

Las pedagogías como dispositivos. Un estudio de caso sobre la organización de apoyos escolares en educación secundaria

ADELINA CALVO SALVADOR
Universidad de Cantabria, España

Introducción. Sobre qué investigamos

La organización de apoyos educativos es una estrategia de atención a la diversidad dirigida a posibilitar la escolarización del alumnado hasta los 16 años en el marco de la escuela comprensiva. De entre todas las modalidades de apoyo que se pueden diferenciar¹ (en función de a quién va dirigido, según sea el contenido de la demanda de apoyo, según su orientación básica, etc.), analizaremos aquí la modalidad de *apoyo interno*, es decir, cómo se organiza un centro educativo con los recursos que tiene (materiales, estructuras organizativas, profesionales, etc.) para dar respuesta a la diversidad. De manera más concreta, abordaremos cómo se está poniendo en práctica en un centro educativo de educación secundaria de Asturias (España) la organización de apoyos educativos, para analizar qué dinámica se establece entre los discursos, las estrategias de poder y las subjetividades, y cómo estos tres elementos nutren una determinada forma de ser y estar en la profesión docente, lo que en otras investigaciones se ha denominado una *comunidad discursiva*² (Rodríguez Romero, 2003).

Se pretende con ello ejemplificar una forma de investigar en el mundo educativo, que se nutre de la teoría posmoderna o posestructural, especialmente de la obra del filósofo francés Michel Foucault (1986, 1991a, 1991b, 1992, 2001). La influencia de la teoría posestructural en el mundo educativo ha supuesto la creación de una mirada crítica hacia el proyecto educativo y social de la modernidad, particularmente en lo que se refiere a su concepto del poder, la verdad, la objetividad, el progreso, la emancipación, el cambio o la naturaleza esencialmente racional del ser humano (Kincheloe, 2001; Cherryholmes, 1999; Silva, 2001; Healy, 2001; Gore, 1996; Popkewitz, 2002; Popkewitz y Brennan, 2000; Hunter, 1995; Larrosa, 1995; Veiga, 1997).

¹ Para profundizar en las modalidades de apoyo puede consultarse Parrilla y Daniels, 1998; Parrilla, 1996 y Moya, 2002.

² El concepto de comunidad discursiva "se refiere a una asociación de identidades y discursos que crea su particularidad entre aquellas personas que se ven a sí mismas como miembros y participantes de sus discursos" (MacDonell, 1987 en Rodríguez Romero, 2003, p. 117).

1. Diseño de la investigación. Estudio etnográfico de caso con inspiración posestructural

La metodología de investigación utilizada ha sido el estudio etnográfico de un caso: un instituto de educación secundaria (IES) ubicado en una ciudad de la comunidad autónoma de Asturias (España). En tanto que etnografía, la recogida de información se realizó a partir de técnicas como la observación participante, recogida de notas de campo, diario de campo, entrevistas (a 31 miembros de la comunidad educativa), historia de vida (de la orientadora del centro) y análisis de documentos del centro. Tras la recogida de información se desarrolló un largo período de análisis de la misma, utilizando para la categorización de los datos el programa informático AQUAD (*Analysis of Qualitative Data*).

La inspiración posestructural de este estudio de caso ha dado forma a la hipótesis de partida, a saber, que las pedagogías funcionan como *dispositivos*, es decir, como una formación histórica nutrida de un conjunto de “discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas...” (Gaidulewicz, 1999, p. 76) que no tienen sentido en sí mismos, sino como elementos que forman parte de un sistema de relaciones. El dispositivo debe ser entendido como una máquina para hacer, para ver y para hablar, “pertenecemos a ciertos dispositivos y obramos en ellos” (Deleuze, 1995, p. 158).

El uso que se ha hecho en esta investigación del término dispositivo supone que cualquier dinámica de trabajo que se produzca en un centro escolar puede ser analizada como un lugar donde se da una relación de bucle, una relación productiva entre tres elementos que se analizarán en este artículo: discurso, poder y subjetividad.

Entendemos aquí por *discurso* no sólo lo que se dice, sino también lo que se hace. El discurso tiene, por tanto, una dimensión simbólica y una dimensión material (Sauquillo, 2001). En cada cultura existen unas reglas, códigos o principios ordenadores que sirven para fijar un espacio dentro del cual cada cosa (incluido el ser humano) es percibido o pensado. Cada momento histórico da lugar, permite, alienta, crea... unos determinados discursos. En este artículo analizaremos los discursos que en el centro educativo estudiado están funcionando en relación a cómo debe organizarse el apoyo escolar.

