Jorge Belmonte Arocha
M. Isabel Vidal Esteve
María López Marí
Lila Kossyvaki
Maria Reraki
José Peirats Chacón
Irene Gómez-Marí
Pilar Sanz-Cervera
Julio Tarín-Ibáñez
Irene Lacruz-Pérez
Gemma Pastor-Cerezuela

Raúl Tárraga-Mínguez
Diana Marín Suelves
Melchiorre Saladino
Cristina García López
Begonya Grau i Muñoz
María José Chisvert Tarazona
M. Isabel Pardo Baldoví
Donatella Donato
Cristóbal Suárez-Guerrero
Hilda Maribel Huayhua Mamani
Juan Vicente Blázquez Garcés
Sonia Renovell-Rico
M^a Dolores Soto-González
Salomé Carvajal-Ruiz
Nuria Cuevas Monzonís
Ernesto Colomo Magaña
Juan García-Rubio
Alicia Ros-Garrido
Nerea Hernaiz-Agreda
Carmen Carmona Rodríguez
Inmaculada López Francés
Simran Vazirani Mangnani

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by
© Los autores
Madrid, 2022

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1122-261-7
Depósito Legal: M-20739-2022

Preimpresión:
New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.

ÍNDICE

PRÓLOGO 15

Davinia Palomares Montero

LA METAMORFOSIS COMO NECESIDAD: EL SISTEMA EDUCATIVO EN EL ENTRAMADO SOCIAL 17

Amparo Tijeras Iborra, Vicente Gabarda Méndez y M^a Josefa Sospedra Baeza

DISEÑO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM PARA EL SIGLO XXI: NUEVOS RETOS Y DESAFÍOS 23

Laura Monsalve Lorente

SUMARIO DEL CAPÍTULO 23

1. EVOLUCIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM 24

1.1. Primera etapa: la tradición empírico/técnica 24

1.2. Segunda etapa: reorientar el campo curricular: de la teoría a la razón práctica, del producto al proceso 25

1.3. Tercera etapa: la constitución de una teoría del currículum: reconcep- tualización y enfoque sociocrítico 25

2. REFORMAS Y CURRÍCULUM EN EL SIGLO XXI 26

2.1. Años 2000 y reformas educativas en España 26

2.2. El currículum en la LOMLOE 29

3. CONCLUSIONES 31

REFERENCIAS 32

ONE LESS BRICK IN THE WALL. DESMONTAR LAS FRONTERAS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 33

Elena Giménez Urraco, Vicent Horcas López y Joan Carles Bernad i Garcia

SUMARIO DEL CAPÍTULO 33

1. INTRODUCCIÓN: COMUNALIZAR LA EDUCACIÓN 34

2. ENFOCANDO LO GLOCAL: LO CUMÚN, LAS CIUDADES Y LOS CUIDADOS.....	35
3. ACERCANDO LA MIRADA: RASTREANDO PROYECTOS LOCALES CON PERSPECTIVA COMUNITARIA	37
4. CONCLUSIONES.....	38
REFERENCIAS	41

MULTICULTURALISMO EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y EN LAS AULAS

Joan A. Aparisi-Romero

SUMARIO DEL CAPÍTULO	43
1. INTRODUCCIÓN	44
2. ASPECTOS POSITIVOS DE POLÍTICAS QUE ATIENDEN LA DIVERSIDAD CULTURAL	45
3. CURRÍCULUM ACADÉMICO. CONSTRUCCIÓN Y REPRESENTACIÓN.....	47
4. METODOLOGÍAS Y DIDÁCTICAS PARA EL TRABAJO CON LA DIVERSIDAD CULTURAL.....	49
5. CONCLUSIONES.....	50
REFERENCIAS	52

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA DE BARBIANA ANALIZADA DESDE LA TEORÍA DE BASIL BERNSTEIN.....

Almudena A. Navas Saurin, Míriam Abiétar López y Esperanza Meri Crespo

SUMARIO DEL CAPÍTULO	53
1. INTRODUCCIÓN	54
2. ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS.....	56
3. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA DE BARBIANA	57
4. CONCLUSIONES.....	61
5. REFERENCIAS	62

LA REPRESENTACIÓN IDEOLÓGICA DEL CONFLICTO ESCOLAR EN UN PROGRAMA POSTELEVISIVO: ANÁLISIS CRÍTICO DESDE UNA SEMIÓTICA DE LA CULTURA.....

Jorge Belmonte Arocha

SUMARIO DEL CAPÍTULO	63
1. INTRODUCCIÓN	64

2. ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN IDEOLÓGICA DEL CONFLICTO ESCOLAR EN UN PROGRAMA POSTELEVISIVO.....	64
3. CONCLUSIÓN	71
REFERENCIAS	72

¿CÓMO EDUCAR A LOS MUCHACHOS -SIN DESERTAR EN EL INTENTO?: DE LOS LÍMITES DE LA REALIDAD A LA FANTASÍA DE LA IDENTIDAD

Esperanza Meri Crespo

SUMARIO DEL CAPÍTULO	73
1. INTRODUCCIÓN	74
2. ¿CÓMO EDUCAR A LOS MUCHACHOS? O DEL CAMPO EDUCATIVO COMO (RE)PRODUCTOR DEL GÉNERO	75
3. ANÁLISIS TEÓRICO DE LA GUÍA: ¿REIFICAR LA IDENTIDAD O DESENCIALIZARLA?.....	76
3.1. La masculinidad, ¿una cuestión de diferencia sexual?	76
3.2. Del pensamiento heterosexual al pensamiento amoroso.....	77
3.3. De la masculinidad hegemónica a la pluralidad de las masculinidades	78
4. CONCLUSIONES.....	80
REFERENCIAS	81

ANÁLISIS COMPARATIVO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN ESPAÑA E INGLATERRA.....