El término *poder* se entiende como una energía que traspasa todo lo social y que está presente en cualquier relación. Tiene siempre un efecto regulador, de manera que permite o imposibilita determinadas cosas. Toda estrategia de poder es productiva (y no necesariamente represiva) en el sentido en el que sostiene, alimenta, crea, recrea, etc. situaciones, comportamientos, formas de ser, formas de saber, etc. Toda estrategia de poder, si es suficientemente fuerte y potente crea una contra-reacción, crea una *resistencia*, otra forma de poder que se opone a ella. De manera más concreta, analizaremos aquí el funcionamiento de una de esas estrategias de poder, la vigilancia. De entre el conjunto de estrategias de poder que se pueden analizar en las dinámicas educativas (normalización, clasificación, individualización, vigilancia, inclusión, exclusión, etc.) analizaremos aquí la *vigilancia* como estrategia que se encuentra en el centro de los discursos y de las prácticas pedagógicas. Su desarrollo supone una situación de control, de regulación, es decir, una situación que favorece que los acontecimientos, los comportamientos de las personas, etc. vayan en una determinada dirección. Por otro lado, su direccionalidad (de dónde nace, hacia dónde va dirigida, etc.) puede ser múltiple, de manera que esta estrategia de poder puede desarrollarse del

profesorado sobre el alumnado, entre el alumnado, del alumno hacia sí mismo, del profesor hacia sí mismo, etc. Con ella, la labor educativa gana en eficacia, rapidez e importancia (Gore, 2000, 1996).

Finalmente, el término *subjetividad* se entiende como algo móvil, inacabado, cambiante y en constante construcción (Morey, 2001). Se presupone que no existe una naturaleza pre-social del ser humano racional, democrática, centrada, única, etc., sino que estamos siendo alguien (subjetividad) a la vez que estamos diciendo y haciendo determinadas cosas (discurso), en medio de una maraña de relaciones y estrategias de poder que posibilitan, reprimen, recrean, potencian..., en definitiva, regulan, unas formas particulares de ser, decir y hacer, mientras reprimen otras. En este trabajo analizaremos las subjetividades profesionales que están funcionando en este centro educativo a partir del análisis de las siguientes cuestiones: qué variables se tienen en cuenta para la organización de los apoyos (material escolar, profesorado y/o alumnado), cómo definen a un "buen alumno" y a un "buen profesor" y cómo entienden la labor docente.

Esquemáticamente la propuesta sería la siguiente:

FIGURA 1 Propuesta de investigación

DISCURSOS: ¿Cómo se organiza el apoyo? ¿Qué tenemos en cuenta para hacerlo?
ESTRATEGIAS DE PODER: ¿Cómo se logra? ¿Con qué tipo de relaciones?
SUBJETIVIDADES: ¿Qué tipo de profesionales ayudan a construir esos discursos y esas estrategias de poder.

Teniendo en cuenta este punto de partida general, presentamos aquí algunos resultados de una investigación más amplia dirigida a analizar las relaciones entre los discursos, las estrategias de poder y las subjetividades en diferentes dinámicas educativas como la organización del contexto de aprendizaje del alumnado, la organización del contexto de trabajo del profesorado, la participación y gobierno en el centro educativo o los procesos de planificación docente (Calvo, 2005). En este artículo se presentan las relaciones entre estos tres elementos en la acción educativa que conlleva la organización de apoyos educativos en un IES.

2. Resultados de la investigación³

El *apoyo* educativo es una de las medidas más comunes de atención a la diversidad. Entre los profesionales que lo han llevado a cabo en el caso estudiado encontramos, por un lado, los denominados profesionales de apoyo a la integración, es decir, profesionales de pedagogía terapéutica (PT) y audición y lenguaje (AL) y por otro, profesores de los departamentos de matemáticas, lengua, física y química, ciencias naturales y geografía e historia quienes disponían de horas adicionales para hacer efectiva la atención al

³ Para la exposición de estos resultados se usarán las siguientes siglas, Entr. (entrevista) seguida de una inicial y D. (diario de campo) seguido de la fecha del mismo.

alumnado con dificultades de aprendizaje en la ESO por medio del desarrollo de algunas medidas como la docencia compartida, agrupamientos flexibles y en su caso, agrupamientos específicos autorizados⁴.

La organización de los apoyos compete a varios de los profesionales del Departamento de Orientación (DO) dado que una de sus funciones es apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, puesto que estos apoyos deben materializarse en una determinada propuesta horaria, el equipo directivo del IES, como encargado de la organización de la enseñanza juega un papel crucial en la organización de esta medida de atención a la diversidad (Piqué y Rajadell, 2007).

2.1. Los discursos sobre cómo organizar esta medida de atención a la diversidad

En relación a la organización de los apoyos desarrollados por los profesores de materia, durante la entrevista realizada a uno de los jefes de estudios se preguntó sobre cómo se organizaba esta medida y si la misma resultaba complicada. Esta es la respuesta que nos brinda el entrevistado:

No, no es complicado dar [los apoyos] porque ya a los profesores les hemos puesto la hora. Lo que hemos hecho ha sido asignarle al alumno con retraso (...) y entonces le sacamos [del aula]. Lo que hacemos como buenamente podemos es lo siguiente, ¿dónde tiene la hora el profesor?, martes a segunda [hora], y el alumno ¿qué tiene el martes a segunda [hora]? Lo que tenga, ahí ya sí que no podemos negociar. Que tiene gimnasia, pues sale de gimnasia. (...) Al profesor hay que darle un hueco. Al alumno, que no siempre responde bien, hay que decirle que va a salir de esa materia... "es que yo no quiero salir de plástica", no mira chaval, "tu sales de dónde yo te diga" (...). Entonces el chaval a veces se despista porque puede ser que se le detecte que necesita el apoyo tanto en lengua, como en matemáticas, como en ciencias naturales y entonces tiene que salir 3 ó 4 horas con profesores distintos y... se vuelven locos los chavales. (Entrv. a F.).

Del relato anterior cabe destacar que, para la organización de esta medida de atención a la diversidad no se pone en el centro de la acción educativa al alumnado receptor de dicha medida, sino al profesorado que la va a desarrollar. Por lo tanto y según este discurso, la medida se organiza intentando no perjudicar los horarios de los profesores participantes que han sido previamente establecidos a partir de las horas de docencia directa con el grupo-clase que le corresponda. En un segundo plano parece quedar la discusión sobre el alumnado, su problemática, a qué horas le conviene más permanecer con su grupo-clase o salir a apoyo, etc. La consecuencia de este tipo de organización parece ser, como vemos, que el número de profesores que trabajan con un mismo alumno durante las horas de apoyo puede llegar a ser muy elevado (profesores de materia, tutor, orientador, profesor de apoyo, etc.).

Por otro lado, según se desprende de las entrevistas realizadas en el estudio de caso, la organización de los apoyos que desarrollaban los profesionales de apoyo a la integración parecía estar guiada por esta misma lógica, poniéndose como criterio para tomar decisiones sobre la misma las necesidades de los propios profesores y de las materias escolares. De esta forma, y por iniciativa y convicción del equipo directivo, se trataba de que el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) saliera del aula ordinaria durante la enseñanza de las materias de lengua y matemáticas (las materias que se consideraban fundamentales) el máximo tiempo posibilitado por la legislación vigente, tratando con ello de que los

⁴ Acuerdo para mejorar la calidad de la enseñanza y para facilitar la estabilidad del profesorado en los centros de educación secundaria, acuerdo suscrito entre la administración del Principado de Asturias y las organizaciones sindicales el 20 de marzo de 2002.

profesionales de apoyo a la integración (PT y AL), tuvieran un grupo amplio de alumnos con los que trabajar y produciéndose así una suerte de “especialización” de estos profesionales en una de las dos materias instrumentales, lengua o matemáticas⁵.

Teniendo todo esto en cuenta podemos afirmar que estos apoyos educativos se han organizado en el IES estudiado bajo una modalidad *terapéutica* (Parrilla, 1996) lo que supone el desarrollo de una acción educativa por parte de un especialista y basada en la recuperación de las dificultades atribuidas a ese alumno. Desde este punto de vista la problemática escolar se centra en el alumno particular (aislado de la ecología del aula), lo que hace necesario, a su vez, el desarrollo de un diagnóstico educativo que se desarrolla desde el DO bajo la modalidad de una evaluación psicopedagógica.