M. Isabel Vidal, María López, Lila Kossyvaki, Maria Reraki y José Peirats

SUMARIO DEL CAPÍTULO	83
1. DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INCLUSIÓN.....	84
1.1. La evolución de la atención educativa en España	84
1.2. La evolución de la atención educativa en Inglaterra.....	85
2. PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN ESPAÑA E INGLATERRA.....	86
2.1. Prácticas educativas en España.....	86
2.2. Prácticas educativas en Inglaterra	88
3. CONCLUSIONES.....	89
REFERENCIAS	91

EL TRABAJO COOPERATIVO COMO HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL..... 95

Irene Gómez-Marí, Pilar Sanz-Cervera y Julio Tarín-Ibáñez

SUMARIO DEL CAPÍTULO.....	95
1. INTRODUCCIÓN	96
2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA INCLUSIVA	97
3. LOS DOCENTES Y EL GRUPO DE IGUALES COMO AGENTES FUNDAMENTALES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO.....	99
4. BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS BASADAS EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	101
5. CONCLUSIONES.....	104
REFERENCIAS	105

LA MUJER Y LA NIÑA EN EL ESPECTRO DEL AUTISMO: EL ROL DEL PROFESORADO EN SU DETECCIÓN..... 109

Irene Lacruz-Pérez, Gemma Pastor-Cerezuela y Raúl Tárraga-Mínguez

SUMARIO DEL CAPÍTULO.....	109
1. ¿POR QUÉ LA NECESIDAD DE ESTE CAPÍTULO?.....	110
2. ¿QUÉ DICEN LOS ESTUDIOS DE PREVALENCIA DEL TEA?.....	111
3. ¿HAY ALGUNA TEORÍA QUE EXPLIQUE LA MAYOR PREVALENCIA DEL TEA EN NIÑOS QUE EN NIÑAS?.....	113
4. ¿HAY DIFERENCIAS EN LA SINTOMATOLOGÍA DE TEA ENTRE NIÑAS Y NIÑOS?	114
5. CONCLUSIONES.....	115
REFERENCIAS	117

LA INCLUSIÓN EN EUROPA: DOS PAÍSES, DOS MODELOS..... 119

Diana Marín Suelves, Melchiorre Saladino y Cristina García López

SUMARIO DEL CAPÍTULO.....	119
1. LA FORMULACIÓN DE LA INCLUSIÓN COMO PRINCIPIO RECTOR ...	120
1.1. El punto de partida: un marco común.....	120
1.2. El caso de España.....	122
1.3. El caso de Italia	124
2. CONCLUSIONES.....	125
3. AGRADECIMIENTOS.....	126
REFERENCIAS	127

LAS DIMENSIONES CONCEPTUAL Y COGNITIVA EN IMAGEN Y SONIDO: EL DISEÑO CURRICULAR POR APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS..... 131

Begonya Grau i Muñoz, Almudena A. Navas Saurin y Míriam Abiétar López

SUMARIO DEL CAPÍTULO.....	131
1. INTRODUCCIÓN	132
2. LAS ABP COMO PROPUESTA METODOLÓGICA	133
3. EL CASO DEL ABP EN EL CICLO DE REALIZACIÓN DE PROYECTOS AUDIOVISUALES Y ESPECTÁCULOS.....	136
4. LA APLICACIÓN DE TAXONOMÍA DE ANDERSON Y KRATHWOL AL CASO DEL CICLO "REALIZACIÓN DE PROYECTOS AUDIOVISUALES Y ESPECTÁCULOS"	137
5. CONCLUSIONES.....	139
REFERENCIAS	141

LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN LAS ESCUELAS: LA RELEVANCIA DEL CONTEXTO..... 143

María José Chisvert Tarazona

SUMARIO DEL CAPÍTULO	143
1. INTRODUCCIÓN	144
2. EL PODER EN UNA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....	145
3. DIRECCIÓN ESCOLAR Y LIDERAZGO.....	146
4. ESTILOS Y PRÁCTICAS DE LIDERAZGO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	147
5. CONCLUSIONES.....	150
REFERENCIAS	151

EL PROYECTO EXPLORA CONMIGO DONDE VIVIMOS: UNA POSIBILIDAD PARA CONOCER Y RECONOCERSE EN EL CONTEXTO DE VIDA A PARTIR DEL RELATO 153

M. Isabel Pardo Baldoví y Donatella Donato

SUMARIO DEL CAPÍTULO.....	153
1. INTRODUCCIÓN: (RE)CONOCERSE A TRAVÉS DEL CONTEXTO	154
2. EL RELATO DE NUESTRA(S) HISTORIA(S): EL PROYECTO EXPLORA CONMIGO DONDE VIVIMOS.....	156
2.1. El Cabanyal como contexto de vida	156
2.2. Protagonistas de la historia	156

2.3. Tejiendo la propia historia a través de la historia del contexto	157
3. CONCLUSIONES Y APRENDIZAJES: NOSOTRAS SOMOS LA HISTORIA	158
REFERENCIAS	162