Entre el grupo de profesores que no estaban de acuerdo con esta forma de organizar los apoyos escolares se encontraba uno de los profesionales de pedagogía terapéutica⁶ que expresa así sus críticas a este sistema, a la vez que vislumbra otras posibilidades de organización:

Yo creo que se hubiera funcionado mejor a nivel de instituto (...) con los alumnos de necesidades educativas especiales, permitiéndonos un horario más flexible. También tenían miedo [los jefes de estudios] a que no pegásemos golpe, no sé por qué tenemos o teníamos esa fama adquirida de que en el departamento de orientación no se trabaja, no se pega golpe, bueno..., “como resulta que tienen cuatro alumnos”. ¡Oye!, tengo cuatro alumnos pero no se dan cuenta que son alumnos con NEE, y que a veces no deberíamos tener ni cuatro, aunque en otras ocasiones a lo mejor podríamos tener ocho. Quiero decir, que es que no todos los alumnos son iguales, y aquí se trata a todos los alumnos exactamente por igual, (...) y eso no es la pedagogía terapéutica, los alumnos con NEE son singulares (...). El primer contacto que tuve yo con la jefatura de estudios, fue una conversación donde se exponía la necesidad, cómo lo veían ellos, la necesidad de estructurar los apoyos. Ellos cogerían a todos los alumnos de necesidades educativas especiales y los meterían en una clase, les ponen un PT y ¡hala!, solucionado el problema (...) Si a los profesores de PT nos hubiesen permitido un horario más flexible, relajado, con determinados alumnos con... de forma más individualizada o incluso, en clase, dentro del aula... Es que eso es fundamental con determinados alumnos. (Entr. a A.).

De manera similar se expresa otra profesional quien además, durante la entrevista desarrollada para esta investigación, relató una experiencia de apoyo desarrollada dentro de su aula en el marco del programa de diversificación curricular del que es profesora (Entr. a M.). Con una lógica bien distinta a la que parece primar de manera mayoritaria en este centro educativo, estos profesionales se inclinan por explorar lo que se viene denominando el *apoyo colaborativo* entre profesores (Parrilla, 1996) cuya idea fundamental sería la de establecer una labor de apoyo sostenida por varios profesionales en el marco de un trabajo conjunto entre todos ellos. El objetivo último sería apoyar el contexto de aprendizaje del grupo-clase y la labor del propio profesor.

⁵ La organización de esta medida se justifica como sigue. Los alumnos que necesitan apoyo deben salir con los profesionales de PT y AL para terminar así con el “privilegio” del que gozan estos profesionales, a saber, tener pocos alumnos en clase (Entr. a P., Entr. a F.). Esta parece ser la misma lógica que subyace a la opinión que este grupo de profesores tiene sobre quines ocupan puestos en los sindicatos o en servicios de asesoramiento externo como los CPR (centros de profesores y recursos), y que con frecuencia son llamados “desertores de la tiza” (Entr. a P., Entr. a F., Entr. a R.).

⁶ Sin duda este análisis podría ser mucho más complejo (por ejemplo, con la exploración del concepto de diversidad que estos profesionales mantienen) pero el espacio de este artículo no nos permite tal complejidad.

2.2. Estrategias de poder⁷. El poder como vigilancia

Tomaremos ahora otro punto de vista sobre esta misma cuestión para ver cómo está funcionando la estrategia poder-vigilancia en el terreno de la organización de apoyos educativos.

Como hemos visto en el IES objeto de estudio, el apoyo educativo conlleva que el alumnado abandona temporalmente su clase para ser atendido educativamente por otros profesionales: profesor de pedagogía terapéutica y/o audición y lenguaje en un aula específica o un profesor de materia, es decir, que esta medida se desarrolla, como ya hemos señalado, mayoritariamente bajo el modelo terapéutico. Por otro lado, con el objetivo de que el alumno no perdiera el contacto con su grupo-clase y con sus profesores, se establecieron los siguientes criterios que debían tenerse en cuenta para la organización de esta medida⁸: estos apoyos no pueden exceder el tiempo de una hora diaria fuera del aula ordinaria, se tratará de respetar el horario de las áreas más motivadoras para el alumnado y el apoyo debe desarrollarse principalmente sobre contenidos relacionados con áreas instrumentales: lengua y matemáticas.

El inspector del centro debe aprobar la propuesta de horarios que ha elaborado el instituto y para ello, vigila cómo han sido elaborados visitando el centro y reuniéndose con el equipo directivo, a quien hace llegar los cambios que son necesarios introducir. Así pues, la inspección (por medio del inspector del centro), desarrolla una estrategia de *poder-vigilancia* hacia el equipo directivo para comprobar que no se cometen irregularidades a la hora de elaborar los horarios en relación, por ejemplo, al número de alumnos de necesidades educativas especiales que hay por aula, a las horas de apoyo que recibe el alumnado a la semana y en qué materias abandonan su clase para recibir este apoyo, en relación al número de horas que el profesorado debe permanecer en el centro, etc. El objetivo de esta estrategia es posibilitar que la organización de tiempos y espacios escolares se haga según establece la legislación vigente.

En relación a estos horarios y más concretamente, en relación a cómo se organiza la atención a la diversidad, el equipo directivo del centro estudiado incurrió en varias irregularidades en materia de apoyos educativos puesto que éstos fueron organizados en contra de lo que estaba establecido en el proyecto curricular de centro y en contra de los criterios que se habían dictado desde la inspección educativa. Así, desde el equipo directivo del centro estudiado, se elaboró para el curso 2002-03 una propuesta de horarios para el alumnado de NEE que suponía que éstos debían abandonar todas las horas semanales de sus clases de lengua y matemáticas para recibir apoyo escolar. Por otro lado, la jefatura de estudios proponía también a los profesionales de pedagogía terapéutica que se especializaran en una de estas materias instrumentales, de forma que uno de ellos impartiera matemáticas y el otro lengua castellana (D. 17 de sept.-2002; D. 18 de sept.-2002; Entr. a J.; Entr. a A., etc.). Así pues, la estrategia de poder-vigilancia que desarrolla la administración educativa por medio de la figura del inspector de centro, encuentra una *resistencia* activa por parte del equipo directivo, que decide organizar estos apoyos de otra manera. A su vez, la propuesta del equipo directivo no es compartida por los profesionales del DO por lo que se pudo observar que éstos desarrollan, a su vez, una estrategia de resistencia en relación a la dinámica de poder que nace desde el equipo directivo como veremos a continuación.

⁷ Los límites de este trabajo nos obligan a simplificar este análisis que se centrará aquí en el funcionamiento de una sola estrategia de poder en un momento muy determinado.

⁸ Fuente: Proyecto educativo de centro del IES P., curso 2002-03 y Programas elaborados por el DO del IES P., curso 2002-03.

Antes de que la estrategia de vigilancia de la inspección se hiciera visible, los profesionales del DO mostraron su disconformidad con esta forma de organizar los apoyos desarrollando varias estrategias de *resistencia* ante el control que se proponía desde el equipo directivo, como por ejemplo, el intento que hacía cada profesional del DO de negociar su horario personal con los jefes de estudios, tratar el tema de forma conjunta en las reuniones de coordinación del departamento de orientación, elaborar escritos de protesta que eran firmados por los miembros del departamento, sobre los criterios que debían seguirse para organizar la atención a la diversidad, analizar el tema en el claustro de profesores, etc. (D. 19 de sept.-2002; D. 8 de oct.-2002; Actas de reunión del DO, etc.). Las estrategias de resistencia que se planteaban desde el DO buscaron el apoyo de la inspección educativa con el objetivo de que no se permitiera en el centro esta organización de los apoyos escolares.

2.3. Las subjetividades profesionales

Del análisis realizado hasta el momento sobre el funcionamiento de los discursos y el poder en el caso estudiado han emergido varias subjetividades profesionales. La *primera* de ellas parece definirse por otorgar importancia al profesorado y a la materia escolar a la hora de organizar los apoyos, y por hacer funcionar una estrategia de resistencia frente a la estrategia de poder-vigilancia que había puesto en funcionamiento la inspección educativa en el IES. La *segunda* de estas subjetividades profesionales tiene en cuenta al alumnado y a los saberes psicopedagógicos para la organización de apoyos escolares. Se caracterizaría, también, por aceptar la estrategia de poder-vigilancia que ha puesto en marcha la inspección en el centro estudiado y a la vez, por desarrollar una estrategia de resistencia frente al poder-vigilancia que pone en circulación el equipo directivo. Para describir un poco más las características de estas dos subjetividades no sólo tendremos en cuenta aquí las variables que han considerado a la hora de organizar los apoyos escolares, sino también cuestiones como la definición que hacen del "buen profesor" y del "buen alumno" y el concepto que tienen de enseñanza; todo ello como muestra de algunos elementos que se pueden analizar para describir estas subjetividades profesionales que se construyen día a día en el ejercicio del oficio de enseñar.