NECESIDADES EDUCATIVAS Y RESPUESTA INNOVADORA EN EL ANDE PERUANO EN TIEMPO DE PANDEMIA..... 165

Cristóbal Suárez-Guerrero, Amparo Tijeras-Iborra y Hilda Maribel Huayhua Mamani

SUMARIO DEL CAPÍTULO	165
1. INTRODUCCIÓN	166
2. EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN APURÍMAC	167
3. LA INNOVACIÓN COMO RESPUESTA	169
4. CONCLUSIONES.....	172
REFERENCIAS	173

PANDEMIA E INVISIBILIDAD SOCIAL EN LA INFANCIA 175

Amparo Tijeras Iborra y Juan Vicente Blázquez Garcés

SUMARIO DEL CAPÍTULO	175
1. NECESIDADES Y DERECHOS.....	176
1.1. Derecho a jugar y Derecho al ocio	176
1.2. Derecho a aprender	177
1.3. Derecho a tener un hogar y una alimentación adecuada.....	178
1.4. Derecho a vivir y Derecho a ser cuidados.....	178
1.5. Derecho a la participación.....	179
2. CONSECUENCIAS EMOCIONALES.....	180
2.1. El miedo y la tristeza	180
2.2. Ansiedad	180
2.3. Estrés	181
2.4. El impacto de los padres en los hijos	181
3. PALIAR LO ACONTECIDO O REPENSAR LA EDUCACIÓN.....	181
REFERENCIAS	183

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN EL GRADO DE MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL..... 185

Sonia Renovell-Rico, M^a Dolores Soto-González y Pilar Sanz-Cervera

SUMARIO DEL CAPÍTULO	185
1. INTRODUCCIÓN	186
1.1. La competencia del pensamiento reflexivo	187
1.2. La rúbrica como instrumento de evaluación	187
2. PARTICIPANTES	189
3. ENTIDADES	189
4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA INNOVADORA	190
5. CONCLUSIONES.....	192
REFERENCIAS	194

ACTIVISMO ACADÉMICO. UNA REFLEXIÓN DECOLONIAL DEL LUGAR DE ENUNCIACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA..... 195

Salomé Carvajal-Ruiz

SUMARIO DEL CAPÍTULO	195
1. LUGAR DE ENUNCIACIÓN	196
2. ACTIVISMO ACADÉMICO.....	200
3. CONCLUSIONES	202
REFERENCIAS	204

DEFINIENDO EL ROL DOCENTE EN LA ACTUALIDAD: ¿NORMATIVA O REALIDAD?..... 205

Vicente Gabarda Méndez, Nuria Cuevas Monzonís y Ernesto Colomo Magaña

SUMARIO DEL CAPÍTULO	205
1. INTRODUCCIÓN	206
2. A VUELTAS CON LA FORMACIÓN INICIAL	206
3. LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	210
4. LA APUESTA FORMATIVA POR ÁMBITOS NECESARIOS.....	212
REFERENCIAS	214

LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES Y LA UTILIZACIÓN DE LAS PELÍCULAS DEL CINE COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: «EL CLUB DE LOS POETAS MUERTOS» ..215

Juan García-Rubio y Alicia Ros-Garrido

SUMARIO DEL CAPÍTULO	215
1. INTRODUCCIÓN	216
2. LA PELÍCULA: «EL CLUB DE LOS POETAS MUERTOS»	217
3. SECUENCIAS DE LA PELÍCULA QUE NOS CONDUCEN A LA FORMACIÓN DEL DOCENTE Y A SU APRENDIZAJE	218
3.1. ¿Qué profesor o profesora quiero ser?	218
3.2. La preocupación por el clima del aula y el empleo del libro en la docencia	219
3.3. La innovación en el aula y la motivación en el alumnado	219
3.4. Ayudar en lo personal, no enseñar únicamente el currículum	220
3.5. El fin de la educación: enseñar a pensar, prepararlos para la universidad	221
3.6. La pasión por enseñar	221
3.7. Conectar con el alumno. La vinculación entre el profesor y el alumno	222
4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	222
REFERENCIAS	224

ANÁLISIS DE LA INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN LAS COMPETENCIAS DE TITULACIONES DE EDUCACIÓN: UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE UNIVERSIDADES 227

Nerea Hernaiz-Agreda, Carmen Carmona, Inmaculada López y Simran Vazirani

SUMARIO DEL CAPÍTULO	227
1. INTRODUCCIÓN	228
1.1. La inclusión y la diversidad en las universidades del EEES	229
1.2. La importancia de la formación en competencias en estudiantes universitarios	231
2. METODOLOGÍA. ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIO	232
3. RESULTADOS Y CONCLUSIÓN	232
REFERENCIAS	236

PRÓLOGO

En el contexto de las sociedades actuales, haciendo uso del término de Bauman de *modernidad líquida*, caracterizadas por la flexibilidad, la volatilidad, el dinamismo, la complejidad y la incertidumbre, precisamos reencontrarnos con marcos referenciales sólidos que proporcionen mayor seguridad ante la cantidad ingente de informaciones, muchas veces contradictoria entre sí. Marcos de referencia que, sustentados en una reflexión crítica y profunda, contribuyan a identificar las regulaciones y/o los lineamientos que nos permitan comprender mejor el modo en que actuamos. Esta afirmación, aplicable a cualquier esfera de nuestra vida, resulta especialmente importante en un ámbito como el educativo, tanto por la importancia de su impacto en el proceso formativo de la persona, como en su impacto en la configuración de las sociedades futuras.