Para la primera de estas subjetividades que podríamos denominar *académica*, quedarían en un segundo plano los saberes psicopedagógicos (y su objetivo de poner en el centro del proceso educativo al alumnado) como saberes relevantes en la organización de estas medidas de atención a la diversidad. De hecho, estas subjetividades declaran abiertamente que términos como necesidades educativas especiales, servicios como el departamento de orientación o medidas como la propia organización de apoyos (todo ello producto del desarrollo de las disciplinas psicopedagógicas), no son cuestiones especialmente necesarias en su concepción de lo que debiera ser la educación secundaria en España⁹. Definen al "buen profesor" como alguien que es especialista en una determinada materia escolar y su trabajo docente, es decir, la enseñanza, como instrucción. Así lo declara uno de los jefes de estudios:

Yo tengo muy claro que a mí el Estado me paga para enseñar, para *instruir* en una rama del conocimiento en la que yo previamente he demostrado que soy competente, y lo he demostrado por medio de una oposición. En mi caso concreto, mi misión es instruir en física o en química es decir, lograr que cuando los alumnos acaben el curso, sepan qué importancia tiene el ácido sulfúrico o qué importancia tiene el enlace, la materia,

⁹ Entr. a P, Entr. a F., Entr. a R., Entr. a EL, Entr. a E., etc.

etc. Pero yo no estoy aquí para enseñarle a un alumno que en clase no se come chicle o que hay que ser puntual. (Entr. a F.).

Finalmente, entienden que un “buen” alumno” es alguien “que viene con los deberes hechos, que trabaja lo suficiente” (Entr. a A.), o alguien que “es educado y estudia” (Entr. a L.); es decir que el alumno debe ser una persona que acata la autoridad del profesorado y que por tanto, se adapta a la dinámica de trabajo que éste establece en clase. Los miembros del equipo directivo entrevistados para esta investigación (junto con otros muchos compañeros del centro) compartirían esta subjetividad profesional.

De la misma manera, un recorrido por la descripción sobre los discursos y estrategias de poder que hemos establecido nos lleva a la consideración de una *segunda subjetividad* profesional que podríamos denominar *psicopedagógica*. Se trataría, en su mayor parte, de un conjunto de profesionales que nacen al amparo del desarrollo de la orientación educativa (orientador, profesor de audición y lenguaje, profesor de pedagogía terapéutica, maestro de compensación educativa, etc.) y/o que en su mayor parte provienen del nivel educativo de la enseñanza primaria¹⁰. Se caracterizan por otorgar importancia a los saberes psicopedagógicos (y por tanto a su objetivo de poner en el centro educativo al alumnado), en la organización de las medidas de apoyo y también en la enseñanza en general. Definen al “buen profesor” como un profesional que “trata de establecer un vínculo afectivo con el alumnado” (Entr. a A.), que es un “buen comunicador”, es decir, que es capaz de hacer llegar los contenidos de la materia al alumnado (Entr. a V.), que respeta a sus alumnos (Entr. a L.) y que es capaz de comprender los cambios que un adolescente está sufriendo a esas edades y las dificultades que tiene (Entr. a J.). Todas estas definiciones tienen en común el haber incluido en las mismas una vinculación con el alumnado y ya no sólo con la disciplina escolar, como ocurría en la subjetividad anterior. Por otro lado, la *enseñanza* se entiende como una labor que ya no está centrada exclusivamente en las disciplinas académicas, sino que entienden que éstas, más que ser un fin en sí mismas, son un medio para alcanzar con los alumnos otro tipo de objetivos más generales como la creación de ciudadanos activos. Así lo expresa un profesor:

Hay que preparar a los alumnos para la vida. Hay que enseñarles a enfrentarse con los problemas que de forma más inmediata se van a encontrar en su vida. Por ejemplo, a mí me parecen interesantes los conocimientos geográficos más inmediatos, y los problemas actuales, es decir, conectar los conocimientos con el mundo contemporáneo, como por ejemplo, la guerra de Irak, el sexismo, racismo, etc. (Entr. a R.).

Así pues, las disciplinas académicas deben ayudar al alumnado a aprender a *leer* el mundo que les ha tocado vivir, dejando así de ser el aprendizaje de las mismas el fin último de la educación.

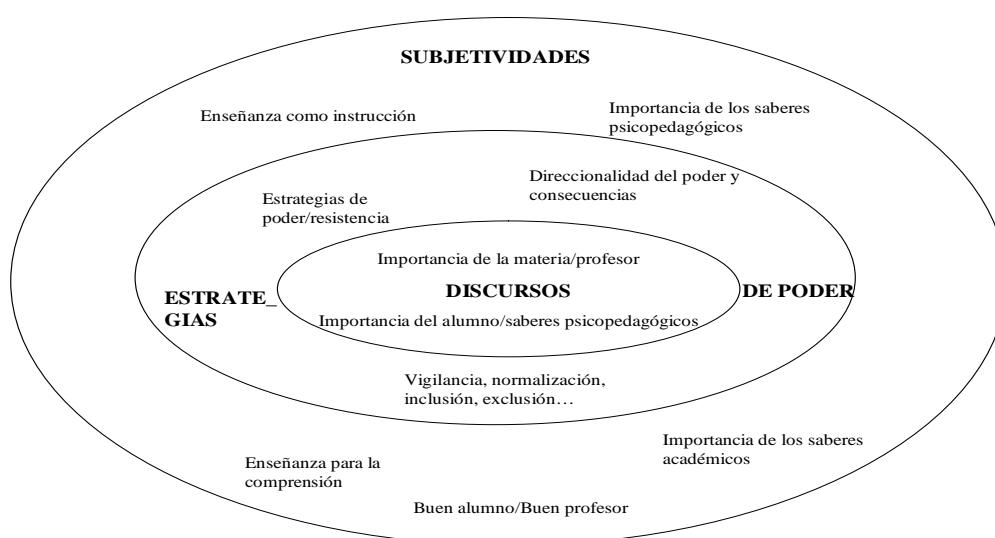
Finalmente declaran que un “buen alumno” es alguien que está dispuesto a pensar, a reflexionar, a dialogar, a participar en los procesos educativos, teniendo en cuenta que es tarea fundamental del profesor lograr en el alumnado estas disposiciones para la acción. El papel del alumnado en la enseñanza parece ser más activo que el que le propone la subjetividad académica y las relaciones que éste debe establecer en la enseñanza no deben ser sólo relaciones con el contenido, sino también con el resto de sus compañeros, con el profesorado, etc. Cuando se define al alumno ideal se valoran elementos como el diálogo, la

¹⁰ Recordemos que la reforma de la escuela comprensiva supuso la creación de una etapa educativa secundaria (12-16 años) de la que formaría parte el alumnado y profesorado de lo que en el sistema anterior se consideraba el tramo final de la educación primaria (de 12 a 14 años en la antigua Educación General Básica).

relevancia de los contenidos propuestos en clase o las relaciones democráticas en el aula (Entr. a J.; Entr. a V.; Entr. a M; Entr. a P., etc.).

Un esquema que resumiría lo señalado hasta el momento sería el siguiente:

FIGURA 2
Las pedagogías como dispositivos



3. Conclusiones

En este artículo hemos tratado de analizar un fenómeno educativo particular, la organización de apoyos educativos, partiendo de la idea de que el mismo es una combinación de varios elementos que sólo tienen existencia en tanto que elementos de un sistema creador, lo que hemos denominado aquí un *dispositivo*. Con ello, hemos intentado elaborar un "método" de análisis en el campo de la educación que tuviera en cuenta las aportaciones de la teoría posestructural, en particular, sus ideas acerca del poder (como una energía creadora que forma parte de todas las relaciones sociales), de los discursos (entendidos como prácticas con una dimensión simbólica y una dimensión material) y de las subjetividades (entendidas como formas de ser que se están construyendo y modificando de forma permanente en el ejercicio de la profesión docente).

De esta forma, en el caso estudiado hemos podido ver en acción una relación productiva entre los discursos sobre la organización de apoyos (el discurso de inspiración terapéutica y el discurso de inspiración colaborativa), una particular estrategia de poder (la vigilancia) y la creación y mantenimiento de determinadas subjetividades profesionales (que hemos clasificado aquí en dos, las subjetividades académicas y las subjetividades psicopedagógicas).

Con todo ello, hemos intentado demostrar el carácter productivo de las estrategias de poder, así como la existencia de cualquiera de estas estrategias en distintas relaciones con discursos y subjetividades diferentes. Por decirlo de otra forma, no existen estrategias de poder (vigilancia, clasificación, normalización, individualización, consentimiento, etc.) ni de resistencia, propias de unos discursos o de unas particulares subjetividades, todas ellas pueden darse en cualquier relación educativa.