La reflexión sobre la práctica educativa, por tanto, no debe ser algo puntual, sino que está llamada a ser un rasgo definitorio y continuo en los sistemas educativos, tanto formales como no formales, más aún si tenemos en cuenta la velocidad y la invisibilidad con que van sucediendo las cosas a nuestro alrededor. Desde el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València se trata de contribuir a este propósito con la publicación de un monográfico, con carácter bianual, que muestra, desde las tareas docentes e investigadoras de sus miembros y participantes en la obra, el compromiso por continuar analizando la relación entre la educación, en sus diversas esferas, y la sociedad en su sentido más amplio. Esta iniciativa permite, por tanto, detenernos para tratar de comprender y dar respuesta a algunos de los principales interrogantes que se generan en el ámbito educativo en general, y en el modo en que diseñamos e implementamos la acción formativa en diferentes contextos organizativos en particular. Adicionalmente, pero no menos importante, el presente trabajo colectivo se convierte en una oportunidad de dar voz al personal docente e investigador de nuestro departamento que, de forma individual o en colaboración con profesionales de otras instituciones, preparan contribuciones sobre las que generar dicha reflexión y debate desde un punto de vista interdisciplinar. La principal riqueza de la presente obra reside principalmente en la diversidad de enfoques y experiencias en el abordaje del objeto de estudio.

Concretamente, en este libro se reflexiona, por ejemplo, sobre cuestiones como cuáles son los retos del sistema educativo. Siendo conscientes, como apuntábamos con anterioridad, de la complejidad de la realidad que nos rodea, se pone el foco en cuestiones como la diversidad como rasgo definitorio del sistema educativo y objeto de atención a la hora de definir políticas y estrategias.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI Editores.
- Freedden, M. (2013). *Ideología. Una breve introducción*. Ediciones Universidad de Cantabria.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI Editores.
- Fukuyama, F. (2019). *Identidad. La demanda de dignidad y las políticas de resentimiento*. Centro de Libros PAPF, SLU.
- Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Goodson, I.F. (1997). *The Changing Curriculum. Studies in Social Construction*. Peter Lang Publishing.
- Gramsci, A. (2009). *Bajo la mole. Fragmentos de civilización*. Ediciones Sequitur.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Kymlicka, W. Y Norman, W. (Eds.) (2000). *Citizenship in Diverse Societies*. Oxford University Press.
- Mahalingam, R. y McCarthy, C. (2000). *Multicultural Curriculum. New Directions for Social Theory, Practice and Policy*. Routledge.
- Morrison, T. (2018). *El origen de los otros*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Nusbaum, M.C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Ruiz, E. J. (2011). *Juntos pero no revueltos. Sobre diversidad cultural, democracia y derechos humanos*. Maia Ediciones.
- Stephan, W. (1999). *Reducing Prejudice and Stereotyping in Schools*. Teachers College Press.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. F.C.E.
- Todorov, T. (2008). *El miedo a los bárbaros*. Círculo de Lectores.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA DE BARBIANA ANALIZADA DESDE LA TEORÍA DE BASIL BERNSTEIN

Almudena A. Navas Saurin

Departamento de Didàctica i Organització Escolar
Universitat de València

Miriam Abiétar López

Departamento de Didàctica i Organització Escolar
Universitat de València

Esperanza Meri Crespo

Departamento de Didàctica i Organització Escolar
Universitat de València

DOI: 10.14679/1536

La obediencia no es una virtud.
Lorenzo Milani, 1966

SUMARIO DEL CAPÍTULO

En este capítulo planteamos una descripción de la práctica pedagógica de la Escuela de Barbiana, impulsada por Lorenzo Milani, utilizando los desarrollos teóricos de Ana Morais e Isabel Neves a partir de la teoría del discurso pedagógico de Basil Bernstein.

1. INTRODUCCIÓN

El sistema social en el que vivimos está caracterizado por una fuerte relación de dependencia entre los niveles macro y micro de la sociedad, enmarcados en lo que Boltanski y Chiapello llamaron el tercer espíritu del capitalismo. A nivel macro, las agencias relevantes en la producción del discurso pedagógico, tal y como describiera Basil Bernstein, en su extensa carrera investigadora teórico empírica, se articulan en tres campos como son el Estado, el de Producción y el de Control Simbólico. Así, nuestra sociedad se caracteriza por una serie de instituciones (la familia, la escuela, el derecho, la salud, etc.) que se concretan en determinadas organizaciones que, por las características de las relaciones sociales que establecemos las personas, tienen el potencial de generar prácticas relacionales que subviertan o resistan el orden global que caracteriza la sociedad a nivel macro. No es el objeto del presente capítulo hablar de los efectos sociales de las prácticas pedagógicas, sino mostrar cómo una determinada puesta en escena de una práctica pedagógica puede tener los efectos emancipadores que caracterizan las relaciones sociales, es decir: mostrar cómo la producción pedagógica toma forma concretamente en un contexto.

Basil Bernstein, una figura relevante en el campo de la pedagogía y la sociología en el Estado español (Estado donde ambas disciplinas se hallan fuertemente clasificadas, clasificación esta que se enraíza en una tradición históricamente determinada) escribió algunos textos que se hicieron globalmente famosos, entre los que vale la pena destacar aquí el titulado 'Education cannot compensate for society'. En él, el autor señalaba cómo las demandas que se le hacen a la escuela como institución y como organización, como si éstas estuvieran separadas de la sociedad en la que se inscriben y pudieran sanar los efectos de vivir en un mundo capitalista, (y nosotras añadimos profundamente clasista, sexista, homófobo, racista, y capacitista), son cuando menos, ingenuas. Es inevitable pensar en el paralelismo al que la sociedad empuja al cuerpo docente como si fueran Gary Cooper en *High Noon*, enfrentados al mal (capitalista) armados con su valor (la vocación¹) y en completa soledad.

Si bien la educación no puede compensar, literalmente la sociedad en la que se enmarca, las personas que se transforman en educadoras, tienen un deber para con las nuevas generaciones según nos dicen grandes pedagogos en sus textos en el sentido arendtiano (Philippe Merieu, Marta Venceslao, Francisco Jódar, Violeta Núñez, etc.). Tal y como queda recogido en Almudena Navas (2020), la educación debiera preocuparse en mayor medida por lo político que por lo técnico, puesto que cuando nos encontramos en un contexto pedagógico o educativo, la orientación epistemológica y política

¹ En otro lugar se podría hablar del romanticismo en torno a la figura docente, y de cómo dicho romanticismo ha llevado a la inmovilidad del cuerpo a nivel político más que a su movilización.

que hay detrás de la concepción de las personas que acompañamos, es esencial para ponernos en relación con el otro, la otra, que está en la posición más débil. Esta posición epistemológica es la que orienta todos los procesos de enseñanza: qué contenidos selecciono, cómo los secuencio, cuánto tiempo tienen para aprender aquello que considero importante y, sobre todo, con qué criterios evalúo aquello que el otro está produciendo. Esta dimensión epistemológica es la que, de hacerse consciente, articula todo el resto de elementos esenciales de la interacción didáctica, dado que pondera cada una de nuestras acciones in situ. Estos procesos de enseñanza, reproducen directamente las reglas de la práctica pedagógica que utilizó Basil Bernstein en sus desarrollos teóricos, y que han sido utilizadas en la academia por un número cada vez mayor de investigadores dedicados a pensar las prácticas pedagógicas desde una mirada crítica.

Uno de los malestares que afectan al conocimiento hoy en día es la torrencial cantidad de información que se genera en torno a las prácticas pedagógicas, malestar que no afecta en exclusiva al campo pedagógico, sino que es propio del mundo globalizado en que vivimos. Pareciera que las únicas opciones a las que nos enfrentamos son dos: o bien somos fieles creyentes de nuestra parcela de conocimiento, y seguimos la doctrina a pies juntillas, o bien caemos en un relativismo crítico desesperanzador en el que el realismo capitalista se hace cuerpo.

Dadas las limitaciones de espacio, avanzamos que las autoras no aceptamos destinos prescritos a nuestras prácticas pedagógicas. Sin necesidad de caer en la doctrina de la innovación, entendemos que el cuerpo docente puede satisfacer las responsabilidades para con las nuevas generaciones utilizando el conocimiento pedagógico de calidad que tenemos a nuestra disposición, asumiendo dos características relevantes de la pedagogía: su necesaria condición de productora de cansancio en el cuerpo docente (la pedagogía se asemeja a Telémaco y Thais caminado por la Cinta de Moebius en *Ulises 31*) y la absoluta imaginación que se debe poseer para adaptar los conocimientos a los contextos en los que se desarrollan nuestras prácticas (ninguna experiencia pedagógica debiera adquirir la categoría de dogma, todas son susceptibles de ser repensadas e incluso sustituidas para adaptarse a las necesidades del contexto si el objetivo es político en términos arendtianos).

En el presente capítulo vamos a utilizar conocimiento pedagógico de calidad para analizar una práctica pedagógica de calidad. Este texto tiene por objeto 1) reivindicar de nuevo la pedagogía de Milani, pero con otro lenguaje y 2) mostrar la potencialidad evaluadora que tienen Moraes y Neves a la hora de describir prácticas pedagógicas que sin artificios permiten identificar una práctica socialmente justa de otra que no lo es.

2. ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS

Ana M^a Morais e Isabel Neves (2011), a lo largo de su carrera investigadora buscaron desarrollar un modelo teórico que permita mejorar el aprendizaje del estudiantado, especialmente del que se haya en situación de vulnerabilidad, sin por ello disminuir en nivel de demanda conceptual. Ambas lograron presentar un modelo que conceptualiza la práctica pedagógica escolar que contiene el potencial de llevar a las criaturas al éxito escolar, reduciendo la brecha entre aquellas de orígenes sociales diferenciados utilizando una definición de éxito que se equipararía a aprendizaje de calidad en todos los niveles posibles. Las características básicas de dicho modelo son: (i) Distinción clara entre sujetos con estatus distintos; (ii) Control por parte del/ de la docente de la selección y secuenciación de los conocimientos, competencias y actividades en el aula; (iii) Control del/ de la estudiante sobre el tiempo de adquisición; (iv) Explicación clara del texto legítimo que debe adquirirse en el contexto de la clase (v) Relaciones personales de comunicación entre docente y discentes y entre lxs mismxs discentes (vi) Interrelación entre los distintos tipos de conocimientos de una disciplina que deben aprendidos por lxs discentes (vii) Desenfoque de las fronteras entre los espacios docente-discente y discente-discente. Además, sugieren la importancia que tiene para el aprendizaje la relación entre los conocimientos y las experiencias de lxs discentes y los conocimientos que se van a adquirir, con un mayor estatus para estos últimos; es decir, una relación escuela-comunidad caracterizada por una fuerte clasificación y un débil encuadre.

La propuesta teórica la elaboran a partir de un trabajo de campo que se puede encontrar en sus publicaciones (essa.ul.pt) y se basa en la propuesta teórica de Basil Bernstein.

Por su parte, Lorenzo Milani y la Escuela de Barbiana, evocan imágenes de una escuela remota y rural donde la educación se convirtió en sinónimo de transformación social. Como ya dijéramos, esta experiencia pedagógica sigue siendo, hoy en día, la prueba de que las escuelas pueden lograr democratizar el acceso al conocimiento del estudiantado de clase trabajadora (Navas, 2015). Si algo caracterizaba la pedagogía Milaniana era el sentido de urgencia para enseñar a lxs discentes en situación de vulnerabilidad el conocimiento académico que la historia les había denegado repetidamente.

A partir de los textos que recogen la experiencia de esta escuela, la cual aún sirve de base para desarrollar prácticas pedagógicas hoy en día, s. XXI, aplicamos el complejo lenguaje de descripción de la teoría bersteniana a una práctica suficientemente familiar para lxs estudiantes de las ramas de educación que aún hoy estudian las Pedagogías del S. XX, como parte del currículo oficial impulsado por los títulos de

grado y máster y que depender del Ministerio de Educación, al ser estas pedagogías modelos innovadores y exitosos.

3. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA DE BARBIANA

Lxs alumnxs de Barbiana, que conocemos gracias al documental de Kleindienst (1994) y al libro 'Carta a una maestra de escuela' escrito por ellxs mismxs, son formidables. Encarnan el triunfo pedagógico y el cumplimiento de las promesas de justicia social que suele prometer la doxa pedagógica. Han sido capaces de organizarse políticamente, de contribuir a su comunidad de formas muy variadas (ONG, sindicatos, hospitales...) a pesar de estar condenados al ostracismo rural por su condición social o de nacimiento. Dan cuenta de que si bien la escuela no puede compensar la sociedad en la que se enmarca, sí puede producir prácticas pedagógicas que se enmarquen en el contexto social y político y que permitan responsabilizarnos del mundo en que vivimos. Esta producción no sucede por osmosis, dado que al transitar por la escuela esta transmite cualidades para la política al alumnado que pasa por ella. Esto es obra del particular 'régimen' que creó Lorenzo Milani en la escuela a la que fue enviado castigado por ser excesivamente revolucionario para con las personas de la clase obrera a quienes enseñaba en Florencia, al haberse estas organizado antes las situaciones de explotación laboral que sufrían en la fábrica (José Luis Corzo (2007); Miquel Martí (1972); Peter Mayo (2007 y 2013)).

Por su parte Ana Morais e Isabel Neves (2011) en su texto más citado describen las siete características de las prácticas pedagógicas de éxito, características a las que sus más de 40 años investigando sobre modalidades de prácticas pedagógicas con miras a la justicia social quedan ratificadas en diversos contextos y niveles desde que las publicaran. A estas siete características propias del contexto pedagógico, se le deben añadir dos que explican las relaciones entre aquello que sucede en el aula y el entorno de la misma. Utilizaremos, pues, estas características para realizar una descripción o análisis de las características de la práctica de la Escuela de Barbiana de modo que arroje luz sobre los conceptos bernstenianos desplegados por las autoras, a la vez que desvelan qué de dicha práctica la enmarca en una práctica de calidad y excelencia. Cabe tener en cuenta que no es este el lugar donde se explicaran los conceptos bernstenianos utilizados para describir las prácticas².

² Para una descripción extensa y precisa consultar las referencias listadas en el presente capítulo tanto de Basil Bernstein como de Ana Morais.

Según Morais y Neves las principales características sociológicas del modo de práctica pedagógica que han demostrado ser fundamentales para el aprendizaje de todo el estudiantado que se encuentra a la vez presente en un aula son las siguientes:

Distinción clara entre sujetos con estatus distintos

Esta característica se refiere a que hay una diferencia clara, que es rápidamente identificable, de quién encarna la figura docente y quién encarna la figura estudiante, es decir, lo que en términos bernstenianos se indicaría como una fuerte clasificación en la relación docente-discente. En el caso Barbiana, las personas que ya poseen los conocimientos son quienes se encargan de realizar la función docente a quienes los están adquiriendo, lo cual convierte en docente no sólo a las personas adultas que tienen esa posición laboral, como Lorenzo Milani, u otros maestros y maestras, sino también aquellxs estudiantes mayores que realizan las funciones docentes con los noveles. La condición de novel no se asume por la edad, sino por la relación que se tiene con el conocimiento que se debe adquirir. Si bien para quien observa de entrada la práctica pedagógica esta característica, en el caso de estudiantes enseñando a estudiantes, se articula en torno a lo que Morais y Neves denominan que la docente se debe caracterizar por encarnar dos rasgos que le convierten en *docente*: por un lado posee un nivel mayor de conocimiento, es decir conoce no sólo aquello que se está viendo sino cómo se inscribe en el cuerpo de conocimiento de la disciplina que se esté tratando; en segundo lugar, el o la docente deben poseer habilidades que les permitan la transmisión de dichos conocimientos. Dado que la relación con el conocimiento resume la esencia de la actividad principal de Barbiana, los y las alumnxs mayores, al haber experimentado el aprendizaje, así como sus dificultades, estaban en disposición de poder comprender las necesidades de los y las alumnas noveles en su acceso al conocimiento.

Selección y secuencia de conocimientos, habilidades y actividades controladas por el o la docente, especialmente a nivel macro

En el documental realizado por Bernard Kleindienst, en 1994, uno de los alumnos de la escuela de Barbiana, recordando las dificultades que tenían para la realización de los exámenes oficiales una vez al año, al evaluar los programas impuestos por el sistema educativo como incomprensibles en cierta medida, 'por considerar que no tenían sentido para la materia', recuerda cómo Milani les indicaba que no tenían que fiarse de un programa estatal externo a ellos, sino que cada unx debía realizarse su propio programa de manera que el conocimiento les acompañara de por vida. Cabe mencionar que Milani no sólo tenía formación humanista universitaria al haberse formado en Bellas Artes así como en otras disciplinas, sino que proviene de una de las familias burguesas que constituían el núcleo contra la dictadura fascista que en ese siglo gobernó Italia. Su relación con el conocimiento implica la necesidad de considerar a los alumnos no como sujetos que deben ser alumbradxs por un ser que deposita

el conocimiento técnicamente en sus cabezas, sino que promueve la formación de estudiantes, que se hagan cargo de sus propios aprendizajes, y que comprendan de manera profunda los conocimientos que la humanidad ha ido articulando en torno al mundo físico y simbólico, de manera que puedan construir nuevo conocimiento sobre la base de este conocimiento ya adquirido. La actitud del estudiante es propositiva, por tanto, especialmente activa, aunque tanto la selección y la secuencia quedan depositadas en esta particular forma milaniana de relacionarse con el conocimiento.

Tiempo de adquisición controlado por los alumnos

La tercera característica tiene que ver con la regla de ritmo para Bernstein, y en su lenguaje se representa por un enmarcamiento débil, es decir, una relación social entre docente y discentes donde el énfasis recae en el discente. Al contrario que las dos características anteriores, en este caso, son los y las discentes quienes aprenden cada uno/a a la velocidad que necesitan para incorporar en sus estructuras de pensamiento el conocimiento a adquirir. Para Morais y Neves, en sentido estricto, una práctica pedagógica en la que una parte del estudiantado es dejado sistemáticamente rezagado respecto de otra parte tiene serias dificultades para ser considerada como una práctica de éxito, puesto que el ritmo encuentra su razón de ser en cuestiones relativas a la medida del tiempo cronológico que un agente externo, de manera arbitraria, ha estimado oportuno para llevar a cabo un aprendizaje. Por tanto, un enmarcamiento débil a nivel de Ritmo, o una tasa de adquisición que recaiga por completo en el discente, quita importancia a cuánto tiempo se invierta en aprender una materia de manera individual, sin eliminar o recortar materia.

Explicación clara del texto legítimo que debe adquirirse en el contexto del aula

La cuarta característica sociológica hace referencia al sentido o criterios de la evaluación, y para las autoras estos criterios deben ser explícitos y quien debe explicitarlos son quienes encarnan la figura docente. En esta característica encontramos 3 ejemplos, de la visibilización de los criterios de evaluación. El primero hace referencia al indicado en la segunda característica: cuando se debe estudiar para el examen oficial, a pesar de los sinsentidos de algunos programas, dedicando solo un mes del año a estudiar para estos exámenes, puesto que la obtención del título es la llave que les iba a permitir poder continuar con la escuela, así como demostrar una serie de cuestiones sociales y pedagógicas. La segunda tiene que ver con que la única regla que existe en la escuela de Barbiana y que consiste en 'estudiar; estudiar bien y mucho'. Es decir, el objetivo de montar esta escuela es el de superar los siglos de retraso cultural que padecen las personas que viven alejadas de las ciudades en Italia en ese momento, por tanto, a la escuela se acude 12 horas al día durante 363 días al año, pero sin perder una conciencia de clase trabajadora necesaria para la vida futura. Por último, y como podemos leer en la literatura especializada en esta escuela, así como en el documental ya mencionado, la disciplina fundamental para Lorenzo Milani era

la lengua. Dominar la lengua permite cruzar el umbral entre el interior y el exterior, permite comunicarse, permite comprender las intenciones que hay detrás de una reforma educativa, de una noticia, o de la diferencia cualitativa entre tratar de mejorar las condiciones para las personas que están en situación de vulnerabilidad, o abandonarlas a su suerte. Si una persona no comprende la orientación política que hay detrás de las noticias que se publican en prensa, no puede participar de la construcción de una sociedad, ni mucho menos posicionarse políticamente de acuerdo con los valores que haya decidido defender o encarnar. En la escuela de Barbiana, los y las alumnas estaban más que acostumbrados a hacer uso de la palabra, y cuando tenían visitas de sindicalistas, ministros, o directores de periódico, estos se veían sometidos a una batería de preguntas que buscan comprender los fenómenos sociales, políticos, culturales o físicos de los que estas personas son especialistas. En el documental, más de uno de estos invitados, dan muestra de su sorpresa, así como del vértigo que supone tener un grupo de criaturas tan bien armadas intelectualmente.

Relaciones de comunicación abiertas entre el profesor y los alumnos y entre los propios alumnos

Una parte de la literatura pedagógica de moda hoy en día pretende desdibujar la frontera jerárquica que hay entre los sujetos de diferente estatus en la escuela, y largo se ha escrito sobre la horizontalidad y sus efectos en estos contextos. Cuando las autoras indican que una práctica de éxito necesita un enmarcamiento débil en cuanto a las normas jerárquicas, no se refieren a que el estudiantado crea poseer el mismo estatus que el profesorado (en una relación pedagógica, esto es imposible; la cesión de poder es una cesión que concede un poder aparente 'fácilmente' reversible); lo que nos indican es que el estudiantado no debe auto limitarse o sentir que debe censurarse a la hora de acercarse a los docentes para preguntarles aquellos que necesitan de ellos. Esta característica es una condición necesaria en la educación descrita como lo hace Max van Manen en su obra sobre el tacto o el tono pedagógico.

Interrelación entre los diferentes conocimientos, de una determinada materia, que deben aprender los alumnos

Esta característica representa la modalidad de los currículos integrados en oposición a los currículos de colección que indicara Basil Bernstein en su momento. Por tanto, lo que se busca es, de nuevo, una clasificación débil a nivel de reglas jerárquicas, pero en cuanto a la intradisciplinariedad en este caso. El sentido de aprender no es conocer el conocimiento que la humanidad ha ido acumulando en una disciplina o parcela del saber determinada, sino comprender nuestro lugar en el mundo, en la sociedad en que habitamos, comprender la realidad que nos rodea, y pensar en un futuro mejor. Por tanto, un objetivo como el que plantea Milani a propósito de las leyes actuales, solo es posible cuando el conocimiento se encarna de manera integrada en el contexto local y global al que pertenecemos.

Desenfoque de los límites entre los espacios profesor-alumno y alumno-alumno

Esta es la única de las características de las autoras que aplican relativamente al contexto de la escuela de barbiana, puesto que en realidad siempre que se podía, las clases se realizaban al aire libre, y cuando no, al tratarse de una rectoría, Milani no tenía una mesa de docente, propiamente dicha, que es el espacio al que se refieren las autoras en sus investigaciones, realizadas en contextos modernos de escuelas de finales del siglo XX. Aún así, cabe suponer que los espacios son transitados por los sujetos independientemente de su estatus, y que nada de lo que hubiera en Barbiana era de uso exclusivo docente. Incluso cuando le visita el arzobispo, aquel que le enviara a Barbiana como castigo, la clase y la marcha de la escuela no se ve interrumpida y Milani ocupa su lugar habitual 'en su sillón', como vemos en el documental.

Además de estas características, los estudios también han sugerido la importancia para aprendizaje de los alumnos, la relación entre sus conocimientos y experiencias y con los conocimientos que se adquieren, teniendo estos últimos un estatus superior, es decir, una relación escuela-comunidad caracterizada por una fuerte clasificación y un débil encuadre. Según la investigación realizada, estas características pueden llevar a los estudiantes a un alto desarrollo científico en términos de conocimientos y habilidades.

4. CONCLUSIONES

La aplicación de modelos teóricos es un ejercicio formativo que permite acceder a las complejidades de las prácticas sociales, no sólo desde los efectos que producen sino para comprender cómo se han producido los mismos. No basta con saber qué subjetividades generan las relaciones pedagógicas; aspiramos a comprender cómo se han construido dichas posibilidades y limitaciones en el seno de una relación social. Este capítulo quiere ofrecer un primer acercamiento a mirar un objeto familiar, para todxs, desde otra perspectiva.

REFERENCIAS

- Alumnos de la Escuela de Barbiana (1975). *Carta a una maestra*. Barcelona: Nova-terra.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure Ediciones.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research and critique*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B., & Solomon, J. (1999). 'Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control': Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. En *British journal of sociology of education*, 20(2), pp. 265-279.
- Bernstein, B. (2001). Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents. En *International Journal of Social Research Methodology*, 4 (1), pp. 21-33.
- Corzo, J.L. (2007). *Educuar es otra cosa*. Salamanca: Editorial Popular.
- Kleindienst, B. (Director) (1994). *Adieu, Barbiana* [Documental]. France.
- Martí, M. (1972). *El mestre de Barbiana*. Barcelona: Nova Terra.
- Mayo, P. (2007). Critical approaches to Education in the Work of Lorenzo Milani and Paulo Freire. *Studies in Philosophy of Education*, 26 (6), 525-544.
- Mayo, P. (2013). Italian signposts for a sociologically and critically engaged pedagogy. Don Lorenzo Milani (1923-1967) and the school of San Donato and Barbiana revisited. *British Journal of Sociology of Education*. doi: 10.1080/01425692.2013.848781.
- Milani, L., & Corzo, J. L. (2004). *Experiencias pastorales*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Milani, L. (1966). *La obbedienza non è piu una virtù*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Morais, A.M. y Neves, I.P. (2001). Texts and contexts in educational systems: Studies of Recontextualising spaces. En Morais, A.; Neves, I.; Davies, B. y Daniels, H. (eds.). *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nueva York: Peter Lang.

LA REPRESENTACIÓN IDEOLÓGICA DEL CONFLICTO ESCOLAR EN UN PROGRAMA POSTELEVISIVO: ANÁLISIS CRÍTICO DESDE UNA SEMIÓTICA DE LA CULTURA

Jorge Belmonte Arocha
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universitat de València

DOI: 10.14679/1537

SUMARIO DEL CAPÍTULO

El presente capítulo utilizará algunos conceptos y textos teóricos de la semiótica cultural lotmaniana (Lotman, 1996; 1998; 1999; 2000) para aplicarlos al análisis crítico de la representación ideológica del conflicto escolar en un programa postelevisivo singular y políticamente sintomático. Se analizará así un producto mediático que fue diseñado tanto para el recuerdo nostálgico como para el olvido de la mirada crítica al pasado, y que sobre todo fue diseñado para la interpretación ideológicamente interesada del presente y para la construcción de un determinado posicionamiento ante lo educativo y lo social. Un producto cultural, Curso del 63 (Antena 3, 2009), que estaba orientado a hacer una representación y un recuerdo políticamente sesgados, al servicio por tanto de una desmemoria histórica que exigía olvidar los aspectos más criticables del pasado, así como de una posición ideológica reaccionaria que apoya-