Por otro lado, es importante señalar que, en el terreno de los apoyos, tanto los discursos de inspiración terapéutica, como las subjetividades académicas son mayoritarias en el caso estudiado, lo que sin duda puede explicarse a partir de las condiciones de posibilidad de los mismos. Así, debe reconocerse que, tal y como han señalado algunas investigaciones, la reforma de la escuela comprensiva en España ha modificado sólo algunos elementos del sistema educativo entre los que no parecen encontrarse los estilos docentes de los profesores (Blanco, 2000; Bolívar, 2006). Por otro lado, esta situación debe entenderse en un contexto más general, el de la sociedad y el momento histórico que estamos viviendo en el que se da una fuerte crisis de la idea de comunidad (Bauman, 2006; Beck, 2006) y se pone con frecuencia por delante de cualquier proyecto colectivo al individuo (sus necesidades, su libertad, sus opiniones...). Con ello se genera una idea de comunidad como algo represivo, algo que incluso iría en contra de la naturaleza del ser humano.

Pese a todo y frente a este escenario general, vemos como en el caso estudiado existen otros discursos y subjetividades que parecen tener una mayor sensibilidad hacia lo común, el grupo o lo comunitario (por eso hablamos, por ejemplo, de apoyo colaborativo). Sin duda, sus modos de hacer pueden servirnos como punto de partida para generar una mejora escolar, siempre y cuando tengamos en cuenta que esos saberes psicopedagógicos con los que estamos trabajando y que forman parte de nuestra subjetividad, no son la forma más elaborada y mejor que tenemos para cambiar la escuela, sino una de las múltiples formas que existen. El análisis elaborado desde aquí, que no ignora las relaciones de poder, ha tratado de comprender, en este sentido, estos saberes como algo dinámico, en construcción y con capacidad de regular los comportamientos de los individuos. Con todo ello podremos decidir si esa es la forma que queremos de hacer escuela.

Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2006): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BLANCO, N. (2000): "Reforma e identidad profesional del profesorado de secundaria", en: RIVAS, J. I.: *Profesorado y reforma, ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe, pp. 61-73.
- BOLÍVAR, A. (2006): *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- BECK, U. (2006): *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- CALVO, A. (2005): *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria. Un estudio de caso desde una perspectiva postestructural*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- CHERRYHOLMES, C. (1999): *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- DELEUZE, G. (1995): "¿Qué es un dispositivo?", en: VVAA: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, pp. 155-163.
- FOUCAULT, M. (1986): "Por qué hay que estudiar el poder: la cuestión del sujeto", en: ÁLVAREZ-URIA, F. y VARELA, J. (Ed.): *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta, pp. 25-36.
- (1991a): "La gubernamentalidad", en: VVAA: *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta, pp. -926.
- (1991b): *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós/ICE-UAB.

- FOUCAULT, M. (1992): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- (2001): *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- GAIDULEWICZ, I. (1999): "El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault", en: SOUTO, M. *et al.*: *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires, pp. 73-81.
- GORE, Jennifer M. (1996): *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.
- (2000): "Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía", en: POPKEWITZ, T. y BRENNAN, M. (Comp.): *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares- Corredor, pp. 228-249.
- HEALY, K. (2001): *Trabajo social: perspectivas contemporáneas*. Madrid: Morata
- HUNTER, I. (1995): "La posibilidad como vocación. La racionalidad política de las humanidades", en: LARROSA, J. (Ed.): *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, pp. 193-256.
- LARROSA, J. (1995) (Ed.): *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- MOYA, A. (2002) *El profesorado de apoyo: ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? realiza su trabajo*. Málaga: Aljibe.
- MOREY, M. (2001): "Introducción", en: *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Filosofía, pp. 7-21.
- KINCHELOE, J. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- PARRILLA, A. (1996): *Apoyo a la escuela. Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- PARRILLA, A., y DANIELS, H. (1998): *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- PIQUÉ, B., y RAJADELL, N. (2007): "La atención a la diversidad en la ESO: retos y objetivos", en: *Aula de Innovación Educativa*, 167, pp. 45-51.
- POPKEWITZ, T., y BRENNAN, M. (Comps.) (2000): *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- POPKEWITZ, T. (2002): "Infancia, modernidad y escolarización: nacionalidad, ciudadanía, cosmopolitismo y 'los otros' en la constitución del sistema educativo norteamericano", en: PEREYRA, M. A. *et al.* (Coords.): *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid: Akal/Universidad Internacional de Andalucía, pp. 17-69.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (2003): *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- SAUQUILLO, J. (2001): *Para leer a Foucault*. Madrid: Alianza.
- SILVA, T. T. (2001): *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Madrid: Octaedro.
- STAKE, R. (1995): *The Art of Case Study*. London: Sage.
- VEIGA NETO, Alfredo J. (Comp.) (1997): *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes.