

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ
ESCOLAR

ESTUDIO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN GARANTÍA
SOCIAL

ALMUDENA ADELAIDA NAVAS SAURIN

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Servei de Publicacions
2008

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 12 de març de 2008 davant un tribunal format per:

- D. José Gimeno Sacristán
- D^a. Beatrix Nizmeyer
- D^a. Marja-Leena Stenstrom
- D. Juan José Zacarés González
- D. Fernando J. Roda Salinas

Va ser dirigida per:

D. Fernando Marhuenda Fluixà

©Copyright: Servei de Publicacions
Almudena Adelaida Navas Saurin

Depòsit legal:

I.S.B.N.: 978-84-370-7168-8

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Artes Gráficas, 13 bajo
46010 València
Spain
Telèfon: 963864115

Universitat de València
Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació
Departament de Didàctica i Organització
Escolar



VNIVERSITATĪ VALÈNCIA

Estudio de la Práctica Pedagógica en
Garantía Social

Tesis Doctoral
Presentada por:
Almudena A. Navas Saurin

Dirigida Por:
Dr. Fernando Marhuenda Fluixà

Agradecimientos

A todas aquellas personas que de una forma me han demostrado su apoyo mientras realizaba este trabajo: Fernando Marhuenda; Miguel, Margarita y María del Mar; Tatita; Olga, Sonia y Putxi; Clara; Elena; Aran y Guille; Lucía y Joan Carles; Arantxa Martí; Fernando Roda; Oscar Graizer; Ana Maria Morais e Isabel Neves; Piedad; Constan; y, por supuesto, a Santi.

A las docentes y las alumnas de los Programas de Garantía Social que han hecho posible que este estudio se lleve a cabo.

Cláusula de buen uso de esta Tesis: "quedan absolutamente prohibidas la utilización, investigación y desarrollo, de manera directa o indirecta, de cualquiera de las aportaciones científicas propias de la autora que se presentan en este trabajo, por parte de cualquier grupo armado, para cualquier uso militar y para cualquier otro uso que atente contra los derechos humanos o contra el medio ambiente, si no es con el permiso escrito de todas las personas del mundo."

Índice

Agradecimientos <i>Acknowledgements</i>	2
Introducción general al trabajo <i>General Introduction to this Study</i>	12
Estructura del trabajo <i>Structure of this Thesis</i>	21
I Parte <i>Part I</i>	25
I.1. Introducción <i>Introduction</i>	27
I.2. La teoría de BASIL BERNSTEIN y el séptimo momento <i>BASIL BERNSTEIN'S theory and the 'seventh moment'</i>	28
I.2.1. Desde la nueva Sociología de la Educación <i>Upon the New Sociology of Education</i>	32
I.2.2. Texto y División Social del Trabajo <i>Text and Social Division of Work</i>	37
I.2.3. Discurso Vertical y Discurso Horizontal <i>Vertical Discourse and Horizontal Discourse</i>	41
I.3. Críticas a la teoría: hagiografía de un teórico <i>Criticism on Theory: Hagiography of a Theorist</i>	51
I.3.1. Críticas a la teoría <i>Criticizing the Theory</i>	55
I.3.2. Usos de la teoría <i>Using the Theory</i>	64

1.3.2.1	<i>Estudios Sociológicos da Sala de Aula (ESSA) Sociological Studies on Classroom (ESSA)</i>	88
I.4.	La teoría de BERNSTEIN en el marco de la investigación empírica <i>BERNSTEIN'S Theory within the Framework of Empirical Research</i>	92
I.4.1.	Camino metodológico: definiendo el objeto de estudio <i>Methodological Route: Defining the Object of Study</i>	96
I.5.	Conclusiones <i>Conclusions</i>	108
II Parte	<i>Part II</i>	111
II.1.	Introducción <i>Introduction</i>	113
II.2.	¿Por qué es necesario un modelo del discurso pedagógico... <i>Why the Need for a Model of Pedagogic Discourse ...?</i>	119
II.2.1.	Elementos que intervienen en el modelo <i>The Elements within the Model</i>	126
II.2.2.	Las reglas de la gramática: Principios de ordenación interna del Discurso Pedagógico <i>The Rules of Grammar: Principles of Internal Regulation of the Pedagogic Discourse</i>	132
II.2.2.1.	La distribución de lo sagrado y de lo profano <i>The Distribution of the Sacred and</i>	135

	profano <i>The Distribution of the Sacred and the Profane</i>	
II.2.2.2.	Las reglas de recontextualización <i>Recontextualization Rules</i>	137
II.2.2.3.	Las reglas de evaluación: la práctica pedagógica <i>Evaluation Rules: The Pedagogical Practice</i>	141
II.2.3.	La realización externa: el modelo del producción y reproducción del discurso pedagógico <i>External Realization: The Model of Production and Reproduction of the Pedagogical Discourse</i>	144
II.3.	... y cuáles son las consecuencias de aplicarlo a la Garantía Social? <i>... and Which are the Effects of Applying It to Social Guarantee Schemes?</i>	149
II.3.1.	El marco legal y la organización de la garantía social <i>The Legal Framework and the Regulation of Social Guarantee Schemes</i>	151
II.3.2.	La Garantía Social: entre el sistema educativo reglado y la formación ocupacional <i>Social Guarantee Schemes: Between Formal Educational System and Vocational Training</i>	157
II.3.3.	El campo recontextualizador pedagógico y sus producciones en Garantía Social <i>The Pedagogical Recontextualization Field and Its Productions in Social Guarantee Schemes</i>	160
II.4.	La producción del discurso pedagógico en Garantía Social <i>The Production of Pedagogical Discourse in</i>	173

Social | *The Production of Pedagogical Discourse in Social Guarantee Schemes*

II.4.1. Método para el análisis de los principios dominantes de la sociedad <i>Method to Analyze the Dominant Principles in Society</i>	176
II.4.1.1. Análisis de los documentos <i>Analyses of the Documentation</i>	184
II.4.1.1.1. La Constitución española de 1978 <i>The Main Act of 1978</i>	185
II.4.1.1.1.1. Relaciones entre agencias, sujetos y discursos <i>Relations between Agencies, Subjects and Discourses</i>	186
II.4.1.1.1.2. Normas/valores de orden e identidad social <i>Norms/Values of Order and Social Identity</i>	192
II.4.1.1.2. Ley Orgánica de Derecho a la Educación <i>Organic Law on the Right to Education (LODE)</i>	192
II.4.1.1.2.1. Relaciones entre agencias, sujetos y discursos <i>Relations between Agencies, Subjects and Discourses</i>	192
II.4.1.1.2.2. Normas/valores de orden e identidad social <i>Norms/Values of Order and Social Identity</i>	199

II.4.1.1.3.	Ley Orgánica General del Sistema Educativo <i>Law of the General Regulation of the Education System (LOGSE)</i>	200
II.4.1.1.3.1.	Relaciones entre agencias, sujetos y discursos <i>Relations between Agencies, Subjects and Discourses</i>	200
II.4.1.1.3.2.	Normas/valores de orden e identidad social <i>Norms/Values of Order and Social Identity</i>	206
II.4.1.2.	Resultados: descripción y síntesis del discurso regulador general <i>Results: Description and Synthesis</i>	207
II.4.2.	Método para el análisis del discurso pedagógico oficial <i>Method to Analyze the Official Pedagogic Discourse</i>	212
II.4.2.1.	Orden de 1993 de la Garantía Social <i>Order of Year 1993 on Social Guarantee Schemes</i>	223
II.4.2.2.	Orden del 2000 de la Garantía Social <i>Order of Year 2000 on Social Guarantee Schemes</i>	230
II.4.2.3.	Descripción del discurso pedagógico oficial en Garantía Social <i>Description of the Official Pedagogic Discourse on Social Guarantee Schemes</i>	236

II.5. Conclusiones <i>Conclusions</i>	240
III Parte <i>Part III</i>	246
III.1 Introducción <i>Introduction</i>	248
III.2 Modelo de reproducción y transformación cultural <i>Model of Reproduction and Cultural Transformation</i>	249
III.3 Marco conceptual metodológico para el análisis de la práctica pedagógica de los Programas de Garantía Social <i>Conceptual Frame Used to Devise the Method to Research the Pedagogic Practice of Social Guarantee Schemes</i>	255
III.3.1 Análisis de la práctica pedagógica – Dimensión Estructural <i>Analyzing the Pedagogical Practice of Social Guarantee Schemes: Structural Dimension</i>	269
III.3.2 Análisis de la práctica pedagógica – Dimensión Interaccional <i>Analyzing the Pedagogical Practice of Social Guarantee Schemes: Interactional Dimension</i>	278
III.3.4 Trabajo de campo: localización <i>Focusing the Fieldwork: Overview</i>	288
III.3.4.1. Extensión y distribución geográfica de la garantía social <i>Extension and Geographical Distribution of Social Guarantee Schemes</i>	289
III.3.4.2 Distribución por tipo de entidad <i>Distribution According to Type of Institution</i>	290

III.3.4.3 Distribución por tipo de modalidad <i>Distribution According to Type of Scheme</i>	293
III.3.4.4 Distribución por familias profesionales <i>Distribution According to Professional Branch</i>	296
III.3.4.5 Selección de la muestra <i>Selection of the Sample</i>	299
III.4 Aproximación a las entidades <i>Describing the Fieldwork</i>	301
III.4.1 Agrupación de los datos <i>Grouping the Data</i>	306
III.4.2 Simbología de la presentación de los datos <i>Symbols used to Portray the Data</i>	307
III.5 El código de la Entidad Sin Ánimo de Lucro <i>The Pedagogical Code of the NGO (ESAL)</i>	310
III.5.1 Descripción del espacio físico de la Entidad Sin Ánimo de Lucro <i>Description of the Physical Space of the NGO</i>	311
III.5.2 Datos de la práctica pedagógica de la Entidad Sin Ánimo de Lucro <i>Data of the Pedagogical Practice of the NGO</i>	313
III.5.3 Codificando la Entidad Sin Ánimo de Lucro <i>Codifying the NGO</i>	337
III.6 El código de la Entidad Local <i>The Pedagogical Code of the Municipality</i>	339
III.6.1 Descripción del espacio físico de la Entidad Local <i>Description of the Physical Space of the Municipality</i>	342

III.6.2 Datos de la práctica pedagógica de la Entidad Local <i>Data of the Pedagogical Practice of the Municipality</i>	343
III.6.3 Codificando la Entidad Local <i>Codifying the Municipality</i>	376
III.7 El código del Instituto de Educación Secundaria <i>The Pedagogical Code of the Public Secondary School</i>	380
III.7.1 Descripción del espacio físico del IES <i>Description of the Physical Space of the Public Secondary School</i>	380
III.7.2 Datos de la práctica pedagógica del IES <i>Data of the Pedagogical Practice of the Public Secondary School</i>	366
III.7.3 Codificando el IES <i>Codifying the Public Secondary School</i>	395
III.8 Resumen de la caracterización de la prácticas pedagógicas <i>General Overview and Overall Results</i>	418
III.9 Conclusiones <i>Conclusions</i>	419
Conclusiones <i>Overall Conclusions</i>	429
Bibliografía <i>Bibliography</i>	442
Anexos <i>Annexes</i>	

Anexo 1: Glosario de términos <i>Annex 1: Glossary of Terms</i>	465
Anexo 2: Relación de documentos consultados <i>Annex 2: List of Documents Consulted</i>	489
Annex ·3: Summary of the thesis.	502

INTRODUCTION

RESEARCHING THE PEDAGOGICAL PRACTICE IN SOCIAL GUARANTEE SCHEMES

"[...] a paper is often not terminal but a beginning, an opening to an enlarged problematic and an initial development of the language of its articulation and research" (BERNSTEIN, 1990: 7).

The topics are important, but they do not really come to life. I would have liked more examples—more discussion of how these classic theorists are directly relevant to current research problems: to things we are all currently gathering data on. (DELAMONT *et al.*, 2000)

The work I defend here has the title 'Study upon the pedagogical practice in Social Guarantee Schemes'. With these pages, I come to the end of the training period I have experienced in contact with several people in different places.

When I registered for the doctoral programme in the department of Didactics and School Organization in the *Universitat de València* I thought I wanted to study further in order to improve as much as possible my understanding of the pedagogical practice of the Social Guarantee Schemes. Now that I am approaching the end of the official studies I have far more open questions than closed answers about pedagogical practice in general, as well as in the particular case of the Social Guarantee Schemes. My definition of the relevant questions for research has changed, and so have changed the kind of answers that I expect, maybe more concrete, more closely related to the problem of research in education that DELAMONT refers to—the lack of discussion around how theory relates to the different fieldworks, given that what I have learned is mostly referred to the education of the way of looking at, of my way of looking at.

Before starting to give an account in this introduction of the traditional contents of an introduction to a doctoral thesis, I would like to point to three facts that happened in different times and spaces but that are fundamental in order to understand the work defended here.

The first one has my thesis supervisor as the main character, when he suggests me to review part of BASIL BERNSTEIN'S work and to decide whether I would be interested in using it as the theoretical frame for my doctoral thesis. During the first part of my doctoral

work the amount of readings and of chances in order to write a thesis was very wide. Nevertheless, and given that I did not yet fully understand the theory of codes of BERNSTEIN, the model of the pedagogical discourse –as it is defined and portrayed in page 202¹ of the fourth volume of BERNSTEIN’S work- the proposal attracted me in a very powerful way, given that it gave an overview of the educational world, the field of education as PIERRE BOURDIEU would name it, in such a way I have not seen before. Therefore, I was determined to use it as my theoretical framework and it was in this way that the series of movements that brought me up to here started, giving thus origin to the work in these pages. The first of this movements consisted of traveling to the University of El Salvador, in Buenos Aires, under the supervision of OSCAR GRAIZER, in year 2001. It was then and there that I started to read ‘in a serious way’ BASIL BERNSTEIN.

The second move started at the notice board of an international congress. It was September 2002 and we attended the annual meeting of the *European Conference on Educational Research* organized by EERA, which happened to take place in Lisbon. As usual in such events, we gathered the proceedings of the meeting at its beginning, including the list of participants as well as the title of their contributions and the room where it should be read. I remember being interested in listening to TOM POPKEWITZ who gave a speech the first of the three days of the conference. At the end of that first day, in a wonderful terrace at the *Universidade de Lisboa*, it was again FERNANDO MARHUENDA who, going through the list of participants, asked me: ‘Do you think that A. MORAIS will be the ANA MARIA MORAIS who worked with BERNSTEIN?’ She had already read her contribution, therefore I left a note in the board at the *meeting point* of the conference addressed to Professor MORAIS asking her whether she would be so nice so as to meet me, hence telling me when and

¹ Reproduced at page 135 of present work.

where. The following day I was sitting at the cafeteria of the *Faculdade de Letras*, amidst an important noise, speaking to Professor MORAIS about my research and asking her whether she would be ready to accept me as a visiting student with her and with Professor Neves. And she accepted. Therefore, I was again in Lisbon for three months in year 2004. I kept reading BERNSTEIN and I started to read MORAIS and NEVES given the abundant research they had performed around compulsory education and how to bring into practice research with the model suggested by BERNSTEIN, which I find very interesting. It is true that most texts in Spanish about BERNSTEIN talk mainly about research results, but being able to have access to how research was performed under such framework was a very valuable learning. I want to make it clear that the months I spent with professors MORAIS and NEVES in Lisbon are crucial for this work, not only theoretically but also methodologically. This doctoral thesis is profoundly inspired in the work done by both professors.

My precarious working conditions as a research scholarshipholder funded by the Ministerial Department of Science and Research (MICYT) improved, a bit, as I joined a post as assistant lecturer at the *Departament de Didáctica i Organització Escolar*. It was then that I decided to deepen my studies and I applied for a second research stage at Lisbon in year 2005, again with Professors MORAIS and NEVES. It was during that intense period that the third moment happens. I was looking for journal articles that are not available at the *Universitat de València*, too many, by the way, at the *Instituto de Ciências Sociais*, when I realized a fundamental fact: given the way things were happening –my studies, time passing by, my understanding of theory, in particular the figure of page 202 that has not abandoned me since the beginning-, I then understood that Social Guarantee Schemes were nothing but an excuse in order to observe and think about education understood in a particular manner. It would have been the same had I approached a nursery classroom,

a preparatory course to enter University or a high level vocational education course. The fact was that the theoretical frame I had chosen to develop my research on Social Guarantee Schemes was so adaptable and complex, it took into account so many relations, that this first research I was carrying on by myself should bring me, necessarily, into at least another ten further works in order to be able to start understanding Social Guarantee Schemes. Therefore, quite worried, I wrote to my PhD supervisor and explained him that I would need at least another twenty years in order to reach any conclusions of any kind (that at the time I believed should be surprising to say the least). His answer was clear: he reminded me that good doctoral theses are sometimes initial works and that they may even prove to be 'unfinished'.

It is nowadays, somewhat later, that I know that the fact of having chosen Social Guarantee Schemes was in fact a personal and professional commitment. I would not choose the nursery classroom, or compulsory secondary education, even if it were the same for the theoretical framework. It is not that I disregard them, they are not trivial. It has rather to do with the way in which I approach the world from a didactic perspective. This commitment has to do with what RICHARD RORTY states about the 'poor', that they are a 'majority', and what it is that the 'public' is about.

I have already stated that in this moment I am able to define different questions as well as I am able to expect different answers as well. At that time, I thought the answers provided by a research work like a PhD should be 'important' –in the understanding that important meant innovative, creative, surprising. Now I know that, without being surprising, they are equally important given that when research is well designed the results it provides do always contribute to the advancement of knowledge.

These three key moments I have just referred provide a good example of the ways back and forth that this research work has

suffered. Not only physically, as I had to travel to many places in search of (in)formation, but also academically given that, as I will explain below, the work has been shaped according to the answers I had gained from readings and the different approaches to the fieldwork.

Three places must be mentioned among those I visited: the *Universidade de Lisboa*, in particular its *Departamento de Educação* of the *Faculdade de Ciências*. As I have already said, there I was with professors ANA MARIA MORAIS and ISABEL NEVES, who allowed me to share with them individual tutorials about my work as well as facilitated my access to the large library of their research group *Estudos Sociológicos da Sala de Aula* (ESSA). I devoted my time there to the design of a language of description² of the pedagogical practice of Social Guarantee Schemes.

In second place, the University of El Salvador in Buenos Aires where I held a series of individual tutorials with OSCAR GRAIZER about BASIL BERNSTEIN'S theory. It may appear that what I learned with him is not so visible in the following pages, yet it is indeed crucial given that it was there with him that I started understanding the meaning of the concepts of the bernsteinian theory, of its allocation within the model and of the special interrelation between them; as well as the gradual (re)elaboration of the model that BERNSTEIN developed thanks to the many empirical research works he relied upon.

In third place, and even if I was there for just a few weeks, I am also indebted to the International Labour Office and the UNESCO office in Montevideo (Uruguay) where I had access to their impressive library, supported by Ernesto Abdala.

These three places summarize my research interests: methodology of research in education, Basil Bernstein's theory and the issue of training and educating for work.

² A language of description is a common term at Bernstein's theory, and it will be explained properly at parts II and III of this thesis.

Even if not so relevant for this work in itself, I would not want to forget other places equally relevant along the current work. It is in them that I was able to better focus my interest thanks to the information I was gathering in them and noticing diverse ways of researching. I considered them as relevant learning spaces and that is why I visited them too.

In first place, I visited the library of the Department of Education in Madrid, the Center for Research and Development in Education (CIDE), during a couple of weeks at the very beginning of the doctoral work, when I was yet attending some courses. I gathered there much information about training for work via official documentation as well as research carried on in Europe. I was also invited to visit for a few days the *Grup de Recerca en Educació i Treball* (GRET) of the Autonomous University in Barcelona, with QUIM CASAL. This group focuses on research in context of social exclusion and they have a research series on Social Guarantee Schemes that interested me vividly, despite their developments in Cataluña is rather different to that in the Valencian Community. Finally, I want to mention that, while in Lisbon, I by chance had the occasion to meet JOSÉ MACHADO PAIS who gave me access to the important specialist library of the *Instituto de Ciências Sociais* in Lisbon.

Of course, all of this education process has been facilitated to a large extent by the *Universitat de València* through the allowance and funding for research stays and education of its research staff, as well as the funding from the Department of Science and Technology that funded me with my initial scholar grant. Nothing would have been possible without the grants and links that the *Universitat de València* holds with other institutions.

I have basically learned one thing along my doctoral work: research is a trip, and I have just bought a ticket for a lifelong journey.

I don't think I will ever be able to abandon the understanding of education as a set of relations and how those relations (re)produce social differences and similarities. I will neither be able to stop thinking that we need coherence and consistency in our research work in order to transform reality and in order to perform these transformations via educational policies given that we are so 'delocalized' and 'individualized' not only at the local level of the pedagogic practice but also in the very relational practices in which most of our time evolves.

I would like to point, in order to finalize, the reason why I want to include a final chapter indicating 'cautions'. Any social research has to 'devolve' the results to the place where it came from. In this case, as far as this thesis process will finish, I will go back to the institutions in order to get some feedback through sending a research report to the schools and the authorities in charge.

It is nevertheless in this report that cautions must be taken into account. Sometimes, results of social research are used against the spirit that promoted the research itself, and that is a risk I would like to avoid. Whatever the problems arising from this study on Social Guarantee Schemes in the Valencian region, I want to prevent budgetary restrictions or misleading educational policies as a consequence from this research work.

These are a series of cautions, suggestions in order to avoid a direct impact upon different aspects of the Schemes. That part is like the 'nutrition facts' in a can of food, a label to avoid misuse, abuse or subversion of the analysis provided below.

II.a Structure of the Thesis

The search for consistency, internal and external coherence has been a major motto in this research under the umbrella of BERNSTEIN, who gives shape to this research work. This thesis is divided in three parts that are relatively independent from each other. They are three autonomous pieces, each of them after the research interests I mentioned above.

Each of the three parts basically covers its own introduction, theory development, methodology and conclusions. That is the reason to talk about its relative autonomy. Nevertheless, the thesis is a consistent whole, each part is closely involved into the other two and it is BASIL BERNSTEIN'S theory that contributes to these interconnections to study the Social Guarantee Schemes.

In the first part I try to establish what I have found most relevant of the theory of BASIL BERNSTEIN on educational research. I point out the main aspects of his theory for my own development as a researcher even if I do not use all of them in the other two parts. Nevertheless, the theory has suffered criticisms as well as praises and I have also traced them insofar they have helped me to gain a better understanding of the theory. I give an account of both criticisms and praises by reviewing the academic work that has been done within the framework of the bernsteinian theory. This thesis has established a dialogue with them and is also positioned within them as will be shown below.

In this part of the work I have included a chapter named after 'Methodological route: defining the object of research'. I give an account of the several failed successful approaches to the fieldwork, until reaching a successful one. I explain the reasons why I needed to go back to the field, to better overcome the dissonance among the set questions, the methodological challenges and the answers I was getting. More specifically, the study of the bernsteinian theory has

given me a very valuable input in terms of methodology, so to say, how to carry on research in the field of Didactics.

The second part focuses in the upper section of the model of pedagogic discourse: the production of the pedagogic discourse. In this part, I analyze and describe important aspects to research the production of the official pedagogic discourse of the Social Guarantee Schemes. In a particular manner, the field of symbolic control, the field of production, the international field and the State generate a series of texts that may be analyzed in order to discover in all of them the dominant principles of society as well as the type of pedagogic practice that they establish between the state most important agency, the Department of Education, and the teachers of the Schemes.

In order to analyze them, I have developed a external language of description arising from the internal language of description that the theory of BERNSTEIN provides me with. This external language of description is one of the main outcomes of this thesis, and it allows me to describe the space of relative autonomy of teachers in the Schemes in order to be able to say something about the pedagogic practice that is performed in the institutions, something that will be shown in part III of the work. It is here that the *relative* autonomy of the study plays a role: despite the analyses and conclusions arising from the production of discourse differ from those of reproduction; we have used the same concepts within our theoretical framework in order to develop the methodological tools for our analyses. This has allowed us to establish connection points between descriptions produced at each level, hence allowing us to provide conclusions on the relation between both, therefore producing a new analysis and conclusions about the relation between the macro and the micro levels of our study.

The third part focuses on the lower section of the model, the (re)production of the pedagogic discourse of the Social Guarantee

Schemes. Here I analyze and describe the pedagogic practice of four institutions that develop Schemes in the Valencian region. Again, I have produced an external language of description taking as the basis BERNSTEIN theory in order to describe the relations between subjects of the pedagogic practice and the relations between the types of the main academic content of the Schemes. Once described, I am able to relate the results obtained in each of the parts and to come to joint conclusions as said above.

I present the thesis divided in these three relatively autonomous parts for research needs: I wanted to analyze as exhaustively as possible the pedagogic discourse of the Social Guarantee and by making it in this way I could move back and forth from theory to the field.

The search for a methodology able to satisfy my needs has been another of the key pillars along this work. As I explain in the first part, since I started my doctoral research I have gone up to five times to the field in order to get the appropriate method which would allow me to answer to the questions I had previously set.

One of BASIL BERNSTEIN'S worries that have had an impact upon this thesis has been to observe reality in order to research it. I had to face the design of tools to gather information that would be precise enough so as to allow me grasp the nuances that practice reveals, far from the ideal models which tend to say white from black and ignore what happens within them. The great peculiarity that features pedagogic practices made it necessary to develop a model at a time dynamic and complex. This was at the same time subject to criticism, the great complexity of the theory employed. Nevertheless, to perform our research with rigour makes it necessary to entail such diversity that theory covers in order to prevent deviations from the object of study.

The many moves between tools, data and descriptions helped me to profile a language of description for parts II and III of this thesis, which is perhaps the main value of this work.

I do not want to finish without explaining the reason why I decided to apply for a European doctorate³. The main part of references I have used in the search of information for two of the three interests that I had in this research (research methodology and Basil Bernstein) have been produced out of Spain. This work goes far beyond the Valencian context: their potential audiences are those working with the bernsteinian theory, a community that communicates in English. Therefore, in order to facilitate its later dissemination and given the chance provided by the *Universitat de València* to write and defend a European doctorate, we have chosen some parts of the work to be written in English, the most relevant in order to make this research understandable and disseminated.

³ On November the 8th of 1994 the University of Valencia supported the initiative of the *Comité de Liaison des Conférences de Recteurs et de Présidents des Universités des Pays Membres de la Communauté Européenne* in order to create a European doctorate.

I PARTE

LA TEORÍA DE BASIL BERNSTEIN Y EL ESTUDIO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

... all of us, in the field of educational studies at the close of the twentieth century inhabit in a world that has been profoundly influenced by the thinking of Basil Bernstein. We are all, in some respects, Bernsteinians now. (DOWLING, 1999).

1.1 Introducción

Basil Bernstein was one of the most influential and widely discussed theorists in the sociology of knowledge. His theoretical models, however, were not always favourably received. Some described his writing as impenetrable with little applicability to the everyday world of schooling. Some accused him of producing 'white, male, middles class grand narratives' that constituted disadvantaged students as the deficit 'Other'. Such grotesque readings are not surprising. They are part of the research game. No matter how meticulously we work to create precise texts, we have all been subjected to this game of monstrous readings. (SINGH, 2002:571)

In the first part of the thesis I will focus basically on BASIL BERNSTEIN'S theory, on his impact upon educational research and on its influence on my own research.

In order to do so, this part is divided in three main chapters. In the first one (1.1 BASIL BERNSTEIN'S theory and the seventh moment) I portray the theory insofar it has been useful from my own research within the field of education. I give my own account of the theory, and I also point to the main concepts it covers and which are related to the aspects I will pay attention to in the two remaining parts of the thesis. Finally, I pay some attention to those aspects that, despite being relevant in BERNSTEIN'S theory are not so for my own study.

The second chapter is traditionally unavoidable in a doctoral work here where I am doing my doctoral research, at least in the field of education I will explain how BERNSTEIN'S theory has been praised and criticized and how he responded to such criticism.

All doctoral works I read in order to write main covered this chapter with no exception. I intend to go somewhere beyond this, if possible. I will not only cover the criticisms and praises, but I will also deal with the uses allowed by this theory and which are products in

themselves. I find them particularly relevant, maybe not so for this work but indeed for a particular understanding of applied research in education.

In the third chapter, BERNSTEIN'S theory stops being an object to turn into an instrument. In this chapter I will point to how BASIL BERNSTEIN and ANA MARIA MORAIS allow me to conceive and define the object of study of this thesis. The empirical research developed by ANA MARIA MORAIS and ISABEL NEVES along many research activities has resulted in a particular way of approaching the object of study, designing, developing and implementing a research methodology subject to continuous reformulations along the moves between theory and research practice.

These researchers have thus achieved the development of an external language of description, feeding back the internal language of description in such a way that it proves to be very useful in order to face research in educational contexts if we put the emphasis on relations that are established among the different parts involved in the pedagogic discourse: agents, agencies and discourses.

We will finish this chapter with conclusions that are in fact issues to be taken into account in the development of our study in the two final parts of the thesis, the analysis of the official pedagogic discourse and of the local pedagogic discourse.

1.2 La teoría de BASIL BERNSTEIN y el séptimo momento⁴.

⁴ Yvonna Lincoln y Norman Denzin (2000): The seventh moment. Out of the past. En Denzin y Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research. 2nd Edition*. Thousand Oaks: Sage. El título del presente apartado (La teoría de BASIL BERNSTEIN y el séptimo momento) constituye un guiño académico al capítulo introductorio del manual de investigación.

Education is central to the knowledge base of society, groups and individuals. Yet education also, like health, is a public institution, central to the production and reproduction of distributive injustices. Biases in the form, content, access and opportunities of education have consequences not only for the economy; these biases can reach down to drain the very springs of affirmation, motivation and imagination. In this way such biases can become, and often are, an economic and cultural threat to democracy. Education can have a crucial role in creating tomorrow's optimism in the context of today's pessimism. But if it is to do this then we must have an analysis of the social biases in education. These biases lie deep within the very structure of the educational system's processes of transmission and acquisition and their social assumptions. (BERNSTEIN, 1996: xix).

La teoría de BASIL BERNSTEIN es una teoría sobre los procesos de transmisión y adquisición del sistema educativo y de los supuestos sociales que le dan forma, sobre los que descansa. Es una teoría compleja puesto que el objetivo que pretende alcanzar lo es. Es necesario que así sea si queremos llegar a algún lugar en el análisis sociológico del sistema educativo, con información coherentemente recogida y consistente con la realidad social que nos rodea y en la que estamos inmersos. Es una teoría que posee múltiples elementos que se relacionan entre sí de manera que nos permite pensar en el mundo, nuestra forma de estar en él y la manera en la que queremos construirlo.

Nos hallamos a la deriva en un mar de relaciones pedagógicas esquizoides que envuelven aquello que tenga que ver con el mundo educativo formal. Esta afirmación es un lugar común, no descubre nada nuevo. Cada reforma educativa está sujeta a cambios propiciados por los distintos grupos que ostentan el poder oficial y sus inclinaciones varían entre aquellos conservadores que pretenden la vuelta a un pasado imaginario, cultural o religioso y los progresistas que confían en un futuro orientado de manera diferente, emancipadora por fin.

El motivo principal por el que utilizaremos la teoría de BERNSTEIN en esta tesis doctoral es porque permite mirar las relaciones pedagógicas con un grado de detalle preciso en los distintos campos que conforman el sistema educativo. Y lo hace desde un punto de partida concreto: la democracia y los derechos pedagógicos.

BERNSTEIN considera que hay una serie de condiciones para una democracia eficaz: la primera es que los sujetos deben sentir que tienen unos intereses⁵ en la sociedad, intereses como recibir y como dar. En segundo lugar, los sujetos deben confiar en que las instituciones políticas que ellos creen satisfarán esos intereses o cederán terreno si no lo consiguen: *"in a sense it does not matter too much if this stake is not realised, or only partly realised, providing there are good grounds for it not being realised or only partly realised"* (BERNSTEIN, 1996).

Señala que para que estas dos condiciones para una democracia eficaz se lleven a la práctica en las escuelas, hay que garantizar tres derechos relacionados entre sí: (i) el derecho al refuerzo del individuo; (ii) el derecho a ser incluido y, (iii) el derecho a participar.

El primero es la condición para la confianza en uno mismo, puesto que trata del derecho a los medios para la comprensión crítica y para el camino a nuevas posibilidades. El segundo, es el derecho a ser incluido social, intelectual, cultural y personalmente, pero sin olvidar que este derecho incluye el derecho a ser independiente, autónomo. Por último, el derecho a participar en los procedimientos mediante los que se construye, se mantiene y se modifica el orden.

Cada derecho se sitúa en un nivel diferente respectivamente, el individual, el social y el político. En este sentido tomamos la siguiente cita:

⁵ En la traducción de Morata de 1998 se utiliza la palabra interés, aunque en el original Bernstein usa '*stake*'. Creo que hubiera sido más acertada la traducción de *stake* por apuesta.

La cultura en la que se nace y de la que se nutre el desarrollo es lo determinante. La mente humana tiene una base biológica pero lo que se haga con ella depende de las experiencias y de la cultura que dan contenidos a las capacidades, posibilitadas por dicha base. (GIMENO, 1999: 61).

Sólo podemos pensar en la forma en que queremos que sean nuestras relaciones pedagógicas si 'lo que se haga con ella' se lleva a cabo en contextos en los que se den las condiciones necesarias para una democracia eficaz. Es por ello que los análisis derivados de este estudio tratan de comprender las relaciones pedagógicas entre distintos contextos del sistema educativo, para así poder averiguar qué se está transmitiendo, qué se puede adquirir en ellos. Y por ese motivo, utilizamos de marco teórico y metodológico la teoría de BASIL BERNSTEIN:

A diferencia de los análisis de la pedagogía que privilegian los aspectos metodológicos, técnicos y fundamentalmente psicológicos, la propuesta de Bernstein de una sociología de la pedagogía es de extrema importancia, en tanto que permite conectar los cambios en la cultura y en la sociedad con la reproducción de los límites discursivos y no discursivos en las relaciones sociales y con las diferentes expresiones de la diferencia que dichos límites comportan. (Díaz, 2000:11).

Lo anteriormente expuesto queda claramente resumido en el artículo de ANA MARIA MORAIS de 2006 '*A educação que não temos... e a investigação que não usamos*'. No hay una adecuada formación del profesorado, no se les proporciona el desarrollo de competencias que los conviertan en constructores del *currículum*. Debemos buscar el camino hacia la creación de condiciones que desarrollen el trabajo experimental o cualquier otro que conduzca al desarrollo de capacidades de nivel cognitivo elevado. El desarrollo de capacidades

cognitivas elevadas en los alumnos es uno de los factores clave de decisión política.

En este apartado nos centraremos en aspectos generales de la teoría, situándola brevemente en sus inicios dentro de la que en su momento se llamó la Nueva Sociología de la Educación (YOUNG, 1971) y haciendo especial hincapié en aquellos conceptos que nos parecen claves para entender el resto del trabajo.

Asimismo enunciaremos aspectos relevantes de la teoría que no han tenido cabida dentro del presente trabajo, pero que es nuestra intención tomar una vez concluido, tales como son la noción de texto y la definición de la división social del trabajo.

En el tercer subapartado, describiremos brevemente los discursos verticales y los discursos horizontales. Ambos conceptos se corresponden con los últimos trabajos publicados de BASIL BERNSTEIN.

1.2.1 Desde la Nueva Sociología de la Educación

How a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it consider to be public, reflects both the distribution of power and the principles of social control. From this point of view, differences within and change in the organization, transmission and evaluation of educational knowledge should be a major area of sociological interest. (BERNSTEIN, 1971:47).

El primer artículo de BERNSTEIN data de 1958, y hasta el año 2000 mantuvo una profusa carrera dentro del campo de la sociología, influyendo a sociólogos, lingüistas, educadores... J.CL. FORQUIN, en su artículo de 1983, lo sitúa dentro de la corriente de pensadores británicos que dio paso a la llamada Nueva Sociología de la Educación (BASIL BERNSTEIN, MICHAEL YOUNG...) que tuvieron un importante eco en el plano teórico, aunque de manera heterogénea.

En uno de sus últimos escritos, en 1999, BERNSTEIN recomienda a los investigadores que se interesen en la aplicación de su modelo la lectura de los textos escritos por él en la última década de su producción. Desde que comenzara el diseño de su modelo teórico, cada uno de los diferentes niveles del mismo fue sometido a diversos procesos de redefinición, por él mismo o junto a investigadores que fueron aplicando su modelo y repensándolo [BERNSTEIN (1971-1999); BERNSTEIN Y DÍAZ (1986); COX (1989); MORAIS (1989)]. Esto generó, por tanto, una definición y comprensión más precisas de las relaciones que se producen entre los diferentes niveles de la teoría en los escritos de la última década que en sus anteriores publicaciones.

Aunque la teoría de BERNSTEIN se suele situar dentro del marco general de las teorías de la reproducción cultural⁶, para SOLOMON (1999:266) es la única teoría que:

1. Sistemáticamente abarca y conecta, en un dispositivo, diferentes contextos de experiencia, como el trabajo, la familia y la educación, y diferentes niveles de regulación: desde las relaciones de clase y el estado, pasando por el *curriculum* y la pedagogía, hasta el nivel de los sujetos individuales.
2. Tiene como objeto la creación de un lenguaje que proporcione tanto descripciones sociológicas sólidas de las prácticas de regulación como herramientas conceptuales para investigar.

⁶ Una lectura atenta a los escritos de Bernstein permite darse cuenta de que su principal foco de interés se aleja, sobre todo, de las teorías de la reproducción cultural, al considerar que las investigaciones enmarcadas dentro de estas teorías se caracterizan por un escaso, si no nulo, trabajo sistemático encaminado a esclarecer los principios a través de los cuales se constituye un discurso específico así como sus principios de transmisión; en concreto, y en su interés, es el caso del discurso pedagógico de la educación.

3. Contiene desde el principio, variaciones y cambios, actuales o potenciales, en y entre todos los niveles del dispositivo.

En el manual de NORMAN DENZIN e IVONNA LINCOLN, los autores repasan las perspectivas que han guiado la investigación en sociología de la educación dividiéndolas en siete momentos y sitúan el momento presente en el último, el séptimo. Estos siete momentos son (Ibíd. p.3):

1. Un primer momento llamado tradicional (1900-1950): que se asocia a una epistemología positivista dentro del paradigma fundacional.
2. Un segundo momento denominado modernidad o edad de oro que los autores sitúan entre las décadas de los 50 y los 70.
3. El tercer momento, denominado Géneros Borrosos (*Blurred Genres*), queda acotado a la investigación generada entre 1970 y 1986.
4. El cuarto momento, la crisis de la representación, lo sitúan entre 1986 y 1990.
5. La investigación postmoderna, un periodo de etnografías nuevas y experimentales (1990-1995), donde muchos han aprendido cómo escribir de manera diferente, incluyendo como situarse a sí mismos en sus textos.
6. El sexto momento acaba a la vez que la publicación de estos autores, y lo denominan *Postexperimental inquiry* (1995-2000).
7. ¿El futuro? (2000-) tiene que ver con el discurso moral, con el desarrollo de textualidades sagradas. El séptimo momento pide que las ciencias sociales y humanas se conviertan en lugares para conversaciones críticas sobre

democracia, raza, género, clase, estados-nación, globalización, libertad y comunidad.

Según los autores el momento presente se caracteriza por la lucha por conectar la investigación cualitativa con las esperanzas, necesidades, objetivos y promesas de una sociedad democrática libre. En este sentido, consideramos que la investigación de BASIL BERNSTEIN se sitúa en este último momento, a pesar de que sus primeros escritos daten del segundo momento.

Para ANA MARIA MORAIS, la teoría de BERNSTEIN constituye una línea de pensamiento genuinamente original, desarrollada a través de constante refinamiento, profundización y reorganización de las ideas, gracias a una permanente actitud reflexiva e interrogativa ante los problemas que le merecían atención.

Como se ha dicho anteriormente, desde que BERNSTEIN publicara el primer volumen de su obra, *Clases, Códigos y Control*, su teoría no ha dejado de evolucionar, quedando ésta recogida en sus escritos. Mirando su obra en retrospectiva, BERNSTEIN (2001) considera que hay cuatro artículos suyos que constituyen piezas claves para la comprensión y asentamiento de su teoría:

- *On the classification and framing of educational knowledge* (1971)
- *Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model* (1981)
- *On pedagogic discourse* (1986)
- *Vertical and Horizontal discourse: An essay* (1999)

Es en el trabajo de *On the classification and framing*, donde consigue superar su trabajo hecho hasta el momento en las escuelas, al cristalizar la diferencia entre 'poder' y 'control', la cual consideraba necesaria en aras de mostrar que podía haber modalidades de códigos elaborados. Así, la cuestión consistía en averiguar por qué motivo una modalidad particular de código era institucionalizada para

grupos particulares de alumnos, o en términos del propio BERNSTEIN, cuáles eran los principios de selección (1971:63).

Para BERNSTEIN su artículo más relevante fue *Codes, modalities and the Process of Cultural Reproduction: A model*. Los dos están separados por un periodo de tiempo de diez años. En él estableció una teorización de los códigos mucho más formal.

El artículo, sobre las modalidades de código intentó superar deficiencias anteriores en lo que respecta al proceso de transmisión / adquisición, la definición del contexto y las traducciones macro-micro, a través del desarrollo de lo que llamó lenguaje de descripción. En este documento comienza a elaborar el dispositivo pedagógico. Hasta los años 80, el trabajo estuvo dirigido hacia la comprensión de los diferentes principios de transmisión / adquisición pedagógica, de sus contextos de generación y de su cambio. Estos principios fueron conceptualizados como modalidades de código. Lo transmitido no fue analizado en sí mismo más allá de la clasificación y enmarcamiento de las categorías del *curriculum*.

Fue a mediados de los 80 cuando aquello que es transmitido pasó a ser el foco de su análisis. La teoría de la construcción del discurso pedagógico, de sus reglas de distribución, recontextualización, y evaluación y de su base social fue desarrollada: el dispositivo pedagógico. El artículo *On the Pedagogic Discourse*, publicado por primera vez en 1986, quedó transformado en 1990. En este año, creó una forma de análisis que reflejaba la distinción entre fracciones de clase y donde estableció la hipótesis de que *la orientación ideológica, los intereses y los modos de reproducción cultural estarían relacionados con las funciones de los agentes (control simbólico o economía), el campo de localización y su posición jerárquica*.

En este artículo BERNSTEIN reconoce la gran influencia de la obra de FOUCAULT en sus análisis -aunque asimismo enfatiza que su foco de atención es muy diferente (BERNSTEIN: 1986, 1990; DÍAZ: 1984;

ATKINSON: 1983, 1985)- especialmente en la articulación de la gramática específica del dispositivo pedagógico.

Aún así, las *formas* de los discursos –los principios internos de su construcción y de su base social- no fueron analizados. Desarrolló un análisis de las modalidades de códigos elaborados y de sus contextos sociales de generación, así como un análisis de la construcción del discurso pedagógico que las modalidades de códigos elaborados suponía, pero no procedió a analizar los discursos sujetos a transformación pedagógica (1999). Esto lo hizo en el artículo *Vertical and Horizontal Discourse: An Essay*.

Lo interesante de la teoría desarrollada por Bernstein, es que *proporciona un modelo susceptible de ser aplicado en diferentes niveles de realización y en distintos contextos, que la convierte en instrumento de análisis de la realidad*. Podemos abstraer en un primer momento un hecho educativo y someterlo al escrutinio de los conceptos y relaciones que componen el modelo teórico para así poder analizarlo en el marco del contexto social, político, económico en el que se desarrolla.

1.2.2 Texto y División Social del Trabajo

En este subapartado trataremos de señalar aquellos conceptos de la teoría que de manera reiterada aparecen en el presente estudio. No es que aparezcan de manera explícita, como por ejemplo los conceptos de código, clasificación o enmarcamiento los cuales cuando surgen necesariamente se sitúan en el desarrollo del trabajo y por lo tanto profundizamos en ellos como corresponde. Son otros conceptos que, hallándose de manera implícita en nuestro trabajo, forman parte del punto de partida. Queremos resaltar dos conceptos principalmente: texto y división social del trabajo.

El texto queda definido por Bernstein como la realización distintiva del discurso pedagógico, que traduce una selección, abstracción y reenfoque del conocimiento a ser transmitido, recontextualización ésta que genera nuevas formas de relación con el conocimiento y nuevas posiciones dentro de éste.

Text: A text is a distinctive realisation of pedagogic discourse and is a specific selection, integration and contextualising of "pedagogemes"

Pedagogeme: A "pedagogeme" is the smallest distinctive unit of practice or disposition which can be a candidate for evaluation. (BERNSTEIN, 1986: 54)

Esta realización distintiva del discurso pedagógico es un texto producido / reproducido y evaluado en las relaciones sociales de transmisión-adquisición o a través de ellas, pero siempre para ellas.

CARMO (1995) recoge que el texto se puede identificar con la 'producción textual'. Constituye la forma de una relación social específica, convertida en visible, palpable, material. El concepto de texto / producción textual tiene, en el contexto de la teoría, tanto un sentido literal como un sentido más amplio; se puede referir tanto al curriculum dominante, como a cualquier representación pedagógica, hablada, escrita, visual, postural, relativa al vestuario, o incluso a la distribución espacial (Bernstein, 1990; 17; 175).

En este sentido a lo largo de todo el estudio nos interesaremos por el análisis de diferentes textos pedagógicos referidos a los Programas de Garantía Social. En la II parte de la tesis utilizaremos documentos de carácter normativo como texto desde el que desarrollar nuestra investigación. En la III parte utilizaremos como texto desde el que investigar la práctica pedagógica de los programas las interacciones que se producen dentro del aula entre docentes y discentes. En ambos casos, a partir de un material previamente seleccionado obtenemos un texto que podemos analizar, decodificar,

gracias a que previamente nos hemos entrenado en el uso del lenguaje de la teoría de Bernstein y que finalmente podemos interpretar por nosotros mismos. Las interpretaciones pueden ser múltiples pero el análisis está estructurado y busca poner de manifiesto aquello que se selecciona y se sitúa en primer lugar y sucesivos de los conocimientos educativos que tienen que ser transmitidos y se espera sean asimilados.

Recapitulando, el texto, el texto legítimo dentro de un aula, es todo aquello susceptible de ser tenido en cuenta como válido para la evaluación.

Por otro lado el concepto de la división social del trabajo se vincula estrechamente con el concepto de texto legítimo. Lo que haremos a continuación es ir complejizando la definición de la división social del trabajo hasta llegar al concepto teórico bernsteiniano que nos permite estudiar dicha división dentro de las instituciones escolares, el concepto de código.

En un primer nivel podemos decir que la división social del trabajo tiene tres elementos que se relacionan entre sí: (i) personas que en un (ii) contexto (iii) persiguen un objetivo. En un segundo momento vale la pena añadir que las personas están jerárquicamente ordenadas, por lo que unas detentan una posición subordinada respecto de las otras. Además, tendremos en cuenta que el contexto, es el lugar físico en el que suceden las interacciones entre las personas. El objetivo es el vínculo de unión entre las personas y el contexto de realización.

Yendo un poco más allá, partimos de la idea de que las personas se ordenan jerárquicamente en función de los intereses que entienden que hay detrás de los objetivos que les unen. Por su parte, el contexto puede ser físico real o físico virtual. Por ahora dejamos de lado los no físicos. Y el objetivo puede ser físico (en forma de producto) o puede ser discursivo (en forma de aprendizajes): el trabajo en la empresa o el trabajo en la escuela.

En un cuarto movimiento podemos señalar que los intereses se relacionan con la base material que será más visible para quienes están en posiciones dominantes de la jerarquía y más invisibles para quienes están en posiciones dominadas. Como docente se posee una instantánea del camino a seguir por los jóvenes mientras que los jóvenes tienen otra: podemos entender que la del docente es independiente del contexto y la del joven dependiente. El contexto responderá en mayor o menor medida a las necesidades de las personas implicadas. Para poder responder los sujetos tienen que ser conscientes de los intereses que guían la base material. El objetivo responde a cuestiones que están más o menos legitimadas socialmente.

En una vuelta más podemos resaltar que los profesores detentan posiciones dominantes en su relación con los jóvenes puesto que diseñan, planifican y desarrollan el producto del 'trabajo' en el que se hallan ambos implicados. El trabajo es 'superar el programa n'. Para llevar a cabo el objetivo, los profesores despliegan una serie de mecanismos que tienen que ver con lo instructivo y con lo interaccional que hace que los alumnos reconozcan o no, realicen o no, el texto legítimo (que ha sido diseñado por los profesores, apoyándose en aquello que es valorado socialmente y legitimado mediante la normativa). El contexto es el aula, que es un contexto virtual diseñado para que los alumnos adquieran el texto legítimo. Los objetivos responden cuestiones de orden epistemológico, y tiene que ver con las distintas teorías de la instrucción en el caso que nos ocupa. En función de las teorías desarrolladas por los profesores habrá una realización determinada por los alumnos.

Theories of instruction, behavioural or biological (faculty or inherited) take as their reference what is to be evaluated, that is the acquirer's graded performance of the pedagogic discourse, and presuppose expected differences between acquirers. (BERNSTEIN, 1986:56).

Por último, y como señalábamos anteriormente, en términos bernsteinianos, el código es el concepto usado por el autor para explicitar la definición de las relaciones entre las personas que persiguen un objetivo determinado en un contexto determinado: por eso es 'el principio regulador que selecciona e integra significados relevantes, contextos evocadores y las formas de su realización'.

1.2.3 Discursos verticales y horizontales⁷

DISCURSO: Categoría en la cual todo sujeto es posicionado o reposicionado y que da forma a las relaciones de poder y de control generadas por el principio de la división social del trabajo y por sus relaciones sociales intrínsecas: recurso simbólico, producto de la división social del trabajo de las categorías implicadas en su producción y producto de las relaciones sociales (prácticas / expertas) intrínsecas a esas categorías. (MORAIS, 1986)

En un desarrollo más reciente de su teoría, BERNSTEIN se centra en las *formas* de los discursos (es decir, en los principios internos de su construcción y en su base social) que son sujetos a transformación pedagógica, para relacionar la estructura interna de los conocimientos especializados, la naturaleza posicional de sus campos o arenas de prácticas, la construcción de identidades y su cambio y las formas de adquisición para realizaciones de éxito.

⁷ Para el desarrollo de este apartado nos basamos fundamentalmente en tres textos: (i) Basil Bernstein, Vertical and Horizontal Discourse: an essay. En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, n.º. 2, pp. 157-173; (ii) en MORAIS, A. y NEVES, I. A teoría de Basil Bernstein (http://essa.fc.ul.pt/tbernstein_texto.htm#Discursos_verticais_e_horizontais) (fecha 17/10/2007) y (iii) Díaz y Nelson (2000). Dos Productos del Dispositivo Pedagógico. En *Basil Bernstein. Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Santa Fé de Bogotá; Magisterio. Pp. 61-82.

BERNSTEIN parte de la distinción entre discurso 'horizontal' y discurso 'vertical' y considera, como criterios para definirlos, las diferentes formas de conocimientos que se desarrollan en los dos discursos.

El discurso horizontal corresponde a una forma de conocimiento que tiene como característica crucial el hecho de estar segmentadamente organizado o diferenciado. Ubicado como el conocimiento del día-a-día o del sentido común, tiende a ser un discurso oral, local, dependiente y específico del contexto, tácito y multiestratificado.

El discurso vertical, referido al conocimiento escolar u oficial, puede asumir la forma de una estructura coherente, explícita, jerárquicamente organizada (como es el caso de las ciencias naturales), o la forma de una serie de lenguajes especializados de cuestionamiento y de criterios especializados para la producción y circulación de textos (como es el caso de las ciencias sociales y las humanidades).

En el contexto de la educación formal, la distinción entre discurso horizontal y discurso vertical viene expresada en 'la diferencia que usualmente se hace entre discurso académico y discurso no académico', entre conocimiento local y conocimiento oficial, estando ambos discursos ideológicamente posicionados y diferentemente validados.

Dada la naturaleza de los discursos horizontal y vertical, la forma tomada por la pedagogía y, consecuentemente, el modo de adquisición de estos discursos, asume características diferentes.

Los conocimientos a adquirir, en el caso del discurso horizontal, son relacionados no por la integración de sus significados a través de un principio coordinador sino a través de relaciones funcionales de segmentos o contextos de la vida cotidiana. Esto quiere decir que lo que es adquirido, y la forma como es adquirido, en un segmento o un

contexto, puede no tener relación alguna con cómo es adquirido en otro segmento o contexto⁸.

En este sentido, la organización segmentada de los conocimientos del discurso horizontal conduce a adquisiciones segmentalmente estructuradas, no habiendo necesariamente una relación entre lo que es aprendido en los diferentes segmentos de este discurso. Además, la práctica pedagógica también puede variar de acuerdo con los segmentos y, de acuerdo con los grupos / clases sociales, segmentos semejantes pueden diferir en la modalidad de código que regula la adquisición.

El énfasis de esta pedagogía segmentada del discurso horizontal recae en general, en la adquisición de una competencia común y no en un desempeño gradual (MORAIS y NEVES, 2004).

La integración dentro del discurso vertical no se hace en el nivel de la relación entre segmentos / contextos sino en el nivel de los significados, y, por lo tanto, los procedimientos del discurso vertical no están unidos horizontalmente por los contextos sino que están unidos jerárquicamente a otros procedimientos. Como el discurso vertical no consiste en segmentos culturalmente especializados sino en estructuras simbólicas especializadas de conocimiento explícitos, la pedagogía oficial o institucional del discurso vertical es un proceso que transcurre a lo largo del tiempo. Las unidades sociales de adquisición de este discurso tienen una base arbitraria diferente de la base arbitraria de las unidades sociales de la pedagogía segmentada del discurso horizontal, siendo construidas, evaluadas y distribuidas por diferentes grupos e individuos y estructuradas, en el tiempo y en el espacio, por principios de recontextualización. En cuanto en el

⁸ Por ejemplo, aprender a cambiar el aceite de un motor, no tiene relación alguna con la forma en que se aprende a realizar correctamente una entrevista de trabajo. En la III parte de esta tesis, hacemos hincapié en esta diferencia.

discurso horizontal existe especificidad contextual a través de la segmentación, en el discurso vertical existe especificidad contextual a través de la recontextualización.

Lo que es interesante [...] es ver la actuación del aprendizaje segmentado y comprender que esa actuación requiere de las prácticas y de las relaciones de segmentos originales. Dicho de otra manera, lo que se aprende está en función del segmento en el cual se actúa y esa actuación se relaciona con las relaciones sociales, con las prácticas y con los objetivos. Si éstos no están presentes, el aprendizaje que aparece en un segmento puede que no se demuestre.

No es un gran misterio que un niño pueda hacer una suma en la calle, pero no lo haga en el colegio. Eso no es algo extraño y no quiere del todo decir que el niño no pueda hacer la operación en clase. Sin embargo, que el niño no pueda operar en clase es comprensible, porque en ella el conocimiento está estructurado de manera diferente en el espacio y en el tiempo, y la interacción segmentada no trabaja más allá del segmento en donde ha sido actuada. (DÍAZ y LÓPEZ, 2000: 69).

Ahora bien, es importante recordar que BERNSTEIN distingue dos modalidades de conocimiento dentro del discurso vertical:

- Estructuras jerárquicas de conocimiento y
- Estructuras horizontales de conocimientos.

Las estructuras jerárquicas de conocimiento (como es el caso de las ciencias naturales) corresponden a formas de conocimiento que se caracterizan por integrar proposiciones y teorías que operan a niveles cada vez más abstractos, en el sentido de explicar la uniformidad subyacente a una gama extensa de fenómenos aparentemente diferentes.

[...] adopta la forma de un principio estructural, coherente y explícito, organizado de manera jerárquica. (Ibid. p. 72)

Las estructuras horizontales de conocimiento (como es el caso de las ciencias sociales o humanidades) se caracterizan por una serie de lenguajes especializados con sus modos especializados de cuestionamiento y con criterios especializados para la producción y circulación de textos.

La estructura horizontal de conocimiento se refiere a una serie de lenguajes especializados, cada uno de los cuales tiene su propio modo de interrogación, sus propios criterios para la aceptación de textos legítimos y para el intercambio de conocimientos. (Ibid. p. 73).

Mientras que en las estructuras jerárquicas de conocimiento existe una integración de lenguajes, en las estructuras horizontales de conocimiento existe una acumulación de lenguajes. Desde el punto de vista del desarrollo de estas dos formas de conocimiento la oposición entre teorías en las estructuras jerárquicas de conocimiento es, en cierto modo, análoga a la oposición entre lenguajes en las estructuras horizontales de conocimiento.

Si tomamos la Biología como una ejemplo de conocimiento de estructura jerárquica, se puede decir que la teoría de la evolución o la teoría celular contienen principios que integran y unifican ideas relacionadas con un conjunto de fenómenos biológicos y que el desarrollo de estas teorías resulta de una conceptualización cada vez más amplia de teorías anteriores o fenómenos. El desarrollo de un lenguaje conceptual en biología, como en cualquier conocimiento de estructura jerárquica, puede implicar refutar posiciones anteriores o la incorporación de posiciones anteriores en posiciones más generales, pero en cualquier caso, corresponde a un desarrollo que se procesa siguiendo una estructura jerarquizada.

Si tomamos la sociología como un ejemplo de conocimiento de estructura horizontal, las formas que corresponden a el funcionalismo, o el postestructuralismo, etc., corresponden a

lenguajes diferentes dentro de esta área de conocimiento, que no son transmutables, dado que cada uno parte de presupuestos diferentes y muchas veces opuestos. Así, mientras el desarrollo de las estructuras jerárquicas de conocimiento corresponde al desarrollo de teorías sucesivamente más generales e integradoras, en las estructuras horizontales de conocimiento, el desarrollo se traduce en la introducción de un nuevo lenguaje, con un nuevo conjunto de cuestiones, de relaciones y aparentemente con una nueva problemática, y con un nuevo conjunto de defensores.

En el caso de las estructuras horizontales de conocimiento, existe también una diferencia entre los conocimientos que poseen un lenguaje interno de descripción con 'gramáticas fuertes' (como por ejemplo, economía, matemáticas, la lingüística y partes de la psicología) y los estudios que poseen un lenguaje interno de descripción con 'gramáticas débiles' (como, por ejemplo, la sociología, la antropología y los estudios culturales). Esta diferencia se traduce en el hecho de que las primeras poseen una sintaxis conceptual explícita que tiene la capacidad de generar descripciones empíricas relativamente precisas y/o la formación de modelos formales de relaciones empíricas. Otro aspecto que distingue las estructuras horizontales de conocimiento se refiere al número de lenguajes internos que caracterizan estas estructuras, siendo menor en el caso de estructuras de conocimiento con gramáticas fuertes.

Al considerar estas diferencias, BERNSTEIN pretende poner en evidencia los principios internos de la construcción de áreas distintas de conocimiento académico que están sujetas a la transformación pedagógica y llamar la atención para con los problemas de adquisición de las diferentes formas de conocimiento. Señala que, dentro de las estructuras jerárquicas de conocimiento, 'el adquiriente no tiene el problema de saber si está hablando de física o escribiendo sobre física sino sólo el problema del uso correcto de la física'. Como esta forma de conocimiento está caracterizada por una gramática

fuerte, esta gramática hace posible el asunto del que trata y, para el adquirente, pasar de una teoría a otra no indica una ruptura en el lenguaje, sino simplemente una extensión de los poderes explicativo y descriptivo del lenguaje.

En el caso de las estructuras horizontales de conocimiento (como es el caso de las ciencias sociales), los problemas de adquisición surgen, en particular, cuando la gramática es débil.

Los lenguajes de las estructuras horizontales de conocimiento tienden a ser redundantes, pudiendo ser designados como lenguajes retrospectivos. Las relaciones conceptuales hegemónicas que generan tienen, embebidos en ellas, el pasado y, por eso, sus descripciones se refieren a algo que ya pasó. Sin embargo, bajo condiciones de rápido cambio social, lo que está por ser descrito no es describable o es sólo inadecuadamente describable en un lenguaje retrospectivo.

Para argumentar el hecho de considerar retrospectivos los lenguajes de las estructuras horizontales de conocimiento, BERNSTEIN considera que los que contribuyen a las estructuras horizontales de conocimiento no tienen medios de aislar sus construcciones de las experiencias construidas por el discurso horizontal. Como consecuencia de su adquisición, las estructuras horizontales de conocimiento tienden a originar oradores obcecados con problemas de lenguajes que usan para construir, destruir, afirmar y por esto, reproducir la estructura posicional de un particular campo intelectual.

Esta orientación obsesiva se acentúa particularmente cuando las derivaciones del lenguaje especializado dan origen a poderes muy débiles de descripción específica no ambigua. Los poderes débiles de descripciones empíricas eliminan a una fuente crucial tanto de desarrollo como de rechazo de un lenguaje particular y, en este sentido, contribuyen a su estabilidad como una forma congelada.

Dentro de las gramáticas débiles de las estructuras horizontales de conocimiento, se puede establecer aún una distinción, con base a la forma en cómo son transmitidas y adquiridas.

Si miramos la transmisión, podríamos distinguir entre las estructuras de conocimiento que tiene una gramática explícita (modos especiales de transmisión), y las estructuras de conocimiento que tienen modos tácitos de transmisión, como las manualidades que yo incluyo dentro del discurso horizontal. (Ibid. p. 75).

En el caso de las ciencias sociales, la transmisión es explícita y se refiere a una pedagogía que hace explícitos (o intenta hacer explícitos) los principios, procedimientos y textos a ser adquiridos. En el caso de las artes, la transmisión es tácita, según una pedagogía en la que el mostrar y el modelar precede al hacer. Esta estructura de conocimiento es la que está más próxima del discurso horizontal (discurso no académico, local), surgiendo como una práctica especializada para satisfacer las exigencias materiales de los segmentos.

Como parte del proceso de convertir los conocimientos especializados más accesibles a los jóvenes, los segmentos del discurso horizontal son recontextualizados e insertados en los contenidos de las disciplinas escolares. Sin embargo, tal recontextualización no conlleva necesariamente a una más efectiva adquisición. 'Cuando los segmentos del discurso horizontal se convierten en recursos para facilitar el acceso al discurso vertical, tales apropiaciones son probablemente mediadas a través de las reglas distributivas⁹ de la escuela'.

La recontextualización de los segmentos se destina a grupos sociales específicos, normalmente los 'menos aptos'. Este proceso de conversión usado para utilizar segmentos del discurso horizontal como recursos para facilitar el acceso, normalmente limitado al nivel procesal u operacional de una disciplina, también se puede vincular a

⁹ Que son las que determinan y especializan, para grupos diferentes, lo pensable / impensable y las respectivas prácticas, a través de las agencias pedagógicas diferentemente especializadas.

la 'mejora' de la capacidad de los alumnos en cuestiones emergentes de su día a día (salud, trabajo, aptitudes domésticas, etc.). Aquí, el acceso y la relevancia se encuentran restringidos al nivel de la estrategia u operaciones derivadas del discurso horizontal. Los discursos verticales son reducidos a un conjunto de estrategias para convertirse en recursos que razonadamente mejoran la eficiencia de los 'repertorios disponibles en el discurso horizontal'.

Sin embargo, podría haber otro motivo. El discurso horizontal puede ser visto como un recurso crucial para la pedagogía popular, en aras de poder oír las voces silenciadas, como forma de combatir el elitismo y alegado autoritarismo del discurso vertical. Es ofrecido a los alumnos en un contexto oficial en el cual se 'habla' como se 'piensa' que 'son' esos alumnos. El cambio en la equidad y la igualdad ('de oportunidades') para el reconocimiento de la diversidad (de voz), puede bien ser responsable de la colonización del discurso vertical o de la apropiación del discurso horizontal por el vertical, lo que lleva a la interesante cuestión de las implicaciones para la igualdad del reconocimiento e institucionalización de la diversidad.

Un aspecto interesante que resalta de la conceptualización anterior sobre la diferencia entre estructuras jerárquicas y estructuras horizontales de conocimiento tiene que ver con la forma como son socializados los docentes en áreas de conocimiento científico. Las ciencias experimentales son estructuras jerárquicas de conocimiento. Las teorías de instrucción (ciencias sociales) son estructuras horizontales de conocimiento. Esto significa que el 'qué' se enseña en aulas de ciencias es bastante diferente, en su estructura, de 'cómo' se enseña. Los profesores y los educadores de ciencias, que han sido socializados primero dentro de estructuras jerárquicas de conocimiento, encuentran siempre alguna dificultad en aceptar conocimientos caracterizados por lenguajes paralelos. Esta socialización primaria prepara a los docentes y educadores de ciencias para el qué de la enseñanza y del aprendizaje. Sin embargo,

el cómo de la enseñanza y del aprendizaje requiere de los profesores un proceso posterior de socialización dentro de estructuras horizontales de conocimiento. Para conciliar estos dos procesos de socialización, los profesores tienen que dar 'una gran salto', especialmente cuando pasan a estructuras horizontales de conocimiento caracterizadas por gramáticas débiles. Esta puede ser una de las razones que llevan a los profesores de ciencias, a los formadores de profesores de ciencias y a los investigadores en enseñanza de las ciencias a no manifestar un gran interés por asuntos relacionados con la Sociología.

Sin embargo, debido a la gramática más fuerte que parece caracterizar algunos aspectos de la psicología, los educadores de ciencias aceptan mejor los conocimientos de la misma para fundamentar la educación científica, que aquellos conocimientos de la sociología caracterizados por gramáticas débiles. En general, tienden a sentir que la sociología es muy floja, conceptualmente pobre e incapaz de ayudarles en su investigación y en su práctica. Esto puede constituir un problema serio para el desarrollo de la educación científica porque el análisis sociológico es tomado, entonces, como no relevante.

La teoría de BERNSTEIN constituye una notable excepción. Esta teoría, aunque dentro de la sociología, que es caracterizada por el propio BERNSTEIN por una gramática débil, puede ser vista como poseedora de una gramática fuerte porque 'tienen una sintaxis conceptual explícita capaz de descripciones empíricas 'relativamente' precisas y/o de generar modelos de relaciones empíricas' (BERNSTEIN, 1999, p. 164), siendo ésta una de las razones posibles por las que MORAIS entiende que los educadores científicos la aceptan. De hecho, señala, la fuerte conceptualización que contiene, su tendencia hacia niveles cada vez más elevados de abstracción, su poder de descripción, explicación, diagnóstico, previsión y transferencia han llamado la atención sobre estos educadores, que son aquellos que

han mostrado interés por cuestiones sociológicas, principalmente (pero no sólo) seguidores de VYGOTSKY, y que encuentran en la teoría de BERNSTEIN una 'forma de pensamiento' más próxima a las estructuras en que fueron socializados (MORAIS, 2000:27).

1.3 Críticas a la teoría de Bernstein: Hagiografía de un teórico

I believe 'On the classification and framing ...' to be the best paper ever written in the sociology of education. (BALL, S.J., 2001:41)

Não existe provavelmente na Sociologia da Educação mais recente nenhum esforço de pesquisa e de teorização comparável ao de Bernstein e ao de Bourdieu. (SILVA, 1996:11).

A pesar de la gran influencia de BERNSTEIN tanto en sociólogos, como en lingüistas y en educadores, su influencia ha sido a menudo contraria al espíritu de sus propias intenciones. Esto se ha debido fundamentalmente a dos motivos.

"Many critics of the classification and framing concepts seem unaware of their power to create delicate descriptions of micro classroom interactions and to relate these micro levels of interaction to macro levels (Daniels, 1988). This may be because of the critics' obsessional regard for the original paper in which these concepts were presented and their ignorance of their development and empirical application. Critics, especially those who do not understand empirical research, seem to be unaware that a paper is often not terminal but a beginning, an opening to an enlarged problematic and an initial development of the language of its articulation and research". (BERNSTEIN, 1990:7).

Por un lado, su trabajo se ha usado de manera fragmentada. Señala ATKINSON (1985) que la mayor parte de las teorías o modelos sugeridos por otros sociólogos se han utilizado de manera separada,

como por ejemplo el concepto de *habitus* en BOURDIEU. Pero, mientras ambos autores han tratado de construir una teoría sobre los procesos de reproducción cultural y social a través de la educación, a lo largo de su obra BOURDIEU abarca una cantidad enorme de temáticas mientras que BERNSTEIN se mantuvo circunscrito al tema de la educación. Es importante tener en cuenta que es un modelo que permite investigar de manera holística, y que determinados conceptos no se pueden tomar separadamente sin proporcionarles la adecuada contextualización.

En ese sentido cabe señalar que una de las características fundamentales de la obra de BERNSTEIN, a la hora de utilizarla empíricamente, es que ha ido sufriendo reelaboraciones de los conceptos básicos de la misma, ampliando o especificando cuando fuera necesario a lo largo de más de tres décadas. Por ejemplo, este es el caso de lo que empezó siendo pedagogías visibles e invisibles que luego se convirtió en modelos de competencia o modelos de realización (BERNSTEIN, 1990:3). Por este motivo, aunque aparentemente ha habido una continuidad considerable en cuanto a la temática y la teoría, su obra siempre se ha visto sometida a un proceso continuo de cambio, desarrollo y modificación.

El trabajo ha progresado, las ideas se han incrementado en complejidad y generalidad, y las posibilidades de interpretación se han multiplicado. Pero, mientras la teoría se ha vuelto más densa, no se ha separado de su inspiración original (ATKINSON, 1985:3).

Por otro lado, aunque muy ligado al uso fragmentado de su teoría, las ideas de BERNSTEIN¹⁰ se han convertido a menudo en clichés propios de las discusiones de determinados círculos académicos,

¹⁰ Quien se inspiró profundamente en los inicios de su etapa académica en los trabajos realizados por DURKHEIM (BERNSTEIN, 1998:153), así como por MARX y VIGOTSKY.

debido a que la/una comprensión fragmentada de sus conceptos fue en un momento dado demasiado exitosa en el mercado de las ideas (ATKINSON, 1985:10). El propio BERNSTEIN, casi en los inicios de sus aportaciones teóricas, señala sus impresiones sobre cómo sus ideas han sido utilizadas para apoyar o rechazar teorías ya existentes, prejuicios, políticas o programas:

To begin with, the left wing saw the work as another powerful indictment of the class system. In the end, the left wing, especially the new left, saw the work as another stereotype of the working class from the middle-class perspective... The right wing, on the other hand, felt I had given some justification to the curious idea that 'high culture' was not for the working class, or that the thesis offered an approach to their assimilation into the existing middle class. Both left wing and right wing were convinced that the basic model was that of deficit. (BERNSTEIN, 1974:18-19)

No es objeto de este estudio defender la teoría de las acusaciones que se le han hecho como la de potenciar la teoría del déficit. BERNSTEIN lo hizo en múltiples ocasiones desde ésta de 1974. Sin embargo, sí queremos resaltar que tras las múltiples visiones estereotipadas del trabajo de BERNSTEIN (ROGERS, 1976; GORDON, 1978a, 1978b; CREBER, 1972; ROSEN, 1973) se hace difícil discernir la teoría que intenta desarrollar un argumento complejo sobre la transmisión cultural, la división del trabajo, los cambios en el orden moral, poder y discurso (ATKINSON, 1985).

Desde mi punto de vista, esta visión estereotipada de la teoría, entre otros factores, ha contribuido enormemente a que a la hora de analizar el hecho educativo los académicos en el Estado Español hayan preferido utilizar otros marcos teóricos propios de la sociología de la educación, desde los que repensar la educación como por ejemplo PIERRE BOURDIEU y MICHEL FOUCAULT, por equiparar en

renombre¹¹, usando tan sólo fragmentos de la teoría de BERNSTEIN para apoyar o ilustrar ideas o partes de las investigaciones que desarrollan, como el manido uso de la metáfora elaborado-restringido. Es difícil encontrar dentro del área de Didáctica y Organización un uso de la teoría que vaya más allá de sus metáforas más exitosas, no habiendo localizado algún trabajo que se desarrolle teniendo en cuenta la metodología de investigación o diseño susceptible de ser desarrollado desde BERNSTEIN.

Además, la interpretación errónea de sus conceptos, por parte de agentes vitales en la traducción de las teorías al terreno de la práctica, ha contribuido a difuminar la enorme potencialidad de los conceptos de BERNSTEIN. Es una reducción extremadamente simplista pensar en los términos metafóricamente binarios proporcionados por BERNSTEIN, ya sean sagrado o profano, elaborado o restringido, abierto o cerrado. El propio BERNSTEIN señala que sus modelos sirven para pensar teóricamente en extremos imaginarios, pero que en la práctica es tal la variedad posible de situaciones que pueden darse al interrelacionar los agentes en determinados contextos, que tratar de abarcarlas todas es imposible, además de inútil.

Creemos, aunque no sirva de disculpa a la hora de afrontar una investigación, que el problema, tal y como lo expresa EDGE (1973) es que los usos metafóricos, las metáforas, en todos los campos científicos, acaban teniendo vida propia. Un ejemplo de confusión entre los términos 'público' y 'formal' utilizados en la teoría de BERNSTEIN, lo proporciona CECCO (1967) en la editorial que introduciría la reimpresión de *Social Structure, language and learning* al decir que

¹¹ Diversos autores han llevado a cado la tarea de comparar las obras de ambos autores con las del propio Bernstein. Entre ellos cabe destacar las siguientes publicaciones: TOMAZ TADEU DA SILVA (1996). *Identidades Terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis; Vozes.; algunos capítulos de ALAN SADOVNIK, (1995). *Knowledge and Pedagogy. The Sociology of Basil Bernstein*. Nueva Jersey; Ablex Publishing Corporation y MARIO DIAZ y NELSON LÓPEZ (eds.) (2000). *Basil Bernstein. Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Santa Fé de Bogotá; Magisterio.

'el lector debería tener en cuenta que 'público' en Inglaterra se refiere a lo que nosotros llamamos 'privado' en los Estados Unidos' (p.68). Como dice ATKINSON, ¿con editores así, quién necesita detractores para sembrar confusión? (p.62).

1.3.1 Críticas a la teoría

En este subapartado queremos presentar algunas de las críticas que a lo largo del tiempo se han hecho a la teoría de BASIL BERNSTEIN. En numerosas ocasiones encontramos al propio BERNSTEIN contestando a las críticas que le iban realizando (1990, 1995, 1996). Incluso algunos de sus discípulos más destacados han escrito al respecto: ANA MARIA MORAIS (1989), PARLO SINGH (2002), etc.

Podemos agrupar las críticas en función de diferentes criterios. Por ejemplo, por el período a que hacen referencia vinculando éste al estado de desarrollo de la teoría; o por el tipo de concepto utilizado para llevar a cabo la crítica (código, clasificación, enmarcamiento, ...); o por la crítica a la teoría como tal y a su 'método de investigación', lo cual nos permite partir de una introducción a los lenguajes de descripción a la característica de la gramática débil del discurso propio de las ciencias sociales, es decir, a los discursos verticales y horizontales; o por si se centran en el producto o en la estructura: es decir, si la mirada de quien hace la crítica es una mirada puesta en los productos finales de la teoría o si está dirigida hacia la metodología.

Finalmente, y dado que esta tesis es de carácter empírico, tuvimos en cuenta dos cuestiones a nuestro parecer fundamentales. Por una lado, los académicos que han usado la teoría tienen su propio lenguaje de descripción, donde los conceptos están definidos de acuerdo a unas teoría y modelos, lo que provoca confusiones que en el marco del presente trabajo son inabarcables, además de inútiles.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que la *confusión* del vocabulario se da cuando no se presta atención a las definiciones propias del autor para determinados conceptos sino que se asumen como válidas las propias definiciones que se manejan: de nuevo, esto podría ser un síntoma de la debilidad gramatical de las ciencias sociales.

Finalmente decidimos presentar un relato de las principales críticas, recogidas y contestadas profusamente por el propio BERNSTEIN, en aras a facilitar la lectura de este capítulo introductorio.

La primera de las críticas la protagoniza LABOV (1969) quien señala en la teoría que hay una falta de especificación conveniente del concepto central de código y afirma que BERNSTEIN no relaciona la teoría con los resultados que se poseían sobre el uso del lenguaje en un contexto. BERNSTEIN (1998:179-182) considera que este autor ha reducido la teoría a un nivel teórico trivial, en la medida en que no se relaciona con problemas más amplios de la socialización de los niños, la transmisión cultural y el cambio... y de limitarse a conceptos relativamente superficiales como 'contexto' y 'variedad de lenguaje', además de descuidar el análisis de los problemas subyacentes más profundos de cómo el conocimiento educativo se transmite.

Por otro lado, ROSEN (1973:3-13) considera que hay ambigüedades y contradicciones en la teoría de BERNSTEIN, además de las limitaciones de orden conceptual, principalmente en los conceptos de código y de clase que necesitan un soporte teórico. Añade que el trabajo de BASIL BERNSTEIN presenta un punto de vista estereotipado de la vida de la clase media, en general, y de su lenguaje, en particular. Según ROSEN, BASIL BERNSTEIN atribuye a los hablantes de la clase media, en general, algunas raras y notables virtudes intelectuales, pero hay un examen inadecuado del modo como el lenguaje queda afectado por su posición de clase.

COOPER (1976), habiendo cuestionado el concepto de código restringido y habiendo detectado aparentes contradicciones en la

obra, a la cual le reconoce, aún así, una contribución teórica válida, considera que son necesarios estudios empíricos que la sustenten en mayor medida.

BERNSTEIN argumenta respecto a COOPER, tras recordar que este autor señala que el discurso en las escuelas primarias e incluso secundarias es de código restringido, que no entendió bien el concepto, porque, aunque en un nivel superficial, el discurso en la clase pueda consistir en rutinas controladas por el profesor (pequeñas preguntas, respuestas, apreciaciones, etc.) esto no significa que el código sea restringido en términos de la teoría. Lo que hay es, de hecho, un enmarcamiento fuerte. No significa que sea restringido porque, en algunas áreas, el profesor use pequeñas frases. BERNSTEIN señala que las rutinas instruccionales son esencialmente una función de los valores de la clasificación y el enmarcamiento, y que estos condicionan también el posicionamiento de los adquirientes en las relaciones sociales y en el discurso. Añade que las reglas de orden social, relación e identidad, esto es el discurso regulador, están incluidas en las reglas de orden discursivo (selección, secuencia, ritmo, y criterios de evaluación), es decir, en el discurso instruccional. Es posible, según BASIL BERNSTEIN que el discurso regulador de la escuela, realizado a través del habla, sea altamente posicional e imperativo; esto no significa, sin embargo, que el código subyacente sea restringido, sino que sólo realiza fuertes enmarcamientos del discurso regulador. BERNSTEIN aclara que los valores del discurso instruccional y del discurso regulador pueden no ser los mismos.

KARABEL y HALSEY (1977) dudan de la oportunidad y legitimidad de la generalización de la teoría a otras sociedades ya que fue construida teniendo como referencia la sociedad británica, aunque aquellas fueran industriales igualmente. Respecto a lo manifestado por estos autores, BERNSTEIN considera que a pesar de que se puede observar un importante indicador de la transformación y desarrollo del foco de interés dentro de la sociología de la educación en los textos de estos

autores, aún necesitaría prestar más atención al análisis del dispositivo pedagógico y de su práctica reguladora.

Por su parte, BISSERET (1979) formula una crítica a la posición de BERNSTEIN 'cuyos ideales igualitarios son fuente de contradicción en su lenguaje [...] y se inscriben en su creencia de que el tipo de discurso utilizado por la clase dominante representa un instrumento más perfecto y más apto para facilitar el desarrollo intelectual [...] Cuando considera la modificación de la organización social como una solución para la privación de los niños de la clase trabajadora, y con la idea de que podrían tener acceso al código elaborado, lo que implica una sociedad con dominantes y sin dominados (y no de iguales, usando 'un' código radicalmente diferente).' Continúa afirmando que 'la idea de relaciones sociales de dominación influyendo en la formación de los códigos está ausente del tema de trabajo de Bernstein' (pp.97) y que 'su interés por el proceso de comunicación se restringe a una relación dentro de una clase, pero no sobre la interacción dominante / dominados' (pp.100). Adentrándonos en su análisis de la teoría de BERNSTEIN lo acusa de 'utilizar el concepto de clase sin integrarlo en un sistema teórico coherente (pp.102)'. Además, señala que BERNSTEIN no ve la conexión entre relaciones sociales concretas (ejercicio de dominación, sujeto de dominación) y relaciones sociales simbolizadas en el discurso (código elaborado / código restringido), concibiendo las clases sociales como entidades y no como realidades definidas por relaciones de dependencia mutua' (pp. 104-109).

Para BISSERET (al menos entre 1974 y 1979) la clase dominante viene definida como 'la clase que detenta en la práctica el poder económico y político' (pp. 54) y por tanto deduce que existe una clase dominada sobre la que aquella ejerce su dominación, 'una clase dominada en la que se incluyen las categorías que no disponen ni de poder económico ni de saber valorizado (en doble sentido: estimado y como moneda de cambio' (pp. 55). Considera que hay un cambio en la composición de las clases, en especial de la dominante, tras la

inserción de gente de clase social dominada en contextos propios de la primera, como la universidad. Pero entiende que esto es como un espejismo ya que se da sólo a nivel de la necesaria puesta en práctica de la clase dominante, de sus necesidades. 'La consciencia de pertenencia a una clase no cambia nada la posición objetiva'. Como si pudiera haber una posición objetiva.

Considérer l'idéologie comme un 'reflet', une 'traduction', une 'intériorisation' de réalités économiques abstraites constitue en effet une position théorique stérile. (1974:203)

BISSERET critica a los entonces sociólogos de la nueva teoría del capital cultural¹² o volumen cultural que sus investigaciones, lejos de reducir la falsa conciencia de la clase dominante, lo que se ha conseguido es que quede alimentada de una manera más sutil su ideología elitista (p. 73). Les acusa tanto de falta de rigor en la teoría (por ejemplo, considera que el hecho de la primacía de la cultura o de la lengua no debería ser tomado como un postulado, sino como una hipótesis a verificar, p. 68) como de incoherencia metodológica (ya que, por ejemplo, utilizan para su demostración, según el autor, algunos resultados de las encuestas que precisamente ponían en cuestión, p. 64).

KING (1979), tras haber analizado al detalle los textos incluidos en *Clases, Códigos y Control* volumen III, concluye que la teoría necesita de estudios empíricos para una estructuración más fundamentada y consistente y para una mayor precisión de los conceptos. Señala que la designación de 'pedagogía invisible' atribuida por BERNSTEIN a la práctica en la educación infantil y primaria, la convierte en un concepto de utilidad teórica cuestionable, y esas dudas contienen

¹² Bourdieu, P y Passeron, J.C (1971). *La reproduction*. Paris: Ed. De Minuit.; Clerc, Paul (1964). La famille et l'orientation scolaire au niveau de la 6^e Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne. *Population*, n^o 4.

también los conceptos de clasificación y enmarcamiento y códigos educativos de conocimiento. Fundamenta su crítica en la naturaleza holística de los conceptos, en la naturaleza estructuralista de la teoría, en la omisión de los significados sociales y en la falta de base empírica. Entiende que 'las teorías de Basil Bernstein son básicamente estructural-funcionalistas, postulando que las relaciones sociales tienden hacia una forma semejante, a través de la sociedad, y el análisis toma la forma de una investigación hacia patrones sociales a todos los niveles, los cuales son también formas de control' (1983:47).

A lo que BASIL BERNSTEIN responde tras recordar que KING insiste en que el concepto de pedagogía invisible es vago y engañoso, por no haber encontrado evidencia de esta práctica pedagógica en las escuelas primarias que estudió, que le parece un poco extraño que el crítico desestime por ese motivo el análisis de la práctica, de sus reglas y de sus fundamentos sociales e ideológicos.

GORDON (1981), tras varias consideraciones sobre la teoría del déficit verbal, considera que la teoría de BERNSTEIN es la teoría del déficit¹³ más importante y afirma que 'su examen coloca de inmediato problemas, algunos casi insalvables, y que BERNSTEIN no ha realizado una exposición comprehensiva de su teoría, es decir, un trabajo que resuma y ultrapase ampliamente las primeras versiones y reconozca y clarifique ambigüedades y contradicciones que puedan haber surgido en el transcurso de los anteriores escritos del autor' (p. 66). En la misma obra, afirma que la característica más importante de la teoría es la importancia dada al medio, el cual influye

¹³ BERNSTEIN (1990b:66) señala que "el enfoque del déficit afirma, en esencia, que hay una ausencia de atributos (cognitivos, lingüísticos, culturales) en un grupo y la presencia de tales atributos en otro, lo que lleva al éxito educacional en un caso y al fracaso en otro". Ante esta definición de déficit BERNSTEIN indica que "la teoría de los códigos no sostiene que el único origen del fracaso escolar reside en la presencia o ausencia de atributos en el estudiante, la familia o la comunidad. Éxito y fracaso son función del curriculum dominante de la escuela que actúa selectivamente sobre aquellos que lo pueden adquirir".

sustancialmente la educabilidad de las niñas, el acceso al código y los significados universalistas.

Para BERNSTEIN, la crítica de GORDON es un claro reflejo de la confusión de algunos lingüistas cuando intentan identificar códigos, variaciones y déficit. Lo que está en juego, dice BASIL BERNSTEIN, no son las implicaciones de naturaleza intrínseca de diferentes variedades del lenguaje, en las distintas modalidades de significados privilegiados, prácticas y relaciones sociales que actúan selectivamente sobre recursos lingüísticos puestos en común. Una variedad del lenguaje no puede ser definida por referencia a significados, prácticas y relaciones sociales. Los códigos no son variedades. Tienen identidad propia. El fracaso escolar en una función compleja del sistema oficial de transmisión de la escuela y del proceso de adquisición local de la comunidad (familia/pares/grupo) y no sólo el resultado de la presencia o ausencia de atributos en el estudiante, la familia, o la comunidad. BERNSTEIN refuerza la idea de que la modalidad de código de la escuela regula sus relaciones de comunicación, la evaluación y el posicionamiento de la familia y de los estudiantes. La teoría del código sustenta que hay una desigual distribución de los principios de comunicación, de las prácticas interaccionales y de la base material, regulados, en lo que respecta a las agencias de socialización primaria, por la clase social, la cual, indirectamente, afecta a la clasificación y enmarcamiento del código elaborado transmitido por la escuela, así como facilita o perpetúa su desigual adquisición. La teoría del código no acepta ningún déficit, ni ninguna posición de diferencia, pero presta atención a las relaciones entre las macro relaciones de poder y las micro prácticas de transmisión, adquisición y evaluación, y al posicionamiento y oposición que estas prácticas originan.

STUBBS (1987) destaca las que considera afirmaciones contradictorias en los escritos de BASIL BERNSTEIN, así como el estilo altamente abstracto, cargado de términos sociológicos y con pocos ejemplos de la lengua real, de la lengua que se habla (p. 62), y que determina

que la aceptación de la teoría se deba hacer con algunas reservas. Reconoce, sin embargo, 'una diferencia importante entre el trabajo original y el más reciente, que se traduce en un aumento de profundidad, de complejidad y de abstracción en que la teoría es formulada'(67-70), STUBBS considera que 'la limitación máxima del trabajo de BERNSTEIN, desde el punto de vista de hacer afirmaciones precisas y verificables, es la falta casi total de ejemplificación lingüística de sus teorías (p.74) respecto a la noción de códigos, STUBBS opina que no son más que 'construcciones hipotéticas destinadas a explicar diferencias de clase social en el empleo de la lengua y en la orientación cognitiva' (p. 75). Resalta la necesidad de distinguir entre conocimiento y empleo de la lengua, dado que, al hablar de discurso, BERNSTEIN está hablando de empleo del lenguaje. Para BASIL BERNSTEIN este autor ignora parte de sus escritos y que frecuentemente cambia el objeto de atención pasando, por ejemplo del empleo del lenguaje a la competencia, o al conocimiento del lenguaje, cuando lo que cuenta no es sólo la forma lingüística, sino las relaciones de poder, posicionamiento social, prácticas y significados.

En resumen las críticas a la teoría de BASIL BERNSTEIN se refieren a diferentes aspectos relacionados con su teoría: LABOV considera que no hay una especificación adecuada del concepto de código; ROSEN, COOPER y KING señalan la falta de rigor conceptual y de consistencia en la definición de código; KARABEL y HALSEY se cuestionan la legitimidad de la generalización de la teoría a otros contextos; BISSERET resalta la indefinición del concepto de clase social; GORDON y STUBBS consideran la teoría como una del déficit.

Respecto a la escasa especificación del concepto de código no sólo contamos con la adecuada descripción de BERNSTEIN, además poseemos innumerables investigaciones empíricas donde el código permite describir sistemáticamente el contexto en el que se desarrolla (DANIELS, MORAIS, SINGH, HOLLAND, COX, ...). La búsqueda de rigor

conceptual es lo que llevó a BERNSTEIN a ir paulatinamente reformulando su teoría en base a los anteriores escritos, hasta lograr un modelo teórico consistente.

Una lectura detallada de la obra de BERNSTEIN permite observar que la elección y situación de cada uno de los elementos responde a una cuidadosa selección de los mismos. No hay espacio para el azar en la teoría de BERNSTEIN. Eso no quiere decir, por supuesto, que forme parte de las teorías de la reproducción cultural. Los conceptos han sido sometidos en tantas ocasiones al escrutinio y a la revisión mediante investigaciones desarrolladas que buscaban ponerlos a prueba, que la última formulación que poseemos de la teoría (1996) representa una elevada muestra de formalización de los elementos que la integran¹⁴.

Por otro lado, la multiplicidad de contextos en los que se ha aplicado la teoría, desde Sudáfrica a Reino Unido pasando por Australia, Israel, China, EE.UU., Chile, etc. responden de por sí a si la teoría posee el potencial o no de ser trasladada a otros contextos. Por último, quienes han acusado a la teoría de ser una teoría del déficit sólo se han puesto en evidencia, demostrando su escasa comprensión de los conceptos y de la investigación empírica llevada a cabo al amparo de la misma.

¹⁴ Esto no quiere decir que la teoría de BASIL BERNSTEIN abarque todo el espectro posible de elementos que afectan a lo educativo. Sólo pretende señalar que los elementos de los que consta la teoría están adecuadamente ordenados, y son consistentes entre sí de cara a la descripción de realidades empíricas. Por ejemplo, la investigación desarrollada por PARLO SINGH en la que utilizaba el modelo para examinar la institucionalización de la informática como discurso especializado en las escuelas. En esta investigación estudió cómo las instituciones construían la informática como discurso pedagógico y cómo se convertía este discurso en una práctica de clase. Su estudio integró los niveles macro y micro demostrando que la teoría podía describir ambos niveles y su relación. Pero también puso de manifiesto su estudio que la teoría era inadecuada para “describir e interpretar el proceso de producción, fijación y canalización del deseo, siendo en consecuencia la teoría incapaz de mostrar cómo interiorizan las niñas voces para construir su propia representación de lo femenino” (BERNSTEIN, 1996:149)

1.3.2 Usos de la teoría

En este apartado, como ya señalamos anteriormente, recogemos una selección de autores y de sus estudios que han utilizado de diferente manera la teoría de BASIL BERNSTEIN para llevar a cabo sus investigaciones. La selección viene dada, por lo tanto, por el uso propositivo que han hecho de la teoría, o de una de sus partes o conceptos. Además, hemos seleccionado aquellos que tienen resonancia internacional, bien en revistas de reconocido prestigio o bien en los Simposios organizados bianualmente en torno de la teoría de BASIL BERNSTEIN.

Antes de proceder a describir cada una de las investigaciones que hemos utilizado para el presente subapartado, presentamos un listado en la siguiente tabla que recoge los autores, el año de la investigación que describimos y la temática en que se centra dicha investigación.

Año	Autor	Temática
1974	BRANDIS	Selección y control en la escuela infantil
1993	JONES y MOORE	'Competencia' y educación
1995	SADOVNIK	Compilación de trabajos bernsteinianos
1996	SILVA	Bernstein y Bourdieu
1997	MULLER	Justicia social y neoliberalismo
1999	DOWLING	Usos de la teoría de Bernstein
2000	DÍAZ y LÓPEZ	Teoría de Basil Bernstein
2001	MORAIS, NEVES, DAVIES y DANIELS	Sociología de la pedagogía
2001	SINGH	Necesidades Educativas Especiales
2002	APPLE	Autonomía en los centros
2002	ARNOT	Relaciones entre género y educación
2002	BECK	Relaciones entre tipos de conocimiento y mercado
2002	BOURNE	Rol docente
2002	FITZSIMONS	Nuevas tecnologías y formación profesional

2002	HASAN	Código y desarrollo mental
2002	HOVDENAK	Construcción de identidades
2002	IVINSON	Bajo rendimiento en lengua
2002	MATON	El cambio en educación
2002	MOORE	Negociación de identidades pedagógicas
2002	MOORE y MULLER	Constructos teóricos de la teoría de Bernstein
2002	ROSE	Indígenas y sistema
2002	SHALEM	Formación de docentes
2002	SINGH	Dispositivo pedagógico
2002	TYLER	Sociedad de la información
2002	WIESE	Brecha y transmisión
2004	EKE y LEE	Tasa esperada de adquisición
2004	MULLER, DAVIES y MORAIS	Teoría de Basil Bernstein
2004	SADOVNIK	Impacto políticas educativas
2004, 2006	BREIER	Educación de adultos, conocimiento formal e informal en pedagogía

Aunque MICHAEL APPLE se ha interesado en varias ocasiones por la teoría de BERNSTEIN, la investigación que recogemos aquí -APPLE (2002)- utiliza la teoría bernsteiniana para mostrar cómo nos puede ayudar a comprender la cuestión de la autonomía relativa de la escuela y de la 'pertenencia de clase' de su dinámica cultural.

El autor señala que mediante el proceso desarrollado por la teoría se puede observar cómo la diferenciación de varios campos sociales y de los complejos modos en los que las relaciones de clase funcionan en ellos proporciona una perspectiva más sutil y precisa de 'quién controla qué' y de qué es ese 'qué'. APPLE argumenta que no se puede responder por completo a la pregunta de si las escuelas pueden crear un nuevo orden social si no se abren las relaciones de fuera a dentro, de qué constituye dentro, y especialmente de qué son específicamente las relaciones de poder en el campo de control simbólico, el campo de producción y el campo del estado.

De particular importancia considera que es la noción del dispositivo pedagógico, el cual señala que es el *apparatus* de BERNSTEIN para demostrar la configuración cultural específica que nos

permite conectar por qué 'las cosas permanecen iguales' y cómo podrían ser diferentes.

APPLE considera que la teoría de BERNSTEIN del dispositivo pedagógico se puede usar para centrar nuestra atención de manera más rigurosa sobre los posibles efectos que la educación en sí misma tiene.

ARNOT (2002) explora la contribución de la teoría del discurso pedagógico a los estudios sobre género. En particular, el análisis bernsteiniano de la lógica social y de las consecuencias sociales de las pedagogías invisibles. La autora entiende que la comprensión de BERNSTEIN sobre la introducción de pedagogías invisibles basadas en la competencia en los años 60 y 70 en el Reino Unido, sólo demostraban las interconexiones entre la reproducción de género y de clase y en los modos en los que determinadas nociones de democracia masacraban la continuación de dichos procesos reproductivos. El lenguaje de descripción de BERNSTEIN demuestra cómo combinar las experiencias de madres, hijas, educadoras, profesoras y el posicionamiento diferencial de las mujeres de diferentes clases sociales.

La teoría pedagógica de BERNSTEIN proporciona una abundancia de agendas de investigación alrededor de los modos en el que las relaciones de género conforman la recontextualización de los discursos pedagógicos, la reestructuración del trabajo pedagógico doméstico de las mujeres, el estatus de las maestras de infantil, las experiencias de las madres trabajadoras frente a la escolarización de sus hijos, y las respuestas de hijas de clase media a la individuación.

La autora, además, constata el hecho de que incluso habiendo BERNSTEIN negado su implicación teórica en cuestiones de género, su teoría es extremadamente valiosa a la hora de pensar en las relaciones entre género y educación.

BECK (2002) por su parte también se centra en el conocimiento. Arranca su investigación destacando las preocupaciones de

determinados académicos sobre lo que ellos perciben como una incursión sin precedentes de valores instrumentales orientados al mercado en educación superior en el último cuarto del siglo XX. El análisis de BERNSTEIN de estas cuestiones lo saca a la luz para tratar los conceptos durkheimianos de 'sagrado' y 'profano'.

Examina, por un lado, las semejanzas y diferencias entre las definiciones de BERNSTEIN y DURKHEIM de estos conceptos, y se centra en la mayor parte del documento en el uso que hace BERNSTEIN de ellos en relación a la formación de identidades pedagógicas. Por otro lado, el autor examina dos aspectos particulares de la exploración de BERNSTEIN de las consecuencias del incremento de mercantilización y gerencialismo en relación al cambio identitario en educación: el desplazamiento de 'singulares' por 'regiones' y la introducción de modos pedagógicos 'genéricos'.

En ambos casos, dice el autor, aunque quizá en grados diferentes, lo sagrado es desplazado y, bajo ciertas circunstancias, lo profano externo está en peligro de convertirse en lo interno. El desarrollo que presenta en su documento, lo acota a la formación del profesorado en Inglaterra y Gales.

BOURNE (2002) centra su investigación en el rol del docente en la transmisión y adquisición de lenguaje descontextualizado. Parte de la consideración central a la teoría de BASIL BERNSTEIN en la creencia en las posibilidades que posee la escolarización para provocar la transformación social a través del desarrollo individual, la inclusión y la participación.

En BERNSTEIN, el concepto de educación pasa por el reconocimiento de la *communitas*, de la educación como una empresa colectiva. En este sentido, la autora se centra en la socialización secundaria y argumenta que, a diferencia de la socialización primaria, la secundaria es una introducción al interior de un colectivo más complejo e incluso, idealmente, es la introducción a la comprensión

de la posición individual propia incluido el paso por la contribución potencial a la transformación social y política.

Desarrolla su investigación desde la comprensión de la educación como la oportunidad para la experimentación de los límites, y los relaciona con el impacto de los objetivos curriculares en los resultados escolares.

BRANDIS (1974) -junto con el propio BERNSTEIN¹⁵- lleva a cabo una investigación que da como resultado un monográfico sobre la selección y el control en la escuela infantil.

Básicamente analiza las clasificaciones que llevan a cabo los docentes de alumnos en áreas diferenciadas de clase media y de clase trabajadora al final del primer año y al final del segundo año de escolarización infantil. Lo interesante de este monográfico, además de desmentir una de las críticas al propio BERNSTEIN de no realizar trabajos de investigación empíricos, es que constituye en su momento un trabajo de investigación que explicita datos que en dicha época no se solían tener en cuenta a la hora de desarrollar investigación en ciencias sociales. No observan directamente ni a los docentes ni a los alumnos para comprobar las clasificaciones. Crearon los criterios y las escalas que los docentes utilizaban para clasificar a los menores. Indagan poco sobre los docentes de manera individual, no necesitan recoger muchos datos más allá de la edad, notas, experiencia profesional y tiempo trabajando en cada distrito. Toda una serie de cuestiones avalan las decisiones que tomaron, y el tiempo ha demostrado así como otras investigaciones desarrolladas con posterioridad que aquello que parecía una creación se contrastaba cuando se utilizaban los métodos de recogida de información inversos.

¹⁵ Aunque en este apartado recogemos en principio investigaciones de otros autores usando la teoría, esta investigación la situamos en el mismo aunque BERNSTEIN esté implicado, debido a la importante influencia que tuvo el diseño metodológico desarrollado para las posteriores investigaciones que desarrolló el propio BERNSTEIN.

Básicamente buscan establecer el estado de la cuestión sobre las condiciones, contextos y prácticas que tienen el poder de transformar la realidad.

BREIER (2004) en su investigación desarrolla un lenguaje de descripción externo para dar cuenta del conocimiento formal e informal en pedagogía. Lo hace partiendo de la importancia que concede BERNSTEIN al hecho de hacer explícitos los propios principios de descripción para que así la propia voz pueda ser deconstruida. Se centra en unos estudios de caso de dos cursos universitarios de Derecho Laboral.

El estudio surge de su preocupación sobre el principio ampliamente asentado en educación de adultos en el que el estudiante adulto debe ser valorado dentro de un *curriculum* y una pedagogía hasta tal punto que estos último se presentan como negociables. Este principio se consolida en la práctica de Reconocimiento de Aprendizajes Previos en la cual el 'aprendizaje' de la experiencia es 'reconocido' con el propósito de acceso.

Analiza las clases de dos cursos universitarios en dos universidades diferentes de Sudáfrica que se centran en la ley de Reforma Laboral de 1995. En su análisis de las transcripciones estableció la forma en que el aprendizaje previo era 'reclutado' y 'reconocido' por cada docente o estudiante. Para ello estableció previamente lo que significaba 'aprendizaje' y cómo podía identificarlo empíricamente en textos orales o escritos. La literatura sobre el reconocimiento de aprendizajes previos en adultos no servía para indicar aquello que los estudiantes poseían con anterioridad desde su experiencia.

Utiliza la teoría de BERNSTEIN combinándola con trabajos de DOWLING y BOURDIEU para proveerse de conceptos que sinteticen sus intereses para la recogida de información. El marco analítico surge de una conversación dialéctica entre sus teorías sobre estructura y la relación entre conocimiento formal e informal en los datos empíricos.

Es en este sentido en el que la autora considera que es un lenguaje de descripción que define los principios mediante los que la información recogida en el proceso de investigación se traduce en datos y se interpreta.

Un par de años más tarde, en el 2006, BREIER lleva a cabo una investigación sobre la educación de adultos desde la Universidad de Ciudad del Cabo. Usando no sólo a BERNSTEIN, sino combinándolo con autores quizá más utilizados en la pedagogía de personas adultas como FREIRE o KOLB, lleva a cabo su análisis sobre las experiencias de conocimiento previas al proceso educativo.

Parte de la consideración de que a los educadores de personas adultas se les urge a usar la experiencia previa personal de sus estudiantes como un recurso pedagógico. Los estudiantes esperan que sus narrativas sean escuchadas y valoradas. Lo que la autora se propuso averiguar es si esto podría (o debería) darse en una disciplina particular, con un *curriculum* relativamente fijo y con procesos de evaluación formal. Para llevar a cabo su investigación exploró los programas de Derecho Laboral en dos universidades surafricanas usando un enfoque de red en el análisis de los datos.

La conclusión principal del estudio es que las experiencias de los estudiantes proporcionan un útil punto de partida para la inducción de los mismos en las cada vez más abstractas capas del campo de la educación profesionalizadora (como por ejemplo, principios legales o conceptos).

Sin embargo, también concluye que en el caso del contexto universitario normalizado, la cantidad de condiciones requeridas para llevarlo a cabo dificultarían la consecución en dicho contexto.

DÍAZ y LÓPEZ (2000) aunque no dan cuenta de una investigación propia, tienen cabida aquí puesto que su libro supone una apuesta importante que se da muy poco en lengua castellana de traducir los escritos de BERNSTEIN. No hay material novedoso en el mismo, más allá de su traducción.

El libro consta de una serie de conferencias que dio BERNSTEIN en Colombia, en el marco del seminario dictado por él mismo en abril de 1998 en el área de Lenguaje y Educación del Doctorado en Educación de la Universidad del Valle. Asimismo recoge una traducción de la entrevista entre JOSEPH SOLOMON y BASIL BERNSTEIN.

DOWLING (1999) utiliza como título para su trabajo la frase final de un artículo escrito por BERNSTEIN (1995) en el que daba cuenta de algunos errores cometidos a la hora de criticar su teoría.

El presente trabajo de PAUL DOWLING parte de los usos que de la teoría se han hecho a lo largo del tiempo y del espacio. Realiza una suerte de clasificación en la que podemos encontrar diversos autores cuyos textos e investigaciones han exhibido en mayor o menor medida alguna relación explícita con el trabajo de BERNSTEIN. Agrupa los autores en función de dos dimensiones, voz y mensaje. A su vez, cada dimensión las divide en débil o fuerte. Así pues, logra un agrupamiento de autores divididos en cuatro categorías: discípulos (voz fuerte y mensaje reproductor), vulgarizadores (voz débil y mensaje reproductor), explotadores (voz débil y mensaje productor) y herejes (voz fuerte y mensaje productor). A continuación reproducimos la figura que utiliza DOWLING para representar las modalidades de relación entre los autores y la obra de Bernstein:

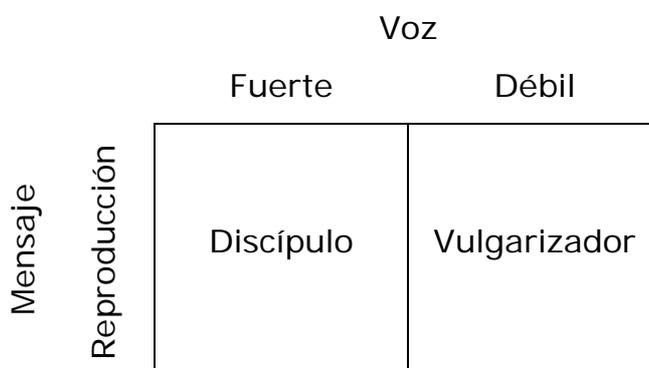




Figura: Modalidades de relación de PAUL DOWLING (1999).

EKE y LEE (2004) realizan una investigación sobre la clasificación, el enmarcamiento y la tasa esperada de adquisición, es decir, el ritmo, en una clase de primaria de lengua inglesa.

FITZSIMONS (2002) pone en relación tres campos educativos: la enseñanza de las matemáticas, la formación profesional y la educación de personas adultas. Y lo hace bajo el paraguas de la tecnología.

El autor australiano analiza cómo los elementos históricos, sociológicos y prácticas de las matemáticas dentro de la formación profesional se sitúan frente al impacto emergente de la tecnología. Las diferencias entre la institución y los puestos de trabajo surgen como fuentes de tensión y como lugares desde los que contemplar nuevas posibilidades para la formación profesional en matemáticas, siempre y cuando se reconozca que las nociones de competencia y de conocimiento no son neutrales.

El autor señala que esto es especialmente importante allí donde una visión de la educación como mercancía supone un reto clave y donde el aprendizaje en el puesto de trabajo es privilegiado frente a aprendizajes centrados en concepciones del *curriculum* y la pedagogía más tradicionales.

El autor critica el impacto de las políticas neoliberales en la educación matemática en el sector profesional ya que argumenta que los estudiantes necesitan experiencias educativas de gran calidad en aras a beneficiar las economías nacionales y para lograr la participación democrática en un mundo globalizado.

HASAN (2002) es una de las autoras que más ha alimentado la teoría de BERNSTEIN y a quien éste en multitud de ocasiones agradece su ayuda en la reelaboración de su propia teoría.

En esta ocasión, la autora nos ofrece evidencia empírica que apoya el concepto bernsteiniano de código desde la perspectiva socio-semiótica de la lingüística funcional sistémica. Parte de las críticas que recibió el concepto cuando fue introducido por primera vez en los años 60 por parte de famosos sociolingüistas. Por ello, la autora argumenta que estos sociolingüistas fracasaron en la comprensión del lenguaje con un potencial de significado, y también fracasaron en apreciar la relación inherente entre significado y desarrollo mental (para lo cual usa a HALLYDAY, 1978).

Asegura que el concepto de código es fundamental en cualquier teoría de desarrollo mental que no pretenda ocultarse tras una homogeneidad mítica. Los seres humanos desarrollan diferentes formas de consciencia, y la teoría del código ofrece una revisión detallada y coherente tanto de los orígenes sociales como de la naturaleza de esta diferencia o variación. De hecho, continúa la autora, una visión panorámica de la teoría sociológica de BASIL BERNSTEIN clarifica las relaciones de posicionamiento social, orientación de código, comunicación y consciencia de aprendizaje en contextos pedagógicos oficiales.

Para ilustrar lo anterior, HASAN utiliza las diversas formas de comunicación que se dan entre madres e hijos. En su investigación demuestra que (i) la variación es sistemática; (ii) la naturaleza de la variación necesita de la teoría de BERNSTEIN para ser interpretada; y (iii) el hecho de la variación sólo se puede valorar en función de su relación con el posicionamiento social.

HOVDENAK (2002) también se centra en las identidades y en especial, en la construcción de las identidades en el caso noruego. Partiendo de una de las cuestiones principales de la teoría de BERNSTEIN, ¿de quién el interés por las identidades pedagógicas que

se producen? realiza una investigación sobre la reforma educativa a nivel macro y micro. En la década de los 90 el sistema educativo noruego sufrió una profunda reforma como no había experimentado hasta ese momento, desde la etapa infantil hasta la universidad. Para llevar a cabo la investigación, la autora examina los cambios que han tenido lugar en el nivel macro de la reforma educativa noruega de los 90 y en qué medida si los hubiera, afectaron al micro nivel educativo.

HOVDENAK parte de la idea de que en las reformas educativas quienes se ocupan de diseñarlas, los políticos, pueden querer preparar el terreno para influir en la conciencia de los estudiantes, su autoestima y sus actitudes así como en su desarrollo cognitivo, social y emocional. Sin embargo, señala la autora, el impacto que la identidad pedagógica dominante en el macro nivel ejerce sobre el micro nivel puede ser difícil de establecer, particularmente aquel impacto que tiene que ver con la experiencia particular de los estudiantes y de los docentes en la escuela.

En esta investigación establece lo que entiende como posibles conexiones ente los niveles macro y micro que le permiten comprender las interacciones entre ellos. En el nivel micro, se centra en las experiencias de los jóvenes sobre su escolarización. En el nivel macro, por el contrario, busca averiguar cuáles son los procesos que la reforma ha llevado a cabo, cuáles los principales cambios y por fin, cuáles las identidades pedagógicas producidas.

IVINSON (2002) pone en primer plano los discursos regulador e instruccional. Realiza un estudio de caso donde compara dos clases diseñadas para mejorar los bajos logros en Inglés de los niños. En Inglaterra, en el momento en que se llevó cabo este estudio se daba lo que la autora denomina 'pánico moral' puesto que el rendimiento de los niños en lengua inglesa era alarmantemente bajo. El temor a que algunos niños formaran una 'subclase' de hombres desempleados sin cualificación se unió a la desaparición de la base industrial en

Inglaterra, lo cual fue utilizado por la derecha para decir que los niños estaban siendo tratados con desventaja respecto de las niñas.

Retórica y ecos vacíos sobre educación feminizada, currículum feminizado, excesivo control por parte de mujeres de la escuela y esa suerte de disparates que aparecen cuando los niños sacan peores resultados que las niñas, repetidos por prensa y políticos que aprovechan el momento calaron en cierta medida en aquello que sucedía dentro de las escuelas para solucionar lo que se denominaba el 'problema' del bajo rendimiento de los chicos. Cuestiones como la publicación de resultados en exámenes organizados en forma de tablas que ponían a unas escuelas en competición con otras; la creación de mercados locales basados en el argumento de que los padres son quienes deben juzgar la efectividad de las escuelas del entorno y que elegirían enviar a sus hijos a aquellas con mejores resultados en los exámenes públicos.

En dicho contexto, la investigación se llevó a cabo en lo que en el estado español se llamaría escuelas privadas concertadas relacionadas con la Iglesia, quienes dieron pie a una iniciativa denominada 'El año del niño' con el objeto de introducir estrategias que permitiesen disminuir la separación entre niños y niñas en un 20%.

La autora realizó un análisis de las ideas que circulaban tanto en prensa como en los textos oficiales y en las prácticas de clase de dichas escuelas, en aras a describir la recontextualización que de las mismas hicieron los profesores de lengua inglesa en tales escuelas privadas en función de la presión social, política e institucional dirigida al bajo rendimiento de los niños.

JONES y MOORE (1993) se centran en esta ocasión en el incremento del movimiento a favor de la 'competencia' dentro del campo de la educación.

Parten del argumento de que la 'competencia' se debería entender en términos de cambio en el control social de la capacidad

en la sociedad el cual comportaría un desplazamiento de una forma relativamente autónoma de comunidad profesional liberal a un más directo control por parte del Estado. Esto, a su vez, lo sitúan dentro de los análisis de la naturaleza de la regulación en las sociedades modernas tardías y se centran directamente en el trabajo de ANTHONY GIDDENS y de BASIL BERNSTEIN para analizar los posicionamientos de la capacidad entre su base teórica primaria en educación superior y en las relaciones sociales del día a día que le afectan.

La entrada del *National Council for Vocational Qualifications* en el área de los niveles de ocupación ('*NVQ level 5*') se analiza en relación al rol del análisis funcional como metodología útil para la traducción de la capacidad en 'competencia' y para el control de la práctica profesional.

En este caso, la cuestión que se revela fundamental es la del control de la *expertise*, especialmente en ese momento en que los autores constatan una tensión endémica entre las posibilidades del yo y los requerimientos institucionales, mucho más activos como en el 'mundo del trabajo'.

MATON (2002) utiliza la teoría de BASIL BERNSTEIN para analizar la evolución de los sistemas educativos desde 1960 en Inglaterra, poniendo como pieza clave de la reformas los modelos de nuevos estudiantes que llegan especialmente a las universidades. En general el autor está interesado en el tema del cambio en educación.

En esta ocasión, muestra cómo el sistema trabaja para mantener las relaciones jerárquicas de poder y de control a la hora de enfrentarse anticipadamente a los cambios. En este sentido, argumenta que, en contra de retóricas proclamaciones de 'revolución', 'crisis' e innovación radical dentro de la educación superior inglesa, los principios estructurales que subyacen a dicho campo permanecen; legitimados incluso por los modos en que los nuevos estudiantes eran descritos como bárbaros dentro del debate educativo. Argumenta que son precisamente los dramáticos cambios

ocurridos en la educación superior lo que permite que los principios generadores se mantengan a la vista de la expansión. Mientras que quienes ocupan las posiciones de altos estatus mantienen sus ventajas, el destino de los nuevos alumnos 'en desventaja', por el contrario, ha sido el de quedar relegados a posiciones de bajo estatus dentro del campo, un proceso legitimado por su propia descripción como 'en desventaja'. Es decir, el modo en que el nuevo estudiante se presentaba como en desventaja, servía para aumentar su desventaja.

Analiza la situación desde los principios estructurales del dispositivo pedagógico en los que se basa para unirlos a los que el autor ha venido a denominar el dispositivo epistémico. Dado que igualmente se basa en el trabajo de PIERRE BOURDIEU, podemos decir que se sitúa dentro la sociología del conocimiento entendida ésta de una forma dinámica, que combina tanto temas propios de enfoques sociológicos y filosóficos puesto que abarca tanto las relaciones sociales y las estructuras intrínsecas del conocimiento como sus interacciones y sus dinámicas de cambio.

MOORE (2002) se centra en esta ocasión en las identidades pedagógicas y su negociación. Realiza un estudio de caso donde analiza el contexto político de Sudáfrica ofreciendo una interpretación de la identidad pedagógica propuesta por BERNSTEIN así como un uso de la misma.

La identidad pedagógica surge de las tentativas de construir en los docentes y estudiantes una disposición moral particular, una motivación y aspiración insertadas en prácticas y realizaciones particulares. En concreto, parte de considerar que en las reformas curriculares existe el claro objetivo de inclinar las disposiciones pedagógicas hacia uno u otro sentido.

Considera que la diferenciación entre varias posiciones identitarias es útil para el análisis e interpretación de proyecciones discursivas de académicos en un momento en que los roles

académicos están considerablemente estresados desde varias direcciones.

MOORE y MULLER (2002) tratan de acotar, de averiguar, lo que es 'la teoría' en la teoría de BASIL BERNSTEIN. No desde el punto de vista de preguntarse si la teoría es estructuralista o de averiguar de qué trata la teoría de Bernstein sobre la familia.

En realidad, su pregunta se acerca a averiguar cómo funciona la teoría y qué tipo de teoría es que trabaja de esta forma. ¿qué es lo que esta teoría hace cuando 'conecta' con el problema empírico? Parten de la consideración de que cuando BERNSTEIN usa la palabra 'conectar' no lo hace de manera casual, su uso es significativo puesto que trata la teoría como un proceso como una práctica. No es una teoría que simplemente dibuje o represente la realidad, conecta directamente con ella, entra en relación con ella.

En algunos de sus últimos escritos BASIL BERNSTEIN empezó a desarrollar un nuevo lenguaje para pensar sobre la teoría (para los MOORE y MULLER una teoría de las teorías) y en los conceptos necesarios para una nueva sociología del campo intelectual, para una sociología del conocimiento. Lo que los autores llevan a cabo es un análisis de la teoría de teorías de BERNSTEIN en términos utilizados por este para describir las otras, y lo hacen para poner sobre la mesa la cuestión del incremento de conocimiento sociológico.

MORAIS, NEVES, DAVIES y DANIELS (2001) compilan una publicación donde se recogen las contribuciones del primer simposio internacional BASIL BERNSTEIN, y en la que el propio BERNSTEIN aparece en su última intervención. El libro se divide en cuatro partes y epílogo. Los capítulos de la primera parte se centran en la temática de escolaridad y alfabetización. La segunda parte recoge cuatro capítulos dedicados al discurso pedagógico y a la organización curricular. La tercera, al contexto del aula y a las prácticas pedagógicas. La cuarta parte sitúa la sociología de la educación de BERNSTEIN, pasado y futuro.

En el epílogo encontramos un texto del propio BERNSTEIN así como la transcripción de la videoconferencia que tuvo lugar durante el simposio. El texto es una clara apuesta por la sociología de la pedagogía que va más allá de la sociología de la educación y permite entender el complejo de relaciones en conexión. La videoconferencia se centra en la respuesta de BERNSTEIN a las cuestiones que fueron surgiendo en el simposio.

MULLER (1997) explora en esta ocasión las posibilidades para la renovación de conceptos como justicia social bajo las condiciones que proporcionan modelos existentes y morales alternativas a las neoliberales.

Parte de la consideración de la utilidad del concepto de 'formación intelectual' para entender los objetivos en el campo intelectual de los sociólogos de la educación; seguidamente procede a considerar las opciones de identidad disponibles usando la discusión de especialización identitaria de BERNSTEIN y finalmente considera los lugares desde los que podría emerger una renovación del discurso de la justicia social. Asimismo considera algunas implicaciones para la práctica sociológica.

MULLER, DAVIES y MORAIS (2004) recogen en esta publicación una selección de las investigaciones presentadas en el segundo simposio internacional BASIL BERNSTEIN que tuvo lugar en la Ciudad del Cabo en el año 2002. De nuevo el libro se divide en cuatro secciones. La primera considera el trabajo de los teóricos a través de los cuales BERNSTEIN trabajó, tales como DURKHEIM, MARX, BOURDIEU y FOUCAULT. En la segunda, el centro de atención está en la enseñanza y el aprendizaje en contextos escolares especialmente en cuestiones tales como el bajo desempeño de los chicos frente a las chicas, la ciudadanía, la reforma del sistema educativo y el aprendizaje de la lengua en variados contextos culturales. La tercera sección aplica la teoría de BERNSTEIN a la formación de docentes. Por último la cuarta sección se centra en la educación superior.

ROSE (2002) lleva a cabo una investigación en Australia centrándose en los menores nativos y pretendiendo demostrar cómo éstos son mantenidos fuera de la cadena, partiendo de la afirmación de BERNSTEIN (1997:85) donde señala que aquellos niños que cumplen con los requisitos de las reglas de secuencia tendrán acceso eventualmente a su propio discurso.

Basándose en los modos de escolarización desarrollados por BERNSTEIN trata de describir cómo los menores indígenas han sido consistentemente expulsados del sistema, a pesar de los cambios aparentemente relevantes que han sucedido en las prácticas educativas en los últimos años.

Centrándose básicamente en las reglas de secuencia y ritmo del *curriculum*, en sus interacciones con la instrucción y regulación de los adquirientes en el desarrollo de orientaciones hacia el significado elaboradas. Sostiene que secuencia y ritmo son mecanismos clave para el mantenimiento de la estratificación en los resultados de los estudiantes tanto si la pedagogía dominante se centra en las realizaciones textuales de los adquirientes (pedagogía visible) o en las capacidades supuestamente innatas de los adquirientes (pedagogía invisible). Sin embargo considera que se les ha dado relativamente poca importancia en las investigaciones desarrolladas dentro de la teoría.

El autor propone tres estadios para el desarrollo de la alfabetización a lo largo de la educación obligatoria que constituyen lo que él denomina un *curriculum* oculto¹⁶, al cual tienen acceso los menores de comunidades altamente alfabetizadas mientras que aquellos de las comunidades indígenas pobremente alfabetizadas son excluidos.

¹⁶ La noción de *curriculum* oculto no aparece nunca en los escritos de BASIL BERNSTEIN, ya que rehuía expresamente su utilización.

Los resultados de la investigación indican que cada estadio de alfabetización asume y evalúa orientaciones hacia el significado que han tenido que ser adquiridas en los estadios previos.

SADOVNIK (1995) edita un libro con el objetivo de proporcionar una evaluación crítica al trabajo de BASIL BERNSTEIN en cuatro contextos interrelacionados: la teoría sociológica de BERNSTEIN; su sociología del lenguaje y teoría de los códigos; su sociología de la educación y reproducción social y; la influencia de la sociología de BERNSTEIN en la investigación educativa. En palabras de SADOVNIK el libro representa un análisis de la sociología de la escuela de BERNSTEIN en relación a la teoría sociológica general, con lo que pretende mostrar cómo la sociología es una lente fundamental para la comprensión de la estructura y de los procesos de escolarización.

SADOVNIK (2004) utiliza en esta ocasión la teoría de BERNSTEIN para hacer un análisis del cambio educativo centrándose en la ley de educación de los Estados Unidos *No Child Left Behind*. Para llevar a cabo su investigación analiza los efectos de la ley en diferentes grupos de estudiantes y escuelas y en las formas en las que la organización escolar afecta al desempeño.

Además, trata de proveer el campo educativo con análisis empíricos de los componentes de la ley y de sus efectos en menores, docentes, padres y escuelas. Por último, considera que su análisis sociológico proporciona una comprensión de cómo los procesos de interacción y organización dentro de las escuelas pueden cambiar en aras a responder a los específicos mandatos de la ley.

Concluye que el uso de BERNSTEIN proporciona una importante herramienta conceptual para la comprensión de la dinámica de este tipo de cambio educativo.

SHALEM (2002) lleva a cabo una investigación que pone en primer plano a los estudiantes que en breve serán docentes. Está interesado en estudiar cómo estos estudiantes entienden la lectura particular que llevan a cabo los profesores.

Se centra en las investigaciones desarrollados desde la sociología que tienen como objeto la formación profesional de docentes. En concreto mira los trabajos de recontextualización de significados que reúnen los estudiantes del último curso de magisterio en el contexto segmentado de la adquisición de experiencia escolar, el *practicum* de la carrera.

Su punto de partida conceptual es la brecha discursiva entre el conocimiento contextual específicamente adquirido en el lugar de trabajo mediante las relaciones tácitas de adquisición y el conocimiento generalizable adquirido en las clases de la universidad. Específicamente, la investigación examina cómo cuatro estudiantes de magisterio ya graduados decodifican la forma de interrogación criterial que se da en la teoría de BERNSTEIN y cómo la utilizan para identificar 'un algo relevante externo' para ser trabajado dentro de la modalidad requerida por el módulo en la universidad. La investigación se centra en el dominio por parte de los estudiantes del complejo pensamiento relacional que requieren las formas del control simbólico del lenguaje de descripción interno de BERNSTEIN en términos de la clasificación y el enmarcamiento del poder y del control.

SHALEM se centra en las dicotomías descritas por BERNSTEIN entendidas como éstas las dijo, no como simples dicotomías sino como formas opuestas dialécticamente relacionadas entre sí. Utiliza los conceptos de reglas de reconocimiento y reglas de realización del lenguaje de descripción interno para examinar seis segmentos del trabajo de los estudiantes. Los segmentos fueron seleccionados a partir del trabajo presentado al finalizar el curso en el cual se les pidió a los estudiantes que construyeran un caso significativo.

En esta investigación los datos se extraen a partir del análisis de las selecciones y producciones de significados realizadas por los estudiantes y al revés que en otras investigaciones que utilizan la teoría de BERNSTEIN, el instrumento de análisis se construye después de recogidos los datos y no antes de recogerlos. El instrumento que

construye SHALEM le permite contestar a tres cuestiones sobre los datos: (i) si el estudiante reconoce o no formas opuestas y si es que no, qué es lo que reconoce; (ii) si todas las reglas de enmarcamiento son igualmente importantes para la producción del texto o alguna es más importante que otra y, (iii) si puede el esquema de codificación usarse para medir los grados de reconocimiento y realización.

El autor concluye que proveer a los estudiantes de una herramienta como el lenguaje de descripción interno permite que se equipen con mejores herramientas a la hora de generar herramientas de diagnóstico con las que comprender las dificultades y las estrategias de su formación como docentes a la hora de realizar las producciones textuales.

SILVA (1996) recoge en su libro una comparación entre los trabajos de BERNSTEIN y BOURDIEU, que califica como sorprendentemente plagada de puntos de contacto, si bien la obra de BOURDIEU abarca multitud de campos y cuestiones mientras que la de BERNSTEIN se restringe exclusivamente al mundo de la educación. El autor considera que establecer una comparación entre las dos obras respectivas constituye un ejercicio de revisión de los conceptos y de las perspectivas teóricas de sus formas de análisis.

SINGH (2001) utiliza la teoría del discurso pedagógico de BERNSTEIN en esta ocasión para examinar las entrevistas de educación especial proporcionados por la comunidad Samoana contratados como profesionales de apoyo en escuelas secundarias en el estado australiano de Queensland.

A los participantes se les preguntó un rango de cuestiones para un proyecto financiado por el *Australian Research Council*. Los datos que utiliza la autora y que extrae de esos informes de entrevista se centran en las valoraciones que se refieren explícitamente a discursos pedagógicos y prácticas. En dichas valoraciones, los profesionales de apoyo Samoanos atribuyen la desventaja educativa a : (i) la organización arbitraria de los estudiantes, los conocimientos y los

espacios en las instituciones escolares y a (ii) las diferencias entre la escuela y las instituciones Samoanas.

Los principios de poder y de control que generan la desigual selección, organización y distribución del conocimiento escolar son discutidos por la autora a la luz de investigaciones empíricas utilizando el trabajo teórico de BERNSTEIN que se centra en la (re)producción social de las desigualdades a través de los discursos escolares y las prácticas.

SINGH (2002) en esta ocasión, explora un componente del complejo marco teórico de BASIL BERNSTEIN relacionado con la conversión o traducción del conocimiento en comunicación pedagógica.

El dispositivo pedagógico es descrito por BERNSTEIN como el conjunto de reglas o procedimiento mediante los que el conocimiento se convierte en el habla dentro del aula, *curricula* y comunicaciones *online*. La autora argumenta que la teoría del dispositivo pedagógico proporciona a los investigadores criterios y reglas explícitos para describir la estructura macro y micro del conocimiento, y en particular las relaciones generativas de poder y de control que constituyen el conocimiento. Por lo tanto, la autora explora el concepto del dispositivo pedagógico, en concreto separándolo en los varios componentes que lo conforman.

Para llevar a cabo este trabajo revisa una serie de trabajos llevados a cabo entre Australia y Europa que se centran en la distribución diferencial de textos privilegiantes o privilegiados en educación. Y esto lo hace con estudios que se han centrado en las diferencias en la distribución y adquisición de conocimiento en base a atributos de género, atributos de clase social, o atributos culturales o indígenas. Asimismo, ha revisado trabajos llevados a cabo con el objeto de examinar desde la teoría del discurso pedagógico el contenido y la forma del habla en el aula.

TYLER (2002) utiliza la teoría para hablar del discurso pedagógico en la era de la información. Basándose en lo que BERNSTEIN bautizó como la 'Sociedad Totalmente Pedagogizada', TYLER busca en esta ocasión completar una parte de la teoría que queda según él inacabada: la exploración de las características semióticas sociales únicas del discurso pedagógico en una sociedad que está siendo cada vez más pedagogizada.

Para hacerlo examina lo que denomina ironías y contradicciones de la obra de BERNSTEIN extraídas del contraste entre sus últimos escritos sobre el discurso pedagógico y sus primeras contribuciones a la sociología de la educación. Considera que esto resulta muy evidente si compara los trabajos de autores como ATKINSON, DELAMONT y DAVIES quienes dividen la obra de BERNSTEIN en tres fases, desde los escritos durkheimianos hasta sus últimas atenciones post-estructuralistas hacia la voz, el texto y el discurso.

Genera un marco socio-semiótico con cuatro dimensiones del discurso, para poder aprehender las nuevas relaciones entre significante y significado, entre la educación y la estructura social, a partir de un modelo que debe reconocer por un lado, la relación entre el conocedor y el conocimiento y por otro, la relación entre educación y sociedad. Asimismo el modelo permite diferenciar entre tradiciones post-estructuralistas y neo-pragmáticas de la semiótica social tal y como se aplican al campo de la práctica pedagógica. Las cuatro dimensiones que genera son: (i) centrada en la tradición; (ii) centrada en el sujeto; (iii) centrada en el estudiante; (iv) centrada en la información.

WIESE (2002) utiliza la teoría de BASIL BERNSTEIN desde Noruega, donde BERNSTEIN fue profesor invitado. La investigación de la que hablamos aquí, se concretó en una tesis doctoral que el propio BERNSTEIN supervisó en diferentes estadios de la misma.

VESLEMØY WIESE se interesa por la 'brecha'. En la teoría de Bernstein la brecha puede ser, entre otros, la transición del *Trivium* al

Quadrivium, o la relación entre el Cocimiento y el Conocedor, o las relaciones dentro del texto dominante, o las relaciones entre las escuelas y los códigos. En el caso de WIESE, el interés está en que considera la brecha como el espacio social que hay entre el transmisor y el adquirente de textos pedagógicos, así como las dislocaciones que el texto pedagógico puede sufrir en dicho espacio.

Para llevar a cabo el análisis de las características de esa brecha, WIESE utiliza a varios autores que complementan la visión de BERNSTEIN de la misma, entre ellos, PIERRE BOURDIEU, MICHEL FOUCAULT Y PAOLO FREIRE. WIESE considera que estos autores no están situados en posiciones contradictorias alejadas las unas de las otra.

Al contrario, las posiciones situadas y variadas de estos pensadores le proveen de una perspectiva multicultural y multidisciplinar sobre los procesos modernos de escolarización que le permiten dibujar las líneas maestras para su transformación. Considera que estas construcciones teóricas son modelos complementarios que nos permiten analizar el complejo campo de la transición de la socialización primaria a la socialización secundaria.

Construye una herramienta que desarrolla a partir del concepto de brecha y que complementa con el resto de autores, para analizar contextos de aprendizaje así como las características propias de los mismos. Esa herramienta pone sobre la mesa una propuesta de modelo de los órdenes en la clase: el orden discursivo, el orden emocional, el orden simbólico y el orden cultural.

Para finalizar este apartado hemos realizado una tabla donde recogemos el listado de autores comentado con anterioridad, clasificándolos esta vez en función de tres criterios.

El primero hace referencia al tipo de contexto en el que han desarrollado su investigación, que puede ser en el campo de producción del discurso pedagógico o en el de reproducción del discurso.

El segundo criterio consiste en la metodología utilizada para llevar a cabo la investigación: análisis de textos que tienen como objeto basarse en la teoría para realizar un análisis de la realidad observada, o bien, un estudio de campo que recoge información y permite la descripción y posterior análisis del contexto seleccionado.

Por último, hemos incluido otra columna donde recogemos si el uso realizado de la teoría de BERNSTEIN es pasivo (como apoyo a la investigación desarrollada) o activo (la teoría modela la investigación desarrollada).

Autor	Contexto		Metodología		Uso de la Teoría	
	Producción	Reproducción	Análisis textos	Estudio campo	Activo	Pasivo
APPLE	X		X			X
ARNOT	X		X		X	
BECK	X		X		X	
BOURNE		X	X		X	
BRANDIS		X		X	X	
BREIER		X		X	X	
DANIELS		X		X	X	
DAVIES	X		X		X	
DÍAZ y LÓPEZ	X	X			X	
DOWLING	X		X		X	
EKE y LEE		X		X	X	
FITZSIMONS	X	X		X		X
HASAN	X			X	X	
HOVDENAK	X	X		X	X	
IVINSON		X		X	X	
JONES, MOORE	X		X		X	
MATON	X		X		X	
MORAIS	X	X	X	X	X	
MOORE	X			X	X	
MULLER	X			X	X	

Autor	Contexto		Metodología		Uso de la Teoría	
	Producción	Reproducción	Análisis textos	Estudio campo	Activo	Pasivo
NEVES	X	X	X	X	X	
ROSE		X		X	X	
SADOVNIK	x		x		x	
SHALEM		X		X	X	
SILVA	X		X			X
SINGH	X	X	X	X	X	
TYLER	X		X		X	
WIESE	X		X		X	

Si clasificamos esta tesis doctoral de acuerdo a los criterios expuestos en la tabla anterior, obtendríamos el siguiente resultado:

Contexto		Metodología		Uso de la Teoría	
Producción	Reproducción	Análisis textos	Estudio campo	Activo	Pasivo
X	X	X	X	X	

La II parte de la tesis se centra en el contexto de producción del discurso pedagógico, y llevamos a cabo a la investigación mediante en análisis de textos de referencia para la Garantía Social. En la III parte de la tesis el objeto se sitúa en el contexto de reproducción del discurso pedagógico, de acuerdo con el modelo de Bernstein, y obtenemos nuestro material de análisis mediante un estudio de campo realizado en diferentes centros que gestionan Garantía Social. En ambos casos, el uso que realizamos de la teoría es activo puesto que nos basamos en ella para realizar el diseño, desarrollo y análisis del objeto de estudio.

1.3.2.1. Estudos Sociológicos da Sala de Aula

Nos parece que por el papel fundamental que ha desempeñado el desarrollo de la teoría llevado a cabo por ANA MARIA MORAIS e ISABEL NEVES en esta tesis doctoral, el uso que han hecho de la teoría de

BERNSTEIN merece un apartado propio aunque sea de la misma naturaleza que los otros usos ya expuestos.

El trabajo llevado a cabo por las profesoras ANA MARIA MORAIS e ISABEL NEVES en el seno de ESSA, el cual co-coordinan, arranca en el momento en que ANA MARIA MORAIS conoce a BASIL BERNSTEIN en Londres y decide iniciar el proceso del doctorado en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Desde ese momento la profusión de artículos, nacionales e internacionales, libros, actas y demás productos académicos ha sido constante, además de elevada. Consideramos que las autoras han trabajado a fondo y repetidamente en distintos contextos escolares y no escolares, la teoría del discurso pedagógico de BASIL BERNSTEIN.

Cabe destacar, entre sus publicaciones en formato libro, 3 textos nacionales y 2 internacionales. De estas dos últimas ya hemos dado cuenta en el apartado 1.3.2 (Usos de la teoría).

En 1986 publican, junto con otras autoras, *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Este libro constituye una poderosa forma de introducir el pensamiento y la obra de BERNSTEIN en el contexto luso, además de constituir un valioso compendio del trabajo teórico realizado por el autor hasta el momento. Entre otros, cabe destacar el glosario de términos bernstenianos recopilado al final del mismo.

En 1992 y 1993 aparecen, respectivamente, los dos volúmenes de su obra de mayor calado conceptual y de relevancia empírica, tanto a nivel nacional como internacional: *Socialização primária e prática pedagógica*. En ella, las autoras dan cuenta de una investigación realizada a lo largo de varios años, en donde sometieron a entrenamiento a una docente de ciencias de la etapa primaria. El entrenamiento consistió en que la docente debía ser capaz de realizar en cada uno de los tres grupos de ciencias de un curso académico una práctica pedagógica diferente para cada uno. La práctica pedagógica, caracterizada por sus dimensiones interaccional

y estructural, a través de una serie de reglas (selección, secuencia, ritmo o tasa esperada de adquisición y criterios de evaluación) concebida a partir de la teoría de BASIL BERNSTEIN proporcionó un importante estudio empírico en el que se confirmaron y aumentaron las tesis presentadas por el británico. El objetivo del proyecto fue el de buscar aquellas prácticas pedagógicas que incrementan el aprovechamiento de los alumnos desfavorecidos en función de la clase social de pertenencia, la raza o el sexo) en relación al desarrollo de las capacidades cognitivas y las disposiciones socioafectivas. Las autoras consideran que la ausencia de un análisis y acción sociológico sistemático es una de las causas de fracaso escolar. Ambos volúmenes dan cuenta de la investigación llevada a cabo entre 1988 y 1991, en diferentes contextos. No sólo dentro de la escuela, el contexto secundario de socialización, sino en la familia, correspondiente al primario.

En el primer volumen se analiza la influencia de la clase social en el nivel de desarrollo científico de los alumnos; la influencia del nivel de exigencia conceptual de los profesores en el éxito de los alumnos. La socialización primaria y la práctica pedagógica como factores importantes en el aprovechamiento diferencial de alumnos y alumnas en ciencias; la influencia de determinados atributos de la clase social al interrelacionarse con otros factores sociológicos; las causas del aprovechamiento diferencial en ciencias de los alumnos de estratos sociales más bajos; un análisis sociológico de los libros de texto.

En el segundo volumen se analiza el poder y el control dentro del aula a partir de una definición teórica de modalidades diferenciales de práctica pedagógica; una caracterización de la práctica pedagógica en el contexto instruccional del aula; una caracterización de la práctica pedagógica en el contexto regulador del aula; los discursos instruccional y regulador en el aprendizaje de las ciencias como la influencia de las prácticas pedagógicas diferenciales

en el aprovechamiento de los alumnos; la influencia de la socialización primaria y secundaria en la relación entre orientación a la codificación y el aprovechamiento en la escuela; las reglas de reconocimiento y de realización en la resolución de problemas en ciencias; la influencia de la socialización primaria y secundaria en la relación entre el posicionamiento y el aprovechamiento en la escuela; las reglas de reconocimiento y de realización en la adquisición del texto regulador dentro del aula; el contexto social en la relación entre el desarrollo cognitivo y el fracaso o no de los alumnos; el posicionamiento de los menores en la familia y en la comunidad y su influencia en el aprovechamiento escolar; la orientación de codificación en el contexto de socialización primaria y el aprovechamiento de los alumnos; la orientación de codificación y el proceso de socialización cognitiva de la familia y la influencia en el éxito de los alumnos; las prácticas pedagógicas y las teorías de la instrucción en el contexto de socialización familiar y también éste último y su influencia en el aprovechamiento escolar.

La tercera publicación nacional de la que daremos breve cuenta aquí es *Estudos para uma sociologia da aprendizagem*. En este volumen, de nuevo dan cuenta de la investigación que han desarrollado centrandose en el estudio de la relación entre discursos y prácticas de la familia y de la escuela y el desarrollo científico, social y afectivo de los alumnos, dando particular importancia a las prácticas de los profesores y a su interrelación como la socialización primaria de los alumnos.

Como se puede apreciar por el contenido de estas publicaciones, los campos y contextos abarcados por la investigación empírica desarrollada por las autoras es extensa. Además hay que destacar los más de 100 artículos publicados nacional e internacionalmente, la constante atención y reformulación mediante la tutela de diversos trabajos de doctorado, la generación de un

banco de datos virtual desde el que se puede acceder a gran parte de su obra.

En el contexto del presente trabajo de investigación, la obra de ANA MARIA MORAIS e ISABEL NEVES constituye la base para el diseño, desarrollo, aplicación y análisis de la metodología de investigación utilizada. Básicamente los estudios que han llevado a cabo permiten diseñar la investigación al amparo de la teoría bernsteiniana, su desarrollo y ejecución.

A la hora de proceder a recoger la información hay que tomar decisiones sobre los diferentes métodos de recogida de la misma. Las diferentes investigaciones desarrolladas por las autoras, al haber abarcado una extensa variedad de contextos, nos han proporcionado un amplio abanico de muestra en el que poder elegir los métodos que más se ajustarían al estudio de la Garantía Social. El grado de profundidad con el que se han entregado para poner a prueba los conceptos de la teoría, unido a la creatividad que han desplegado para recoger la información en sus investigaciones, hacen que su obra sea referente dentro de los estudios de la sociología de la pedagogía, tal y como la definió el propio BERNSTEIN.

Para el presente trabajo, su aportación es fundamental no sólo en el diseño del mismo, sino en la potencialidad explicativa que tiene su uso de la teoría una vez nos enfrentamos al análisis de los datos extraídos de la investigación empírica.

1.4 La teoría de Bernstein en el marco de la investigación empírica

We could not escape being immersed in a tradition, but with an adequate language we could orient ourselves differently and, perhaps, from the new perspective generate a new tradition. (MATURANA, 1980).

En el presente apartado nos centramos en la cuestión metodológica presente en la investigación a la hora de desarrollar trabajos de carácter empírico. Para hacerlo, nos centraremos en explicar brevemente la relación entre lo que BASIL BERNSTEIN denomina lenguaje de descripción interno y lenguaje de descripción externo¹⁷. Además incluimos en este apartado uno dedicado al camino metodológico que hemos realizado a lo largo de los años en los que hemos ido realizando este trabajo de tesis doctoral.

BERNSTEIN elabora un modelo de análisis que sirve para el desarrollo de la teoría. MORAIS señala que este modelo expresa su posición epistemológica en el campo de la investigación empírica.

A través de la reflexión sobre métodos de investigación tanto cuantitativos como cualitativos, BERNSTEIN usa los conceptos de *lenguaje de descripción interno y lenguaje de descripción externo* para proponer un modelo de metodología en investigación que tenga el potencial para permitir una relación dialéctica reflexiva entre los conceptos contenidos en una teoría (lenguaje interno) y los datos empíricos que pretende analizar.

Define el lenguaje de descripción como un esquema de traducción mediante el cual un lenguaje es transformado en otro lenguaje. Asocia el lenguaje de descripción interno a una sintaxis a través de la cual es creado un lenguaje conceptual (modelo teórico) y el lenguaje de descripción externo a una sintaxis a través de la cual el lenguaje de descripción interno puede describir algo más que a sí mismo. Dicho de otro modo, el lenguaje de descripción externo es el medio por el cual se activa el lenguaje interno, funcionando como interfaz entre los datos empíricos y los conceptos de la teoría. Los principios de descripción construyen aquello que cuenta como

¹⁷ Aunque BERNSTEIN da cuenta de los lenguajes interno y externo (1998) para este apartado, y dado que nos basamos en el presente trabajo de investigación en los desarrollos de ANA MARIA MORAIS e ISABEL NEVES, hemos utilizado como texto principal los escritos por las autoras sobre el tema (2000; 2001: 187). <http://essa.fc.ul.pt> (24/10/2007).

relaciones empíricas y transforman esas relaciones en relaciones conceptuales.

Un lenguaje de descripción constituye lo que cuenta como referentes empíricos, cómo estos referentes se relacionan unos con otros de manera que produzcan un texto específico y cómo transforma estas relaciones referenciales en objetos teóricos u objetos teóricos potenciales.

En síntesis, la metodología de investigación sugerida por BERNSTEIN, rechaza tanto el análisis empírico sin base teórica subyacente, como el uso de la teoría que no permita su transformación en base a los datos empíricos. Defiende el desarrollo de un lenguaje externo de descripción donde lo teórico y lo empírico sean vistos de forma dialéctica. Los modelos teóricos, el lenguaje de descripción y el análisis empírico interactúan transformativamente, de manera que se produce una mayor profundidad y precisión.

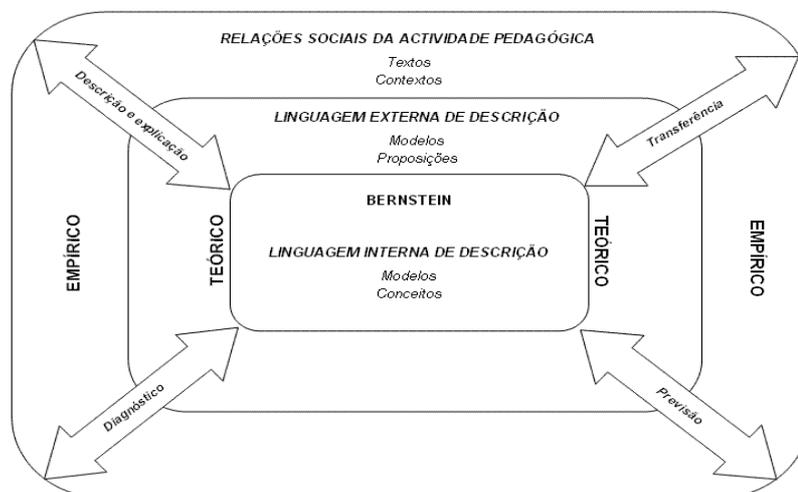


Figura1 – Metodología sociológica de investigación (Morais y Neves, 2001)

El diagrama anterior contempla las siguientes condiciones:

El lenguaje interno de descripción está constituido por una teoría o por un conjunto de teorías (en este caso la teoría de Bernstein) que contiene conceptos y modelos a un nivel elevado de abstracción. El lenguaje externo de descripción está constituido por proposiciones y modelos derivados del lenguaje interno de

descripción, en un mayor grado de aplicabilidad. Es el lenguaje externo de descripción el que activa el lenguaje interno de descripción (BERNSTEIN, 2000).

Los lenguajes de descripción interno y externo constituyen el nivel teórico de la metodología de investigación.

Las relaciones sociales de la actividad pedagógica se refieren a los textos y contextos pedagógicos que constituyen el nivel empírico de la metodología de investigación.

Las flechas, en el modelo, pretenden representar la relación dialéctica entre lo teórico y lo empírico –el lenguaje interno de descripción dirige el lenguaje externo de descripción y éste dirige la estructuración práctica de la investigación y el análisis e interpretación de resultados. De manera inversa, los resultados obtenidos en los diferentes niveles del trabajo empírico conducen a cambios en el lenguaje externo de descripción, de manera que aumenta su grado de precisión. Por su lado, el lenguaje externo de descripción, conteniendo los cambios originados por lo empírico, conduce a cambios en el lenguaje interno de descripción. De esta forma, los tres niveles constituyen instrumentos activos y dinámicos que conducen a cambios en un proceso real de investigación.

Mientras que la investigación cuantitativa ortodoxa ha puesto el énfasis en la teoría, la investigación cualitativa ortodoxa ha puesto el énfasis en la práctica, lo empírico. En sus extremos, estos dos modos de investigación están separados mediante una clasificación fuerte – la investigación cuantitativa atribuye un estatus mucho más elevado a la teoría y la investigación cualitativa atribuye un estatus mucho más elevado a la práctica. La relación dialéctica entre la teoría y lo empírico busca debilitar esta clasificación, considerando que teoría y práctica son igualmente importantes para una buena investigación. Sin embargo, este proceso dialéctico sólo es posible cuando el lenguaje interno de descripción está conceptualizado fuertemente

para contener poder de diagnóstico, descripción, explicación, transferencia y previsión¹⁸.

Señala MORAIS que el desarrollo de esta metodología de investigación es estrechamente dependiente de las potencialidades ofrecidas por la teoría (lenguaje interno) que la fundamenta y que el desarrollo de la teoría depende de las potencialidades ofrecidas por los modelos o proposiciones (lenguaje externo) construidos en base a una dialéctica entre lo teórico y lo empírico. La teoría de BERNSTEIN, dado que posee una estructura conceptual que contiene potencialidades de diagnóstico, previsión, descripción, explicación y transferencia, proporciona un poderoso lenguaje interno de descripción. Es este fuerte lenguaje interno el que permite ampliar las relaciones en estudio y aumentar el nivel de conceptualización de los análisis realizados, al contribuir al desarrollo de un lenguaje externo de descripción.

1.4.1 Camino metodológico: definiendo el objeto de estudio

Hasta aquí hemos visto de qué forma se ha utilizado la teoría de BASIL BERNSTEIN en distintos campos y con distintos objetos de estudio. Este apartado pone de manifiesto para el trabajo de tesis doctoral los diferentes acercamientos al objeto de estudio, los cuales fueron variando conforme aumentaba el conocimiento en profundidad de la teoría y de sus correspondientes investigaciones empíricas.

¹⁸ En este sentido, MORAIS y NEVES proporcionan ejemplos en base a la investigación empírica que han ido desarrollando de cada uno de los poderes. En el caso del poder de diagnóstico las autoras presentan como ejemplificaciones el trabajo experimental conducido en el aula así como las modalidades de control de la familia; a la hora de la previsión de situaciones de éxito y de fracaso escolar así como para la adquisición de las reglas de reconocimiento y de realización por parte de los docentes. El poder de descripción de las prácticas pedagógicas de la familia, de la escuela y de la formación de docentes; la explicación del éxito y del fracaso entre grupos sociales así como de la orientación de código de las familias entre grupos de posiciones sociales inferiores; por último, la transferencia en la aplicación de modelos escolares en contextos familiares y de formación de docentes.

Como señalara en la introducción, a lo largo de estos años de aprendizaje la constante principal era la de restringir el contexto a los Programas de Garantía Social. Sin embargo, en el tiempo de redacción de este trabajo, hemos llevado a cabo diferentes investigaciones con sus correspondientes trabajos de campo hasta llegar a las que exponemos con detalle en las partes II y III de la tesis. El motivo principal por el que hemos realizado diferentes acercamientos al campo de estudio se debe a la insatisfacción que nos producían los análisis a los que llegábamos cuando se acercaba el momento de concluir el proceso de investigación.

Lo que haremos a continuación es relatar nuestros distintos acercamientos así como las limitaciones que nos motivaron a volver a los centros donde se desarrollaban los programas de garantía social en nuestra búsqueda cada vez más afinada de respuestas. En total daremos cuenta de cinco idas y venidas al campo de estudio, de los objetos que nos planteábamos en nuestro acercamiento al mismo, de la metodología empleada y de los problemas que suscitaron. Brevemente son:

1. Evaluación de las políticas sobre la Garantía Social y oferta en la Comunidad Valenciana
2. Percepción de la noción de trabajo por parte de los alumnos de Garantía Social
3. Gestión del conflicto y clima de aula en Garantía Social en relación al tipo de institución
4. Percepción y aprovechamiento del espacio de autonomía de los docentes de Garantía Social
5. Estudio de los discursos instruccional y regulador de diferentes modalidades de Garantía Social

El primero, 'Evaluación de las políticas sobre la Garantía Social y oferta en la Comunidad Valenciana'¹⁹, surge a raíz del programa de doctorado en el que se incluye esta tesis. Tras la realización de los

¹⁹ CV en adelante.

créditos teóricos se exige la elaboración de un trabajo de investigación previo al desarrollo de una tesis doctoral. En nuestro caso realizamos un mapa de la Garantía Social en dicho territorio y lo comparamos con lo que sucedía en otros territorios del Estado Español.

Buscábamos analizar de qué manera los programas de garantía social se perfilaban desde su implantación en 1994 en la CV. El beneficio principal derivado de la descripción global y análisis de los aspectos estructurales y administrativos de los PGS en la Comunidad Valenciana es la descripción y evaluación de las tendencias en la política de gestión de los mismos en la CV. Para poder describir y evaluar las tendencias en la política de gestión de los PGS en la Comunidad Valenciana analizamos la documentación pertinente de aspectos estructurales y administrativos de los mismos tales como:

- El número de programas ofertados, su distribución geográfica y el flujo de incorporación de nuevos programas y desaparición de otros desde sus orígenes;
- La distribución de los programas en función del tipo de entidad promotora –entidad local, entidad sin ánimo de lucro y centro escolar-;
- La distribución de los programas en función de la modalidad de prácticas elegida –Formación-Empleo, Iniciación Profesional o Necesidades Educativas Especiales-;
- La distribución de los programas en función del tipo de familia profesional que gestionan.
- La combinación de las categorías precedentes.

Este trabajo lo realizamos en el marco de un proyecto de investigación financiado con fondos públicos²⁰ y entre otras, dio lugar

²⁰ El proyecto de investigación se desarrolló a lo largo de tres años y llevaba por título "La construcción de identidades laborales en los Programas de Garantía Social. La incidencia de las transformaciones del sector educativo

a una serie de publicaciones. Sin embargo, lo interesante para este apartado es que una vez concluido y obtenido un mapa de la distribución de los programas en función de los aspectos estructurales y administrativos analizados, utilizando el análisis de residuos tipificados corregidos²¹, poco más podíamos derivar de este tipo de análisis. Nos daba una instantánea de la situación de los programas pero no nos permitía explicar o comprender el porqué de una distribución y no otra.

Tal y como dice GALLART (2002) 'la interpretación de cualquier regularidad cuantitativa implica elementos cualitativos no explicitados en la operacionalización de las variables'. El problema fundamental estaba en las conclusiones de mi trabajo de investigación, no en sí mismas, sino sobre los aspectos que concluía puesto que dejaban de ser objetos para pasar a ser sujetos. Por lo tanto, decidimos que nuestra investigación debía dar el salto para lo cual debíamos dotarnos de otros métodos de análisis.

Tras el trabajo de investigación, la siguiente incursión se centró en la percepción de la noción de trabajo por parte de los alumnos de Garantía Social.

El objeto era entender cómo percibían el trabajo para el que se estaban preparando en el PGS y el trabajo en general los alumnos de garantía social de una serie de entidades seleccionadas. Aquí las palabras clave son trabajo e identidad laboral. Entendíamos entonces que los alumnos se identificaban con las representaciones que tenían de aquello que significaba para ellos tanto trabajar en un puesto de trabajo como las características de determinados puestos de trabajo. Este objeto de investigación surge desde el momento en que

en los procesos de formación profesional" (IDELAB). El proyecto estaba financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología del Espato español (Ref. SEC2000-0801).

²¹ Indicador de significación estadística que señala si los programas estuvieron o no equilibradamente repartidos cada año entre los cuatro tipos de entidad, o las modalidades, o las familias profesionales.

consideramos que en programas lo principal es enseñar a los alumnos un oficio para que se puedan integrar en la sociedad.

Para llevar a cabo esta investigación utilizamos el siguiente método de exploración. Solicitamos a los docentes que realizaran agrupaciones de los alumnos de tres en tres con un criterio claro: equipos equilibrados de forma tal que se favoreciera la conversación entre ellos. Una vez agrupados mostrábamos fotografías que habíamos realizado a la vez que les íbamos preguntando por el trabajo en general y el suyo en particular.

Sin embargo, los datos que obtuvimos no fueron analizados. Quedó pendiente de llevar a cabo el análisis por cuestiones relativas a la integración de lo que los alumnos decían con el marco general de la investigación. Por otro lado, El aspecto positivo es que los alumnos reaccionaron bien a las fotografías y las agrupaciones se revelaron como un buen método para que los chavales de garantía social hablaran en el contexto de una entrevista.

El problema principal radicaba en que no habíamos construido una tipología previa en la que vaciar la información recogida en base a trabajo y oficio. Y las imágenes tenían que ver –sólo en parte- con puestos de trabajo que desempeñaban en las entidades. En realidad, la división que habíamos hecho no era suficiente ya que las fotografías estaban divididas entre trabajo remunerado y no remunerado.

Partíamos del supuesto que en el PGS se enseña a trabajar a los alumnos. De nuevo, había demasiada carga subjetiva por parte del investigador (nosotros) en las imágenes como para estar seguros de que aquello que habíamos recogido representara lo que creíamos haber recogido: nos enfrentábamos a lo que en términos bernsteinianos podríamos denominar el problema de la recontextualización. Es un problema básico: cuando se enseña un trabajo no se está enseñando a trabajar. Los alumnos no están pendientes de la realización de un texto vinculado al trabajo sino que

lo están del texto que representa el trabajo evaluado en el centro, de las particulares características del trabajo enseñado.

Al tiempo que comenzamos a pensar en el siguiente acercamiento al campo de estudio por los motivos que exponemos a continuación, abandonamos la transcripción de las grabaciones, lo cual es un error dado el tiempo invertido en realizar esta investigación.

Fue entonces cuando realizamos un tercer acercamiento al objeto de estudio: Gestión del conflicto y clima de aula en Garantía Social en relación al tipo de institución. Aún centrados en los alumnos y gracias a lecturas sobre educación, etnografía y recogida de información realizamos un análisis de la percepción del conflicto y del clima de aula pero vinculándolos esta vez a la institución donde estudiaban los chavales. Ya no queríamos averiguar cuestiones que implicaban variables externas al centro, sino que entrábamos en el aula para quedarnos en ella.

Partíamos del supuesto que las situaciones en las que se produce un conflicto, especialmente en la medida en la que éste afecta a gran parte de la comunidad educativa, son escenarios idóneos en los que poder analizar las pautas de socialización de los sujetos.

Los procesos de socialización que tienen lugar dentro de las aulas de garantía social se orientan tanto a la consecución de una profesión particular como a cuestiones genéricas relacionadas con el hecho de trabajar y de convivir con otros, sus pares, pero también los formadores, con otros adultos e incluso con la institución a la que pertenecen.

En esta ocasión, nos centramos en cómo los jóvenes perciben, provocan y resuelven los conflictos dentro de las entidades en las que participan, cómo los profesores intervienen en esos procesos, y qué estrategias utilizan los centros para llevar a cabo su tarea educativa.

Para llevar a cabo la recogida de información de nuevo solicitamos grupos de tres como máximo. La agrupación fue realizada por los docentes esta vez en función del grado de afinidad que pudieran tener los jóvenes entre sí. Nuestra intención era tener controladas el máximo de variables posibles que se derivaran del hecho de que los alumnos no conocían a los entrevistadores. Además nos interesaba que los chavales estuvieran a gusto y así nos facilitaran la mayor cantidad de información posible. Esto era posible puesto que los alumnos ya nos conocían al haber estado en los centros con anterioridad.

La información que solicitábamos era en relación a conflictos relevantes que hubiesen sucedido en el centro, ya hubieran desempeñado en ellos un papel activo o bien hubieran sido meros espectadores. Previamente a la entrevista con los alumnos, les habíamos pedido a los maestros que elaborasen un listado de los conflictos que hubieran tenido lugar dentro del aula o del taller, entre alumnos y entre profesores y alumnos, tanto recientemente como, para aquellos considerados graves, desde principio de curso. Este listado nos permitía una baza en caso que los alumnos no quisieran o no se atrevieran a hablar directamente sobre el tema del conflicto – algo que no fue necesario ya que todos los grupos respondieron tranquilamente.

Realizamos entrevistas a 100 alumnos de 7 centros a quienes les pedimos que nos hicieran un listado de los últimos conflictos así como de los conflictos graves que hubieran sucedido dentro del programa, y que nos relatasen uno: el que para ellos fuese el más importante. A partir del primer grupo en cada centro, teníamos interés que los siguientes grupos describiesen el mismo conflicto, y así resultó espontáneamente en la mayoría de los casos, mostrando un alto grado de coincidencia en los conflictos que relataban –incluso en la percepción que tenían de los mismos- en cada una de las entidades.

Planteamos las siguiente preguntas:

- ¿Qué ocurrió?
- ¿Cómo o por quién se originó?
- ¿Cómo se solucionó?
- ¿Cuánto tiempo llevo solucionarlo?
- ¿Entre quienes se solucionó?
- ¿Era la única forma de solucionarlo?
- Si volviera a darse, ¿qué sucedería y cómo se reaccionaría?

Además, les pedimos que trataran de imaginarse lo que hubiese sucedido en cada uno de los siguientes ambientes haciéndoles las mismas preguntas que para el relato precedente, pero aplicadas a estos lugares:

- aula de formación básica
- aula de formación específica
- empresa de prácticas
- en el IES del curso anterior
- pasillos o espacios de convivencia comunes en la entidad pero en los que no hay presencia física de profesores o tutores –desde los propios pasillos hasta la puerta de la calle del centro o el patio.

Pretendíamos con ello apreciar cómo estos jóvenes valoran y reconocen las prácticas formativas y de socialización empleadas con ellos.

El resultado tangible esta vez fue un capítulo en un libro donde damos cuenta de la descripción de la metodología con un esbozo del marco teórico, descripción de los resultados obtenidos y conclusión al respecto. La conclusión principal fue la desmitificación del tema de la conflictividad en la garantía social. Es más, concluimos que se daba un consenso que no se daba en secundaria, con el resultado de un clima de aula más propicio, agradable. Los docentes preparan las clases de manera consistente por lo que el clima favorece el

aprendizaje. Se aprecia en los programas una aproximación educativa más que sancionadora o punitiva. En resumen, los chavales de garantía social no son tan problemáticos como habría cabido esperar.

Sin embargo, aunque esta investigación había sido altamente satisfactoria en cuanto a resultados, aún se demostraba insuficiente puesto que los resultados demostraban que el contenido de la enseñanza era básicamente la socialización de los jóvenes, teniendo tanto la formación básica como la específica un carácter instrumental al servicio de esas socialización.

Son las normas y su desarrollo los que permiten conocer los límites de lo tolerable, los que establecen las reglas del juego en el aula, los que definen lo que es conflictivo y lo que deja de serlo para constituirse en normal, y en la medida en que las normas son comprendidas y compartidas, son interiorizadas, se produce un acuerdo en torno a qué es conflicto y qué no lo es. Es en este punto donde establecemos la necesidad de volver al campo no ya centrándonos en los alumnos sino prestando más atención a las prácticas docentes que tienen lugar en los programas.

Es así como realizamos la cuarta ida al campo de estudio, esta vez centrándonos en el tipo de institución donde se realizaban los programas y en los docentes, ya no en los alumnos.

Esta vez el marco teórico se ha ido haciendo cada vez más complejo a la par que profundizábamos en las lecturas sobre la teoría de BASIL BERNSTEIN. En esta ocasión decidimos analizar el grado en que los docentes de garantía social hacen un uso efectivo del espacio de autonomía legitimado en el discurso pedagógico oficial.

De la anterior investigación podemos extraer que los PGS no se diferencian mucho entre sí y que la práctica pedagógica se releva como fundamental. Por lo tanto decidimos preguntarles a los actores principales de la práctica pedagógica sobre sus decisiones respecto a la misma.

Previamente a la realización de trabajo de campo visitamos un centro ubicado en una Entidad Local en una localidad cercana a la ciudad de Valencia y realizo observaciones de las prácticas pedagógicas para así extraer la información para mi guión de entrevista. Decidimos entrevistar a los docentes y a los coordinadores del programa puesto que son ellos quienes tienen la responsabilidad de lo que se hace dentro del mismo.

Los 4 centros escogidos lo son en función de los resultados obtenidos en la primera investigación (tradición en la gestión de PGS, mismo perfil profesional y que ese mismo perfil se dé en los cuatro tipos de entidad). Como dice GALLART (2002:334), esta selección me permite establecer una comparación para poder estar segura de que estoy hablando de lo que quiero hablar y no dotar a la investigación de un espejismo de objetividad.

Para elaborar el guión realizamos una adaptación de un cuestionario construido por OSCAR GRAIZER para llevar a cabo su investigación en centros de capacitación de personas adultas en la provincia de Buenos Aires. Asimismo extrajimos información del catálogo de cualificaciones profesionales el correspondiente al perfil de nivel 1 de 'Ayudante de reparación de vehículos' y elaboramos un cuestionario para los formadores de Taller para ver en qué medida se asemeja la formación recibida en el PGS con lo que se espera de un nivel de cualificación uno según el catálogo. En total entrevistamos a 15 personas: 4 coordinadores y 11 docentes de taller y de específica. Además, realizamos el pase de un cuestionario a los alumnos de cada centro.

Tras un total de 103 horas de trabajo entre transcripciones y entrevistas obtuvimos una serie de documentos donde los docentes y los coordinadores hablan sobre cómo adaptan su currículum, su práctica pedagógica, la evaluación, los límites de su actuación en función de la entidad en la que se encuentra, sobre la institución y

sus relaciones y, por último, sobre cosas que cambiaría en el centro si pudiera.

El problema es que este tipo de informaciones nos alejan de la otra constante que señalaba en la introducción: la didáctica como pan de trabajo. Realizar un análisis de las percepciones de los docentes no nos permite extraer conclusiones útiles desde el punto de vista de la didáctica como plan de trabajo, puesto que nos centramos en los sujetos. Logramos averiguar la percepción por parte de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas y la institución en la que llevaban a cabo su trabajo. Pero en realidad, nosotros queríamos centrarnos en las propias prácticas pedagógicas. Detectamos la necesidad de situar los programas en un contexto social más amplio que nos permita realizar el viaje entre uno y otro y así poder extraer conclusiones efectivas sobre la práctica pedagógica.

Así fue como nos decidimos a realizar el trabajo de campo del que damos cuenta en los apartados II y III de esta tesis doctoral. Como se puede apreciar, el uso de la teoría es más complejo que en las anteriores, y tal y como establecíamos en el apartado 1.4 (La teoría de BASIL BERNSTEIN en el marco de la investigación empírica); podemos realizar un movimiento constante entre el lenguaje de descripción interno y el lenguaje de descripción externo.

Las relaciones que se establecen dentro de los campos de producción y de control simbólico y las relaciones que se establecen entre estos campos influyen en el campo del Estado. En este campo, y de acuerdo con los principios dominantes de la sociedad, se produce el discurso regulador general (DRG) expresado en textos legales tales como la Constitución, decretos, títulos y discursos políticos. El campo del Estado está también influenciado por el campo internacional que, a través de múltiples relaciones políticas, económicas y culturales, contribuye también a la definición del discurso regulador general.

Por un lado, en la II parte de la tesis nos hemos centrado en analizar la Constitución y las leyes orgánicas lo cual significa analizar los textos oficiales producidos en el campo del Estado que, directa o indirectamente, expresan los principios que orientan la acción educativa. Para responder a cómo dichos referentes empíricos se relacionan entre sí para producir un texto específico, hemos diseñado dos instrumentos que caracterizan el discurso pedagógico oficial de la garantía social

Dado que buscamos maximizar la consistencia del trabajo, y dado que este apartado de la tesis se relaciona estrechamente con el tercer apartado, la elección de mirar las dimensiones estructural e interaccional del discurso no es casual: cuando analicemos la práctica pedagógica de los programas de garantía social usaremos el mismo esquema conceptual para enfrentar dicho análisis, lo cual nos permite dotar de consistencia a las relaciones que establezcamos entre ambos apartados. Y en eso consiste exactamente la III parte de esta tesis: un análisis de la práctica pedagógica centrándonos en su dimensión estructural e interaccional de los cuatro centros que ya habíamos seleccionado con anterioridad.

La dimensión estructural (figura II.8.1) puede hacer referencia a las relaciones entre discursos, y en este caso concreto se refiere a las relaciones interdisciplinarias que se producen entre la Formación Profesional Específica y la Formación Básica de la Garantía Social. Y para analizar las relaciones usaremos la *clasificación* para caracterizarlas. La dimensión interaccional hace referencia a las relaciones entre sujetos, y aquí nos permite relacionar a profesores y alumnos. Para analizar las relaciones entre sujetos usaremos siempre el *enmarcamiento*.

En este apartado sólo nos interesa describir el camino que hemos seguido hasta dar con la metodología adecuada para nuestras investigaciones. Tanto en la II parte como en la III de la tesis hay

sendos apartados correspondientes a la metodología utilizada que detallan suficientemente cómo llevamos a cabo nuestro análisis.

En esta ocasión estamos seguros de que nuestros instrumentos recogen la información que nos interesa de modo que, los resultados son pertinentes desde el punto de vista de la didáctica como plan de trabajo además de útiles para los propios Programas de Garantía Social.

1.5 Conclusiones

But we are seldom, if ever, COMPLETELY justified in any of our beliefs, so the approach 'from below', focusing on lesser degrees of justification, also needs to be explored.

I am not trying to prove that if one is justified to degree n in some belief, the n per cent of cases one's belief will be true. Rather, I want to try to answer the question: why, if what we care about is whether our beliefs are true, should we prefer to have beliefs which are more, rather than less justified?

This does not presuppose that all we care about is security; we care about interest, importance, substantial content too. It only presupposes that our concern with justification is linked to the desire for security rather than the desire for substance. (HAAK, 1995: 296).

Para finalizar esta primera parte de la tesis queremos concluir con una serie de cuestiones relativas a nuestra visión de la investigación que hemos llevado a cabo. Queremos poner sobre la mesa tres cuestiones: la pertinencia, la metodología y la consistencia. Las tres, como veremos a continuación están íntimamente relacionadas entre sí.

En primer lugar hablemos de la pertinencia. Consideramos que la investigación desarrollada por Bernstein, tal y como hemos descrito a lo largo de esta primera parte es pertinente a la hora de llevar a

cabo investigaciones dentro del campo de estudio de la Didáctica. No sólo es un poderoso dispositivo a la hora de situar la educación en el contexto social sino que, además, nos permite poner en primer plano los actores y las prácticas que se llevan a cabo en la escena educativa. Los discursos, agentes y agencias encargadas de llevar a cabo la tarea educativa pueden ser tomadas en cuenta por separado o en relación entre sí, sin que por ello nos olvidemos del contexto general en el que se hallan inmersos.

El hecho de que la teoría sea pertinente a la hora de enfrentarnos a la tarea de interrogar nuestro objeto de estudio nos conduce directamente a la cuestión de la metodología, puesto que las realidades educativas que pretendemos describir, para posteriormente poder extraer conclusiones subjetivadas sobre una base empírica, deben ser tratadas con rigor.

Asimismo, hay que tener en cuenta que la teoría nos dota no sólo de los conceptos teóricos adecuados sino de estrategias metodológicas pertinentes, lo que la hace especialmente relevante para llevar a cabo investigaciones desde el área de conocimiento de la Didáctica.

Esta función de la metodología nos conduce al problema de la consistencia, estrechamente vinculado con aquella. Para que los resultados de una investigación sean relevantes debe existir una estrecha relación entre los interrogantes que se nos presentan, la estrategia metodológica empleada y el análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo. Esta relación, estudiada en profundidad, es lo que dota de consistencia al trabajo de investigación.

Hay estrategias de investigación adecuadas y otras que no lo son tanto. Como hemos descrito en el anterior apartado, en nuestro caso hemos realizado diferentes tanteos en el campo hasta dar con un método de trabajo que nos ha resultado satisfactorio.

Y lo es porque, tal y como indica GALLART (2002), consideramos que en el presente trabajo de tesis doctoral existe una fuerte

congruencia entre los interrogantes que queremos responder, el análisis de los datos obtenidos en los trabajos de campo y, por último, los supuestos que avalan nuestros análisis. Tal y como indica la autora, de la congruencia entre estos tres aspectos depende la calidad del estudio.

En aquella hora había visto revelarse el eterno secreto de todo arte grandioso y, en el fondo, de toda obra humana: la concentración, el acopio de todas las fuerzas, de todos los sentidos, el éxtasis, el transporte fuera del mundo de todo artista. Había aprendido algo para toda la vida. (ZWEIG. 2006:197)

II PARTE

GENERANDO GARANTÍAS

MODELO DEL DISCURSO PEDAGÓGICO Y SU APLICACIÓN A LA GARANTÍA SOCIAL

Donde se (de)muestra que la orientación ideológica, los intereses y los modos de reproducción cultural están relacionados con las funciones de los agentes (control simbólico o economía), el campo de localización y su posición jerárquica.

II.1 Introduction

Any sociology of education should have a theory of the pedagogic device. Indeed such a theory could well be its necessary foundation and provide the fundamental theoretical object of the discipline. (BERNSTEIN, 1986:16).

When Bernstein wrote the paragraph above, he sought to justify the position he understood that the theory of the pedagogic device should occupy within the field of the sociology of education. Such justification appears often in Bernstein's work; instead of ignoring it, he always faced criticism outlining the wrong misunderstandings that his theory suffered along almost thirty years in which he developed his model of the pedagogic device. In order to do so, he tried to argue about the need to develop research within the sociology in a systematic manner, in order to deepen the knowledge about the mechanisms that facilitate the production and transformation of culture.

We find this is an appropriate determination for our approach to the work that is explained below: the field of Didactics and our particular understanding of itself. To understand Didactics as a working plan (MARHUENDA, 2000: 16-17) '... contributes to lay Didactics and teaching practices to the service of those who learn and who teach, to produce appropriate teaching practice, to search for justice and equality in teaching practices'. In fact, we understand didactics as a working plan that allows us to comprehend what and how is taught in such a way that the result of our research may be translated into the context of the local pedagogic practice.

Bernstein's theory helps us find out how educational knowledge is produced and transformed. Furthermore, it allows us to put the emphasis upon educational relations in 'risk' contexts, as it allows us

to approach each of the elements that take part of the processes of transmission and acquisition in a systematic way.

This attempt to try and find out how educational knowledge is produced and transformed in education settings for young people at risk of society exclusion is closely linked to a particular approach to what and how to do research, given that our investigation is directly determined by our comprehension of who learns and who teaches. We consider that this approach to Didactics holds important links to the sociology of pedagogy as defined by Bernstein in his videoconference in the *I Basil Bernstein's International Symposium* (MORAIS and NEVES, 2000), given that at the core of both do lie the processes of transmission and acquisition. Furthermore, we understand it is crucial to develop research at the service of those who learn and who teach, putting it under the perspective of the search for social justice in teaching practices (APPLE, 1982).

In this part of the thesis we translate production and transformation of educational knowledge in the following questions: how can we develop systematic research of the educational offer addressed to young people at risk? That is, how to do research in order to make it prove useful for those who teach and for those who learn? Therefore, research guided by the aim to acquire social justice.

These questions evolved along our work and they turned out into more concrete and precise ones, as follows: What identities are promoted by the Department of Education through the legislation it is passing? How does educational reform have an impact upon relations between teachers and learners? What types of relations are allowed among the different educational contexts in which young people take part? What types of research have been done and what is its focus? What is taught and what is learned in a Social Guarantee Scheme be one teacher or learner? We will try to provide an answer to all these questions along the following pages and particularly in the concluding section.

All of these questions do refer to the very same theme: research upon education of young people at risk. Nevertheless, the fact of attempting to do it in a systematic way, diving among identities, outlining relations and paying attention to contexts; which necessarily brings us within the already selected framework: the model of the pedagogic discourse of BASIL BERNSTEIN. The following arguments make this need clear:

4. We understand that the model allows us to reach the same purpose that Didactics seek, understood as a working plan.
5. Furthermore, it allows us to give an answer to our initial question and those derived from it in a systematic way, which is crucial in order to respect the principle to search for social justice.
6. The model arises from the holistic understanding of the educational system.
7. We are able to analyse the relations between agents, contexts and discourses both at the macro as well as at the micro level, therefore able to find out traces of the macro in the micro and vice versa.
8. The model provides us with conceptual tools with which to perform the analysis.
9. We find ourselves close to the ideology behind Bernstein's research, basically regarding his comprehension of what research should provide if focused upon relations between agents and contexts, as well as his understanding of the self.

This model focuses in that which is 'transmitted' as educational knowledge, and it considers that that which is transmitted is 'constituted' by three rules, which are stable across time and space. This feature of the model has made it available to be used in many

educational contexts and in almost each corner of the planet²²: from relations within primary contexts of socialization in aboriginal tribes in Australia and Oceania (PARLO SINGH), to the concept of relative autonomy among teachers in the United States (MICHAEL APPLE), through Colombia (MARIO DÍAZ), South Africa (PAULA ENSOR, JOHAN MULLER), China (TIAN MINJIE), Israel (MICHAEL A.K. HALLIDAY, RUQAYA HASAN) and part of the European countries (PAUL ATKINSON; GEMMA MOSS; SARA DELAMONT; ROB MOORE; ANA MARIA MORAIS, ISABEL PESTANA NEVES among others).

It will be enough to say now that it not only focuses in that which is transmitted in the classroom but it also seeks to systematize realizations of agents, with their own discourses within their educational agencies at different levels or arenas in which the central object is the educational knowledge in its multiple shapes.

The pedagogic discourse²³ is that which makes culture possible and which allows it to be reproduced and transformed. In the glossary of terms gathered by Morais *et al.* (1986:346), pedagogic discourse is defined as 'specialized discourse which internal principles, ruling the production of specific objects (transmitters and acquirers) and the production of specific practices, rule the process of cultural reproduction; it is a set of rules for the incorporation of a instructional discourse into a regulative discourse with predominance of the latter'

The model seeks to make explicit the multiple and complex relations that take part in the production and reproduction of the pedagogic discourse. In the model, the production of the official pedagogic discourse is seen as the result of relations that are

²² In section 1.3.2 (Uses of the theory) of part I we include a series of research in this sense, which are described in greater detail.

²³ Far from attempting to provide the model with a meaning particularly linked to sociolinguistic studies through the use of the term 'discourse', Bernstein is rather interested in discourse as 'a rational ability with which some things interfere with other, bringing them out by deriving them from their principles or knowing them by traces and signs' such as the Royal Academy of the Spanish Language (RAE) defines it. Being the meaning relevant, it is no more than a signifier.

established at levels of generation and recontextualization of the general regulative discourse, which contains the dominant principles of society.

The diversity of agents, discourses and agencies involved in the discourse specialize forms of relations and identities in concrete contexts. In Spain the very same measure to assist diversity embeds the potential to adopt different shapes according to the local context in which it is developed. In the current part of the thesis the relevance of this will be shown and we will describe the educational field according to Bernstein's model and following the methodological suggestions developed by one of his most close co-workers, ANA MARIA MORAIS and her *Grupo de Estudos Sociológicos da Sala de Aula*.

For BERNSTEIN, the interrelations among the different levels of production of discourse and the extremely dynamic processes that are set around production and reproduction of discourse do reflect positions of conflict rather than stable relations. It is in this sense that Bernstein has positioned himself within non-structuralist views: he is able to perceive the potential of change in relations and its impact upon the other levels of the model, rather than the stability of structures which fate is reproduction.

We have focused our analysis in the Social Guarantee Schemes, a so called measure to assist diversity in education, introduced in Spain with the educational reform that happened in 1990, with the approval of the Organic Law of the Educational System.

The first section²⁴ deals with our understanding of the justification of Bernstein himself about the need to generate a model of pedagogic discourse, putting it within the context in which the text *On the Pedagogic Discourse* (1986) was written. In order to optimise the model it is necessary to differentiate the 'questions' on the one side, that is, the internal principles of the pedagogic device, which are the condition for production, reproduction and transformation of

²⁴ 2. Why the model of pedagogic discourse is needed ...?

culture; and the 'answers' to those questions which basically reflect the general model of pedagogic discourse.

The following section²⁵ brings us back to present and, from that which has been made explicit in the need for the model, we analyse the different research pieces conducted upon Social Guarantee Schemes, in terms of their location with regard to what is produced and reproduced. We will try to locate the Schemes according to the discourse produced in a particular field: the field of symbolic control that, despite not producing class relations, contributes to their reproduction.

In fact both section cannot be detached when we are before a context or before a text, but we need to differentiate them in order to explain, on the one side, how the pedagogic discourse is constituted and, on the other, in interest of whom and what it is that it becomes constituted.

We consciously locate our analysis about Social Guarantee Schemes after introducing the model of pedagogic discourse: as we have outlined before, the programmes have evolved in the course of our study as a 'text' in which to look at transformations that have happened in the arena of the educational measures addressed to youth at risk, following bernsteinian-type guidelines.

The following section²⁶ will attempt to make explicit the mechanisms through which the analysis is produced about (i) the dominant principles of society, (ii) the general regulative discourse, and (iii) the official pedagogic discourse. In order to perform such analyses the input from the ESSA Group on Sociology of Education has been very valuable. Once we have done the analysis, we will outline a series of specific conclusions for this part of the thesis.

²⁵ 3. ... And which are the consequences of applying it to Social Guarantee Schemes?

²⁶ 4. Analysis of the production of the pedagogic discourse in Social Guarantee Schemes.

11.2 ¿Por qué es necesario un modelo de discurso pedagógico...

Tal y como señalábamos en la introducción al apartado, vamos a tratar de plantear la justificación al modelo que proponía su autor. El modelo del discurso pedagógico y, por tanto el dispositivo pedagógico, aparece en el escrito de BERNSTEIN *On the pedagogic discourse*, en 1986, y tras sucesivas reelaboraciones presenta una más completa en 1990, en el cuarto volumen de su obra *Clases, Códigos y Control*. Básicamente trata de (de)mostrar que la orientación ideológica, los intereses y modos de reproducción cultural están relacionados con las funciones de los agentes, el campo de localización y la posición jerárquica.

La comunicación, la pedagogía, es el centro de la teoría de BERNSTEIN. Ésta se define como las relaciones pedagógicas que configuran las comunicaciones pedagógicas y sus contextos relevantes. Esta comunicación se puede dar entre docentes y discentes, entre el Ministerio de Educación y la *Conselleria d'Educació*, entre la Conselleria y los docentes, entre los padres y los hijos... cada una de estas relaciones pone en juego agentes que configuran un discurso situado en un contexto que le es relevante.

El modelo del discurso pedagógico (1986; 1990) pretende señalar sistemáticamente los 'principios que conforman la práctica comunicativa especializada' que es la característica más distintiva de la actividad central de la escuela, el acto de transmisión - adquisición. Es decir, pretende averiguar cómo funciona el propio proceso de transmisión - adquisición, prestando atención no a los productos de ese proceso, sino a los principios que lo hacen posible. Si sabemos cuáles son los principios que subyacen a la pedagogía, sabremos cómo funciona el proceso de transmisión-adquisición.

Para BERNSTEIN, preguntarse qué produce la educación es secundario, dado que ya sabemos lo que produce, atendiendo al amplio número de investigaciones que desde diversos campos de

conocimiento se han llevado a cabo –por citar algunos ejemplos relevantes: IVOR GOODSON (2000), JOSÉ GIMENO (1999), JULIA VARELA (1991), LOIS WEIS (1986), MICHAEL APPLE (2002,2003), PAUL WILLIS (1977), PAULO FREIRE (1997). La cuestión fundamental bernsteiniana es averiguar cómo se produce la educación, es decir, la comunicación, la pedagogía.

Repasando las investigaciones realizadas, a BERNSTEIN le sorprendía que nadie, hasta ese momento, dentro de las ciencias sociales, en concreto en la sociología de la educación, hubiera prestado atención al análisis de las características que constituyen el tipo especializado de comunicación que se da en el discurso pedagógico de la educación²⁷. Es más, consideraba que a pesar de la cantidad de investigaciones llevadas a cabo, sólo el análisis de esos principios subyacentes a la comunicación pedagógica es el que permitiría establecer la posibilidad de cambio, producción y reproducción del propio discurso pedagógico. Por tanto, en este trabajo se concluye que el uso de la teoría de BERNSTEIN para el análisis de una realidad educativa potencia la posibilidad de transformación del propio discurso pedagógico, de la transmisión y de la adquisición de la educación.

En un amplio orden de investigaciones realizadas²⁸, señala que se pueden encontrar excelentes trabajos en base al discurso pedagógico. Trabajos indexando las transformaciones y los desarrollos de los focos de interés en sociología de la educación (HARTNETT, 1982; KARABEL y HALSEY, 1977); las elaboraciones de la Nueva Sociología de la Educación (YOUNG, 1971); la teorías de la reproducción cultural (APPLE, 1982); las perspectivas del *Center for Contemporary Cultural Studies* de la Universidad de Birmingham

²⁷ Exceptuando el trabajo realizado por LUNDGREN y su equipo en el Departamento de Investigación Educativa, en la Universidad de Estocolmo (LUNDGREN, U.P., 1977)

²⁸ Ver apartado 1.3 (Críticas a la teoría: hagiografía de un teórico) de la I parte de esta tesis doctoral.

(WILLIS, 1977); la formalización del rol de la educación en la reproducción de las relaciones de clase (BOURDIEU y PASSERON, 1977); la sociología centrada en la escuela (TYLER, 1982,1984); estudios realizados sobre el lenguaje dentro de la clase y el contexto y práctica de su regulación y negociación (DELAMONT, 1977; STUBBS y DELAMONT, 1975).

Pero, ninguno de ellos, o mejor dicho, todos ellos presuponen el propio discurso de la educación. Están centrados en lo que se reproduce 'en' y 'por' la educación, y no por el 'medio' de reproducción, lo que la hace posible.

It is as if the specialised discourse of education is only a voice through which others speak (class, gender, religion, race, region).

It is as if pedagogic discourse is itself no more than a relay for power relations external to itself: a relay whose forms has no consequences for what is relayed. (BERNSTEIN, 1986:3).

Es decir, lo que está ausente del propio discurso pedagógico es su propia voz, lo que está presente es el mensaje²⁹ (clase, raza, género...). Voz es una categoría cuya ideología está embebida en las prácticas sociales y cuya adquisición es conseguida a través del posicionamiento del individuo en una serie de relaciones sociales, apoyadas o reguladas por un discurso. Más concretamente:

It does seem a little perverse to draw a distinction between voice and message, but the distinction is intrinsic to the logic of this approach. The voice of a social category (academic discourse, gender subject, occupational subject) is constructed by the degree of specialization of the discursive rules regulating and legitimising the form of communication. In this sense

²⁹ Realización de una voz, el mensaje es el conjunto de prácticas de cada una de las categorías generadas por la división social del trabajo. Es el principio del enmarcamiento el que define el grado de especificidad del mensaje siendo los límites de éste establecidos por la voz. En cualquier práctica pedagógica, el mensaje fundamental es el conjunto de reglas para la comunicación legítima.

voice is similar to register. However, accredited knowledge of these discursive rules is one thing and their realization in a local context quite another. Thus knowledge use is, from this point of view, the *message*. Voice sets limits to message but [...] message becomes a means of change of voice. (BERNSTEIN, 1990a:23).

Y en el mismo sentido el autor considera que:

Education is a relay for power relations external to it. [...] The educational system's pedagogic communication is simply a relay for something other than itself. Pedagogic communication in the school, in the nursery, in the home, is the relay for class relations; the relay for gender relations; the relay for religious relations, for regional relations. Pedagogic communication is a relay for patterns of dominance external to itself. I am certainly not denying that this is the case, that it is not true. But if this is what is relayed, what is the medium which makes the relaying possible? It is as if this medium were somehow bland, neutral as air. (BERNSTEIN, 1990a:168-169).

Sabemos lo que el discurso produce y lo que el discurso reproduce, pero para poder saber cómo cambiar el discurso y dónde situar la posibilidad de cambio hay que, primero, averiguar cómo está constituido el propio discurso, es decir, cómo los individuos se (o)posicionan en las relaciones sociales. Por tanto, más allá del mensaje, lo que nos interesa averiguar es cómo se articula la voz de la educación mediante la cual se transmiten determinados mensajes.

En efecto, la lectura de las investigaciones realizadas por académicos en contextos educativos no nos dejan indiferentes. Cuando el texto es comunicado se produce un proceso de adquisición complejo: el que escribe el texto tiene un poder relativo en quien adquiere el texto, ya que, por un lado, al no producirse en el vacío esta adquisición, sufre un proceso de adecuación (lo que Bernstein llama recontextualización) a nuestras propias estructuras mentales, a

nuestra conciencia y a nuestra posición dentro del campo de la educación. Pero es un poder relativo ya que es un proceso que se produce en un campo sujeto a tensiones, resistencias, oposiciones y conflictos. Y por otro lado, el campo del control simbólico –que definiremos más adelante-, donde surgen estos textos, está muy próximo al terreno de la práctica pedagógica que se da en las aulas de la universidad por lo que determinados –sólo determinados- textos conforman la investigación legítima, relevante, a ser transmitida, adquirida. Los agentes que participan en el campo del control simbólico, con necesidades, disposiciones, motivaciones y deseos determinados son quienes ostentan una posición dominante respecto a la práctica pedagógica de la comunicación del discurso educativo.

Cuando en la universidad –una de las agencias conformadoras de consciencias, disposiciones y deseos del campo de control simbólico (BERNSTEIN, 2000:25)- leemos a APPLE, ARENDT, BERNSTEIN, BOURDIEU y PASSERON, CASAL, DELAMONT, DEWEY, FENSTERMACHER y SOLTIS, FREIRE, GIMENO, JOYCE y WEIL, MARHUENDA, WILLIS, etc., recontextualizamos los mensajes de estos autores y nos posicionamos en el campo educativo, se conforma una conciencia particular, que no única, que comporta unos discursos pedagógicos y unas prácticas pedagógicas.

Vemos las causas y las consecuencias, pero no vemos el proceso. Aceptando la relación mutuamente constituyente de las prácticas y los discursos, cabe preguntarse a la hora de realizar una investigación educativa centrada en los procesos de transmisión y adquisición ¿cómo podemos mirar hacia el método, el lugar, el proceso, el mecanismo, el ‘dispositivo’ por el que esa relación entre prácticas y discursos es mutuamente constituyente?

El modelo que propone BERNSTEIN es susceptible de ser utilizado en cualquier contexto³⁰ en el que haya una comunicación pedagógica³¹, un proceso de transmisión-adquisición:

I [...] want to make it very clear that my concept of pedagogic practice is somewhat wider than the relationships that go on in schools. Pedagogic practices would include the relationships between doctor and patient, the relationships between psychiatrist and the so-called mentally ill, the relationships between architects and planners. In other words, the notion of pedagogic practice [...] regard pedagogic practice as a fundamental social context through which cultural reproduction-production takes place. (BERNSTEIN, 2000:3)

Esta diversidad nos permite ver la pluralidad de contextos y de textos que pueden ser tomados en cuenta. Y el objetivo básico del modelo es proporcionar una plataforma desde la que empezar a mirar el acto comunicativo en sí mismo, las reglas de su producción y las de su reproducción.

Señalan MORAIS y NEVES (2005, p. 13) que 'con el modelo del discurso pedagógico [...] BERNSTEIN desarrolla una teoría sobre la producción y reproducción del discurso pedagógico, considerando que la gramática interna de este discurso viene proporcionada por el dispositivo pedagógico, a través de las reglas de distribución, recontextualización y de evaluación'. Un poco más adelante en el texto señalan que para comprender la importancia del discurso pedagógico como instrumento dominante en la regulación de la reproducción cultural es necesario comprender cómo se produce y reproduce el propio modelo.

³⁰ BERNSTEIN toma de M.A.K. HALLIDAY (1982) y de R. HASAN (1973) la noción de con-texto.

³¹ "[...] if we consider any pedagogic relation between doctor and patients, social workers and clients, teacher and pupils, parents and children, the power over the communication is extra-contextual of any one intra-contextual." (BERNSTEIN, 1990a:16).

BERNSTEIN consideraba que una teoría de producción cultural debe ser capaz de trasladar, dentro de la misma teoría, lo micro a lo macro y lo macro a lo micro con los mismos conceptos. Criticaba a las teorías de la reproducción cultural, la resistencia y la crítica pedagógica puesto que consideraba que carecen de una teoría de la comunicación, y que los conceptos que utilizan no son herramientas adecuadas para realizar un análisis consistente de la realidad.

Theories of cultural reproduction, resistance and pedagogic critique not only do not have a theory of communication but the concepts that they use are incapable of generating specific *descriptions* of the agencies central to their concern.

There is no way in which one can analyse a school, or any other agency of cultural reproduction. (BERNSTEIN, 1990a: 171).

Y esto se debe a que las teorías de la reproducción cultural, la resistencia y la crítica pedagógica, 'sólo pretenden comprender cómo las relaciones externas de poder son transportadas por el sistema, sin ocuparse de la descripción del portador y diagnosticando sólo su patología. Sus conceptos especifican qué hay que describir, reclaman la descripción, pero no pueden proporcionar los principios de esa descripción'. (BERNSTEIN, 1990: 174-175).

Así pues, en este sentido justificamos nuestro interés en esta parte de la tesis. Consideramos fundamental llevar a cabo una investigación, en contextos altamente desregulados como los Programas de Garantía Social, desde la teoría del modelo del discurso pedagógico. Una necesidad que consideramos pertinente desde el campo de conocimiento de la Didáctica, comprometido especialmente con los mecanismos que facilitan la producción y transformación de la cultura.

Puesto que la motivación de BERNSTEIN para construir su teoría del discurso pedagógico era sacar a la luz los principios que hacen

posible la comunicación pedagógica, y dado que el conocimiento de esos principios posibilitan la transformación de dicha comunicación, nos parece altamente adecuado usar el modelo para lograr nuestro objetivo: arrojar luz sobre cómo transformar el campo educativo de la garantía social, dónde realizar la resistencia, averiguar cómo nos (o)posicionamos y en dónde se insertan las prácticas que realizamos.

En los siguientes tres subapartados trataremos de describir los elementos de que consta el modelo del discurso pedagógico, la gramática del discurso y su realización.

II.2.1 Elementos que intervienen en el modelo

[...] al mismo tiempo que se es socializado dentro del orden, también se es socializado en el desorden.
(BERNSTEIN, 1990b:35).

BERNSTEIN describe detalladamente el complejo de agencias, relaciones y prácticas necesario para el análisis de la reproducción, resistencia y transformación culturales en los niveles macro y micro. La palabra clave del presente apartado es descripción. En aras de investigar rigurosa y consistentemente el problema fundamental al que hay que responder es cómo describir las formas de la comunicación pedagógica. Para ello se revelan fundamentales los conceptos de poder y control o, en términos de relaciones, clasificación y enmarcamiento.

BERNSTEIN (1990b:29-30) proporciona tres criterios para juzgar su tesis:

1. Cualquier teoría debe operar en varios niveles (micro nivel interacción y macro nivel institucional) y debe permitir la traducción de un nivel a otro. Los conceptos deben ser capaces de mantener unidos los diversos niveles y posibilitar la traducción de un nivel a otro.

2. Los conceptos de la teoría deben permitirnos diferenciar entre una 'variación' y lo que cuenta como 'cambio' en las agencias de reproducción. Por ejemplo, debemos saber si una agencia fue igual que antes, si hubo una variación en sus prácticas o si hubo un cambio. Y los conceptos también deben hacer esto, pues si no lo hacen, en realidad serán inconsistentes.
3. Y, muy importante, la teoría debe ser capaz de proporcionarnos una descripción explícita de los objetos de su análisis. Además de especificar el objeto de análisis debe proveernos para el reconocimiento empírico de ese objeto y de su descripción 'hay que tener una teoría de la descripción'.

La teoría no sólo debe especificar los contextos que le son cruciales; también debe especificar los procedimientos para la descripción e interpretación. BERNSTEIN justifica esto al señalar que:

[...] if a theory is weak at analysing 'relations within' it is not possible to derive from that theory, nor can the theory realize, strong rules for the description of the agencies/processes of its concerns. (BERNSTEIN, 1990a: 178).

Para proceder a la descripción, parte de la consideración de que la teorías de la reproducción y de la resistencia cultural disponen, por necesidad, de un concepto de autonomía relativa³² (excepto los primeros trabajos de BOWLES y GINTIS) (BERNSTEIN, p. 177). El concepto de autonomía relativa del sistema educativo denota un espacio de relativa independencia del sistema educativo respecto a regulaciones externas (1990:22; 1997:177). Los agentes, contenidos, procesos, procedimientos y contextos estarían dotados de

³² "Relación de simultánea dependencia e independencia de la educación en relación con la producción, en que la clasificación fuerte entre estas categorías genera condiciones para que los principios, contextos y posibilidades de la educación no estén integrados en los principios, contextos y posibilidades de la producción, pero en que las relaciones económicas y de clase de la producción están en la base de la educación". DOMINGOS, A.M. (ahora MORAIS), *et al.* (1986).

un cierto espacio bajo su discreción. En la teoría de BERNSTEIN, la autonomía relativa se refiere a las relaciones entre el campo recontextualizador oficial del Estado y el pedagógico.

En las teorías de la reproducción cultural la autonomía relativa regula de manera sesgada y sesgante el texto pedagógico privilegiante. El texto pedagógico es un producto intrínseco del mismo producto educativo. El texto pedagógico privilegiante es aquel que confiere privilegios de clase, género o raza, de forma directa o indirecta.

Cabe extendernos un poco más en definir texto³³, sobre todo el concepto de texto privilegiante.

Para CARMO (1995) el texto se puede identificar con la 'producción textual'. Constituye la forma de una relación social específica, convertida en visible, palpable, material. El concepto de texto/producción textual tiene, en el contexto de la teoría, tanto un sentido literal como un sentido más amplio; se puede referir tanto al *currículum* dominante, como a cualquier representación pedagógica, hablada, escrita, visual, postural, relativa al vestuario, o incluso a la distribución espacial (BERNSTEIN, 1990; 17; 175)'.

Así pues el texto pedagógico es la realización distintiva del discurso pedagógico que traduce una selección, abstracción y reenfoque del conocimiento a ser transmitido; recontextualización ésta que genera nuevas formas de relación con el conocimiento y nuevas posiciones dentro de éste. Es un texto producido, reproducido y evaluado en las relaciones sociales de transmisión-adquisición o a través de ellas, pero siempre para ellas.

Hay dos tipos de relaciones fundamentales en lo tocante al texto privilegiante: las 'relaciones con' y las 'relaciones dentro de'³⁴.

³³ Ver apartado 1.2.2 (Texto y División Social del Trabajo) de la I parte de esta tesis doctoral.

³⁴ Dependiendo de la bibliografía que se maneje, el término '*relations within*' de Bernstein ha sido traducido como 'relaciones entre' (DÍAZ, 1984) o 'relaciones dentro de' (BERNSTEIN, 1997). En este trabajo adoptamos la segunda puesto que ejemplifica en mayor medida el tipo de relación que se establece.

Las 'relaciones con' dan cuenta de cómo el sujeto pedagógico es posicionado en relación al texto privilegiante. En la escuela, el posicionamiento del niño en relación al texto pedagógico es esencialmente un asunto de clase, raza y género. Son la clase, raza y género las que posicionan al alumno, al sujeto respecto al texto privilegiante. Ahora bien, el análisis derivado de las relaciones de los sujetos con el texto privilegiante sólo ofrece información en términos de exclusión o inclusión. La práctica pedagógica local, las relaciones de los alumnos con los padres, en la calle, con la comunidad es lo que posiciona inicialmente al sujeto en relación con el texto privilegiante.

Las 'relaciones dentro de' remiten a las reglas mediante las cuales el texto privilegiante ha sido internamente construido, que le confiere sus características distintivas, sus relaciones distintivas, su modo de transmisión y contextualización (BERNSTEIN,1990b:24). Es decir, las reglas mediante las que se ha construido ese texto, que lo hacen como es, que le dan sus características distintivas, sus relaciones distintivas, su modo de transmisión y contextualización (BERNSTEIN,1997:179).

En general, las teorías de la reproducción cultural no se fijan en cómo el texto privilegiante ha sido construido, en cuáles son sus características distintivas (su modo de construcción, de representación, de presentación, y de adquisición). BOURDIEU en *La Distinción* se interesa por mostrar cómo el gusto es legitimado, por los principios y procesos de distribución. No se interesa por las características distintivas del gusto que es privilegiado (BERNSTEIN, 1997: 179).

Tomando como ejemplo la educación, las 'relaciones dentro de' hacen referencia:

- en el micro nivel de la escuela: al texto privilegiante en el contexto de su transmisión, adquisición y evaluación en el aula.
- en el micro nivel de la agencia: a las reglas que sitúan el texto privilegiante dentro de los discursos pedagógicos de la

escuela dentro de un curso, un currículo,..., las reglas que regulan las relaciones entre agentes y contextos.

- en un nivel más macro: a las reglas que regulan la construcción de aquellos discursos de los cuales se derivó el texto privilegiante inicial, las posiciones dentro de los campos de recontextualización relevantes y al control directo o indirecto por el Estado.

La teoría pretende hacer explícito el proceso por el que el poder y el control se traducen en principios de comunicación puesto que considera que el poder y el control traducidos en principios de comunicación posicionan y oponen grupos de diferentes clases en el proceso de reproducción. Porque los principios de comunicación están desigualmente distribuidos entre las clases. El hecho de que los principios de comunicación se distribuyan desigualmente entre las clases significa que hay principios de comunicación dominantes y principios dominados que ubican a los grupos como clases y a su vez los ubican a unos en oposición a otros.

¿Cómo traducir poder y control en principios de comunicación?

El poder, las relaciones de poder, construyen el principio de la división social del trabajo, la naturaleza de la jerarquía entre las categorías y la clasificación³⁵ (relaciones entre las categorías) de un contexto dado. Si la clasificación es fuerte el poder es explícito y si la clasificación es débil el poder es implícito.

El poder separa a las categorías (aisla); el poder especializa a las categorías. Establece el orden en el nivel objetivo, en la superficie. Y en el interior, en el nivel subjetivo, el poder suprime dilemas y contradicciones. Pero en la medida en que poseemos una voz, especializándonos en unos mensajes propios de nuestra categoría, poseemos de manera tácita, suprimida, los mensajes (de la misma voz) pero de diferente categoría. Por ejemplo: yo como alumna poseo los mensajes de la voz que me sitúan en la categoría

³⁵ Ver Anexo 1: Glosario de términos para la definición de Clasificación.

alumna y, de manera suprimida y tácita, los mensajes de las docentes.

[...] insulation is the means whereby the cultural is transformed into the natural, the contingent into the necessary, the past into the present, the present into the future [...] "symbolic violence" is accomplished not by communication but by *delocations that regulate differences between voices*. (BERNSTEIN, 1990a:25).

De igual forma que BERNSTEIN crea un término para referirse a las relaciones de los principios de comunicación, crea otro para describir las variaciones, las distintas formas de los principios de comunicación. El enmarcamiento³⁶ 'se refiere al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos, es decir, entre transmisores y adquirentes. Cuando el enmarcamiento es fuerte, el transmisor regula de manera explícita las características distintivas de los principios de interacción y localización, que constituyen el contexto comunicativo.[...] Las características distintivas del contexto comunicativo[...] variarán si el contexto comunicativo genera recursos físicos o discursivos.[...] Si ocurre esto, las características distintivas estarán constituidas por la selección, organización (sucesión), ritmo (tasa esperada de adquisición), criterios de los comunicantes, junto con las características de la localización física". (BERNSTEIN, 1997:48).

Así pues, para proceder a la descripción de los elementos que intervienen en el modelo (agencias, relaciones y prácticas) debemos ser capaces de analizar en términos de relaciones de poder y de control (clasificación y enmarcamiento) las recontextualizaciones que se generan en la realización distintiva del discurso (texto privilegiante) en los diferentes niveles (macro y micro). De este

³⁶ Ver Anexo 1: Glosario de términos para la definición de Enmarcamiento.

modo, podemos señalar de manera precisa dónde situar la posibilidad de cambio de manera que accedamos a repensar los propios elementos que intervienen en el modelo.

Los siguientes apartados tratarán de explicar de manera más detallada los objetos de la descripción. Por un lado, los principios de ordenación interna del discurso pedagógico –anteriormente identificados como las preguntas-, y que son las denominadas reglas de distribución, recontextualización y de evaluación, invariables en el tiempo y en el espacio. Por otro lado, el modelo en sí mismo, es decir, la realización externa, o respuestas, y todo el conjunto de agentes, agencias, y discursos así como las relaciones que se establecen entre los diferentes niveles.

II.2.2 Las reglas de la gramática: Principios de ordenación interna del Discurso Pedagógico

The forms of realisation of the pedagogic device, like the forms of realisation of the language device, are subject to rules which vary with the context. [...] *These rules, [...], are not ideologically free.* Indeed, the rules of the pedagogic device are essentially implicated in the distribution of, and constraints upon, the various forms of consciousness. (BERNSTEIN, 1996:28).

Recordemos que el dispositivo pedagógico es la condición que posibilita la producción, reproducción y transformación de la cultura y que el modelo está centrado en 'qué' es transmitido como conocimiento educativo. Es el que regula la comunicación que hace posible y, de este modo, actúa de manera selectiva sobre el potencial de significado³⁷. El dispositivo regula de forma continua el universo ideal de significados pedagógicos potencial, restringiendo o realzando sus realizaciones. (BERNSTEIN, 1997:185). El dispositivo pedagógico

³⁷ El discurso potencial susceptible de recibir forma pedagógica en el momento.

carece de ideología, se mantiene relativamente estable. Son las reglas que regulan la comunicación las que se muestran dependientes de la ideología. Así establece BERNSTEIN la diferencia entre el transmisor y lo transmitido: el dispositivo sería un transmisor relativamente estable que posibilita la transmisión de la comunicación pedagógica la cual se rige por una serie de reglas muy variables o contextuales.

Al tomar en consideración los principios de ordenación interna del dispositivo pedagógico nos estamos refiriendo a lo que BERNSTEIN denomina la 'gramática intrínseca del discurso pedagógico' (1986; 1990). En primer lugar, es el dispositivo pedagógico el que proporciona las reglas de esta gramática: las reglas de distribución, las reglas de recontextualización y las reglas de evaluación (BERNSTEIN: 1986, 1990; MORAIS Y NEVES, 2004). Y, en segundo lugar, estas reglas están ordenadas entre sí siguiendo una relación jerárquica del siguiente modo: la naturaleza de las reglas de distribución regula las reglas de recontextualización, que a su vez regula las reglas de evaluación.

Básicamente, la lógica interna del discurso, las reglas de que consta, realizan las siguiente funciones (BERNSTEIN, 1990b: 103):

1. Las reglas de distribución o distributivas establecen las relaciones entre poder, grupos sociales, formas de conciencia y práctica, así como sus producciones y sus reproducciones. Es decir, distribuyen formas de conciencia a diferentes grupos.
2. Las reglas de recontextualización regulan la constitución de discursos pedagógicos específicos. Son las que regulan la transmisión de un competencia en función del discurso regulativo.
3. Las reglas de evaluación están constituidas por la práctica pedagógica.

Una determinada relación entre poder, grupos sociales, formas de conciencia y práctica está establecida a través de controles en la especialización y distribución de diferentes órdenes de significado. Estos órdenes de significados crean diferentes conocimientos, diferentes prácticas. El control en la especialización y la distribución de principios de ordenación de significados distribuyen formas de conciencia y de práctica especializadas.

El dispositivo pedagógico es el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia. De modo que el dispositivo pedagógico es el medio a través del cual se yuxtaponen poder y conocimiento. Es una actividad moral fundamental. (BERNSTEIN, 1990b:103).

BERNSTEIN pretende hacer evidente la influencia de los principios dominantes de la sociedad sobre la producción y reproducción del discurso pedagógico, centrándose en las características distintivas que constituyen y diferencian la forma especializada de comunicación que es realizada por el discurso pedagógico de la educación. Un discurso es (MORAIS, 1986) una categoría en la cual todo sujeto es posicionado o reposicionado y que da forma a las relaciones de poder y de control generadas por el principio de la división social del trabajo³⁸ y por sus relaciones sociales intrínsecas: es un recurso simbólico, producto de la división social del trabajo de las categorías implicadas en su producción y producto de las relaciones sociales (prácticas y expertas) intrínsecas a esas categorías.

Si queremos entender la producción, reproducción y transformación de diferentes formas de conciencia y práctica, debemos entender la base social que subyace a una determinada relación entre la distribución de poder y los principios de control que

³⁸ Ver apartado 1.2.2 (Texto y División Social del Trabajo) de la I parte.

posicionan, re-posicionan y oponen determinados tipos de conciencia y de práctica. En este modelo se postula que entre poder y conocimiento y entre conocimiento y formas de conciencia, siempre está el dispositivo pedagógico.

Veamos pues, en qué consisten las reglas que definen la gramática del dispositivo pedagógico: las reglas distributivas, recontextualizadoras y evaluadoras de formas especializadas de conciencia.

II.2.2.1 Las distribución de lo sagrado y de lo profano

Las reglas de distribución determinan y especializan, para grupos diferentes, lo pensable/impensable y las respectivas prácticas, a través de agencias pedagógicas diferentemente especializadas. Las reglas de distribución señalan y distribuyen quién puede transmitir qué, a quién y bajo qué condiciones. Y dado que estamos sujetos a la historia, así lo está tanto nuestra distribución de los conocimientos y prácticas pensables e impensables como los principios que los generan.

En el caso de la Garantía Social, las reglas de distribución determinan y especializan para los agentes implicados tanto el conocimiento académico/no académico como las prácticas pedagógicas a través de una serie de agencias (entre ellas, los centros educativos).

Al regular oficialmente el grado de clasificación entre lo pensable y lo impensable (y las prácticas respectivas) y, por tanto, el grado de aislamiento entre grupos, prácticas y contextos y entre los principios de comunicación diferentemente especializados, las reglas de distribución constituyen un principio de clasificación básico que regula las relaciones entre la distribución de poder, el conocimiento y las formas de conciencia.

Aunque no totalmente, dentro del sistema formal de educación, el control sobre lo que constituye lo impensable (conocimiento no académico) recae esencialmente en el apartado de producción del discurso más que en el de reproducción del discurso. En otras palabras, el control sobre el conocimiento no académico y su relación con el conocimiento académico está en manos, en términos generales, del Estado, y de las instituciones que como las universidades, establecen en el nivel de la producción del discurso cuáles son las relaciones, prácticas y formas de conciencia pensables (oficiales) en los discursos pedagógicos especializados.

Hay una relación particular entre lo sagrado y lo profano, lo pensable y lo impensable, la cual genera un orden de significado diferencial. Para BERNSTEIN hay una relación indirecta entre los significados y la base material específica, entre los significados y una división social del trabajo dada y sus relaciones sociales.

Ahora bien, en este punto nos preguntamos en nuestra investigación lo siguiente: ¿qué constituye lo pensable y qué lo impensable en un Programa de Garantía Social? Es decir, ¿podríamos suponer que -ante la escasa regulación a la que se han visto sometidos los programas- existen 'silencios' respecto de lo que es pensable como conocimiento válido y por lo tanto aumenta la variabilidad 'real' de formas de conciencia?

Bajo las especiales condiciones en las que se distribuye el conocimiento, BERNSTEIN señala que hay una brecha potencial, un espacio que se puede convertir en el lugar adecuado para las posibilidades alternativas, realizaciones alternativas de la relación entre conocimiento académico y el conocimiento no académico.

This potential "gap", "pace" the site of the "unthinkable", the "impossible", can be both beneficial and dangerous at one and the same time. It is the meeting point of order and disorder, of coherence and incoherence; it is the crucial site of the "yet to be thought". [...]

Any distribution of power regulates the realisation of this potential, in the interests of the social ordering it creates, maintains and legitimates. (BERNSTEIN, 1986:7).

El propio hecho de que lo que constituye conocimiento académico se genere, más allá del espacio, tiempo y contexto concreto local de los centros, ofrece la oportunidad de desordenar el orden establecido en los propios centros.

Las relaciones entre poder, conocimiento y formas de consciencia y práctica están reguladas por el dispositivo pedagógico. Y las relaciones intrínsecas que se establecen dentro del dispositivo, a través del control de quién puede pensar lo impensable, y de qué constituye lo impensable, es a la vez la plataforma que impone orden y el medio de la transformación del orden.

II.2.2.2 Las reglas de recontextualización

Si las reglas de distribución señalan y distribuyen las condiciones de transmisión del conocimiento legítimo, las “reglas de recontextualización, reguladas por las reglas de distribución, regulan la constitución de los discursos pedagógicos específicos, es decir, regulan ‘qué’ (discursos a ser transmitidos/adquiridos) y ‘cómo’ transmitir/adquirir” (BERNSTEIN, 1986; 1990; MORAIS y NEVES; 2004).

El discurso pedagógico específico está conformado por un discurso de competencia (de varios tipos) que se inserta en un discurso de orden, siendo el orden el que domina la competencia. BERNSTEIN nombra al discurso de competencia, discurso instruccional (DI) y al discurso de orden, discurso regulador (DR).

En este sentido, el discurso pedagógico no tiene discurso específico propio. Recordemos que estamos tratando de aprehender las reglas de la comunicación pedagógica. Así, el discurso pedagógico es un principio que permite la apropiación de otros discursos

(Discursos Instruccional y Discurso Regulador), proporcionándoles una relación especial entre sí con el propósito de su transmisión y adquisición selectiva.

Antes de seguir adelante, hay que esclarecer dos puntos: (i) cómo se justifica el hecho de que el discurso de orden sea dominante sobre el discurso instruccional y, (ii) qué comporta la recontextualización.

Empecemos por el segundo, la recontextualización. Tomemos dos profesiones que vienen al caso de esta tesis: mecánico y profesor de automoción. Vamos a suponer que ambos han estudiado mecánica dentro del sistema educativo formal y que han obtenido el título de Técnico Superior en Automoción³⁹. Y, además, vamos a suponer que viviendo en Valencia, uno de ellos es maestro de taller desde hace dos años en un PGS de mecánica, tras haber trabajado en una empresa similar a aquella en la que actualmente trabaja el primero. Por último, supongamos que su nivel de competencia respecto del cambio de bujías es ciertamente similar.

En el caso del mecánico el cambio de las bujías se establece dentro de un contexto muy particular: su relación con el cliente, que tiene unos requerimientos específicos; además tiene que tener en cuenta que en su empresa hay un protocolo estipulado para realizar el cambio de las bujías que incluye un control en el tiempo y en los materiales, lo cual depende directamente de su competencia en el cambio de bujías.

En el caso del maestro de taller, el contexto es otro: se relaciona con alumnos, que a su vez tienen requerimientos específicos; y hay una programación, más o menos flexible que estipula las características de la transmisión-adquisición de los cambios de las bujías. Ambos establecen un tipo particular de comunicación pedagógica.

³⁹ Según la ordenación del sistema de Formación Profesional después de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990).

Pero, el contexto primario en el que se realiza efectivamente el cambio de las bujías, la empresa de automoción, está sujeto a una determinada ordenación de las prácticas y de los discursos de ese contexto. Y el contexto secundario del centro educativo, toma la competencia del contexto primario y la inserta en el discurso de la enseñanza-aprendizaje, en una determinada ordenación de prácticas y discursos. El cambio de bujías ha sufrido un proceso de des-colocación de su contexto original y se ha re-colocado en un contexto secundario: se ha recontextualizado. Lo mismo podríamos haber establecido entre una persona que trabaja de ingeniera en un departamento universitario de diseño industrial y el mecánico que trabaja en el taller de mecánica.

[...] it can be seen that as pedagogic discourse is a recontextualising principle, which transforms the actual into the virtual or imaginary, then any recontextualised discourse becomes a signifier for something other than itself. (Bernstein, 1986: 10).

Como veremos más adelante, 'otra', en la cita de arriba se refiere al principio que regula el rango de principios alternativos disponibles para ser seleccionados, que varía en función de los principios dominantes de la sociedad. Lo cual nos conduce directamente al primer punto: por qué el discurso de orden se revela como dominante sobre el discurso instruccional.

Porque, señala BERNSTEIN, todos los discursos pedagógicos crean una regulación moral de las relaciones sociales de la transmisión adquisición, es decir, regula el orden, la relación y la identidad. Este orden moral es la condición principal para la transmisión de competencias. El tipo de relaciones que se establecen con un cliente son significativamente diferentes a las que se establecen con una alumna, aunque la competencia instruccional sea la misma.

Las reglas que regulan las características de la práctica pedagógica de un aula de garantía social⁴⁰ para la transmisión y la adquisición del cambio de una bujía no se pueden derivar, mediante algún tipo de método, de las reglas que regulan la práctica pedagógica de quienes cambian bujías.

[...] las reglas que regulan la transmisión de una competencia, las reglas internas mediante las cuales esa competencia es ordenada para ser transmitida, no son función de la lógica de esa transmisión, sino que son algo esencialmente creado por el orden moral, por el discurso regulativo. (BERNSTEIN, 1990b: 108)

Para BERNSTEIN las reglas de recontextualización no sólo regulan la selección, secuencia y ritmo y las relaciones con otros sujetos, sino que también regulan la teoría de instrucción de la cual las reglas de transmisión vienen derivadas. La relativa fuerza de la clasificación y del enmarcamiento de la mecánica recontextualizada es una característica del discurso regulador.

In this way, order, relation and identity in the transmission of instructional discourse is itself embedded in the principles of order, relation and identity of regulative discourse. (BERNSTEIN, 1986: 11)

Señala BERNSTEIN que el principio de recontextualización crea sujetos imaginarios mediante la selectiva reubicación de prácticas y discursos originales en la escuela. Y que esa característica de convertir en imaginarios sujetos o discursos es lo que posibilita que esos discursos se puedan convertir en el espacio para lo ideológico.

Las ideologías que el discurso pedagógico transmite dependen de muchas cosas; lo que es transmitido depende de una serie de otros factores. Pero el dispositivo pedagógico hace posible lo

⁴⁰ Campo de (re)producción del discurso.

imaginario y por eso crea un lugar para lo ideológico. Lo ideológico, sin embargo, se halla en la superficie; la primera cosa es construir el espacio para lo imaginario (BERNSTEIN, 1990: 104).

II.2.2.3 Las reglas de evaluación: la práctica pedagógica

Las reglas de evaluación, a su vez reguladas por las reglas de recontextualización, constituyen los principios fundamentales de ordenación de cualquier discurso pedagógico. Son las que regulan las prácticas pedagógicas específicas, es decir, la relación entre la transmisión y la adquisición de los discursos pedagógicos específicos en contextos de realización locales.

Podemos ver que el discurso pedagógico no sólo produce un texto especializado, sino que pone ese texto especializado en relación con un tiempo especializado y un espacio especializado, cosa que siempre se hace. (Bernstein, 1990b:109).

La regla de la evaluación construye el texto a ser transmitido en la práctica pedagógica. Pero lo hace atendiendo a dos características fundamentales del contexto de trasmisión: el texto es función de una comprensión determinada del tiempo y del espacio.

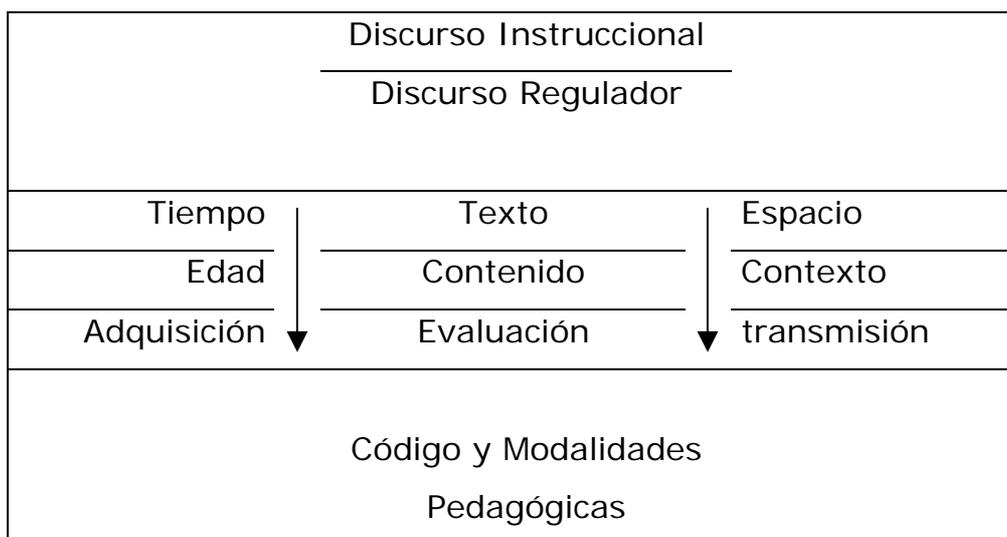


Figura 1: Principios reguladores de la práctica pedagógica

La especialización del tiempo y del espacio son consideradas en el contexto del aula en función de las transformaciones que estos dos sufren: primero, el tiempo se transforma en edad y el espacio en contexto; en un segundo momento la edad se transforma en adquisición y el contexto en transmisión.

Una de las cuestiones más interesantes del modelo es que demuestra que no es posible entender la evaluación de la unidad que estamos intentando analizar sin comprender todo el sistema en el que se ubica. Se constata que a través de la evaluación se adquiere de manera tácita la totalidad del sistema.

La teoría de instrucción, esto es, la relación entre la transmisión y la adquisición de los discursos pedagógicos específicos, es un discurso recontextualizado que regula la ordenación de la práctica pedagógica, construye un modelo de sujeto pedagógico (adquiriente), un modelo de transmisor, un modelo de contexto pedagógico y el modelo de competencia comunicativa pedagógica.

Los cambios en la teoría de instrucción pueden por tanto tener consecuencias para la ordenación del discurso pedagógico y para la ordenación de la práctica pedagógica.

BERNSTEIN diferencia dos modalidades de teorías de instrucción: (i) orientada a la lógica de la transmisión y (ii) orientada a la lógica de la adquisición. La primera privilegiaría realizaciones del discurso pedagógico, y la segunda privilegiaría competencias del adquiriente.

Hasta aquí hemos visto cómo el conjunto de reglas del dispositivo pedagógico se condensan en la gramática del código de transmisión: las relaciones de poder que constituyen, legitiman y mantienen la clasificación del código y los principios de control que constituyen, legitiman y mantienen el enmarcamiento de las relaciones de comunicación son ellos mismos el producto productor de continuas contradicciones, rupturas y dilemas de las relaciones sociales.

BERNSTEIN señala que el grado de determinación del dispositivo pedagógico, es decir, los límites externos y las posibilidades internas de cada uno de los tres niveles en los que actúa, son función del contexto histórico e ideológico del dispositivo.

El dispositivo pedagógico, al regular la relación entre las reglas de distribución de recontextualización y de evaluación, establece la relación entre poder, conocimiento y conciencia y, de esta forma, constituye un instrumento crucial de reproducción cultural. Es el dispositivo pedagógico el que distribuye el poder, a través de las reglas de distribución. Éste, embebido en el conocimiento educativo, de acuerdo con los principios de recontextualización del discurso pedagógico, es inculcado en los sujetos cuando a través de las reglas de evaluación, estos son diferencialmente posicionados, adquiriendo una conciencia específica. Resumiendo, como vemos en la siguiente figura:

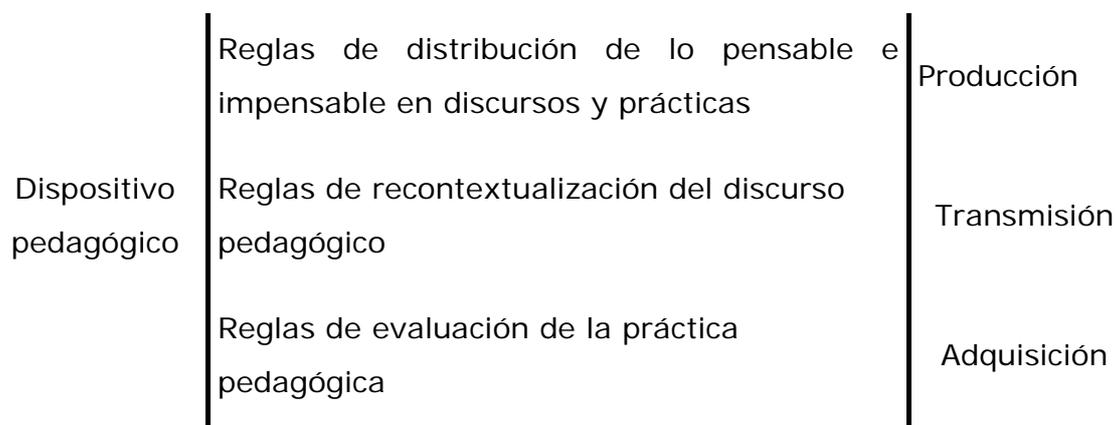


Figura 2: Reglas constitutivas del dispositivo pedagógico.

El dispositivo pedagógico es, por lo tanto, un regulador simbólico de conciencia al crear selectivamente, posicionar y opositonar a los sujetos pedagógicos. Es una regla simbólica de la conciencia. Es la condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura.

Sólo cuando uno comprende la voz que no es jamás escuchada se puede realmente comprender lo que es transmitido. [...] Y es del todo imposible entender cualquier realización de este dispositivo sin una comprensión de su estructura interna. (Bernstein, 1990b: 111).

II.2.3 La realización externa: el modelo de producción y reproducción del discurso pedagógico

Como hemos visto en el anterior apartado, para comprender la importancia del discurso pedagógico como instrumento dominante en la regulación de la reproducción cultural, se hace necesario comprender cómo se produce y reproduce⁴¹ el mismo. El modelo representado en la siguiente figura (BERNSTEIN 1986, 1990; MORAIS, 1989) se refiere a la producción y reproducción del discurso pedagógico oficial en sociedad contemporáneas desarrolladas y se basa en dos presupuestos fundamentales: (i) el contexto general contemporáneo de reproducción educativa está relacionado con el campo de la economía (referido a la producción de bienes y de servicios y a la distribución y circulación de capital económico) y el campo del control simbólico (donde tiene lugar la creación, distribución, reproducción y cambios legítimos de consciencia a través de medios simbólicos, es decir, de principios de comunicación); (ii) el segundo presupuesto es que el contexto de reproducción educativa tiene como objetivo posicionar a los sujetos (profesores y alumnos) en relación a un conjunto de *significados* (discursos recontextualizados, generalmente designados como conocimiento educativo transmitido por la escuela) y de *relaciones sociales* (prácticas específicas reguladoras de la transmisión / adquisición de los significados legítimos y de la constitución de orden, relación e identidad).

⁴¹ La tercera parte de esta tesis doctoral se centra en la reproducción del modelo, por lo que algunas cuestiones que aparecen aquí, en aras a explicar el modelo en su conjunto, necesariamente serán retomadas en dicha parte para proceder a su desarrollo en profundidad.

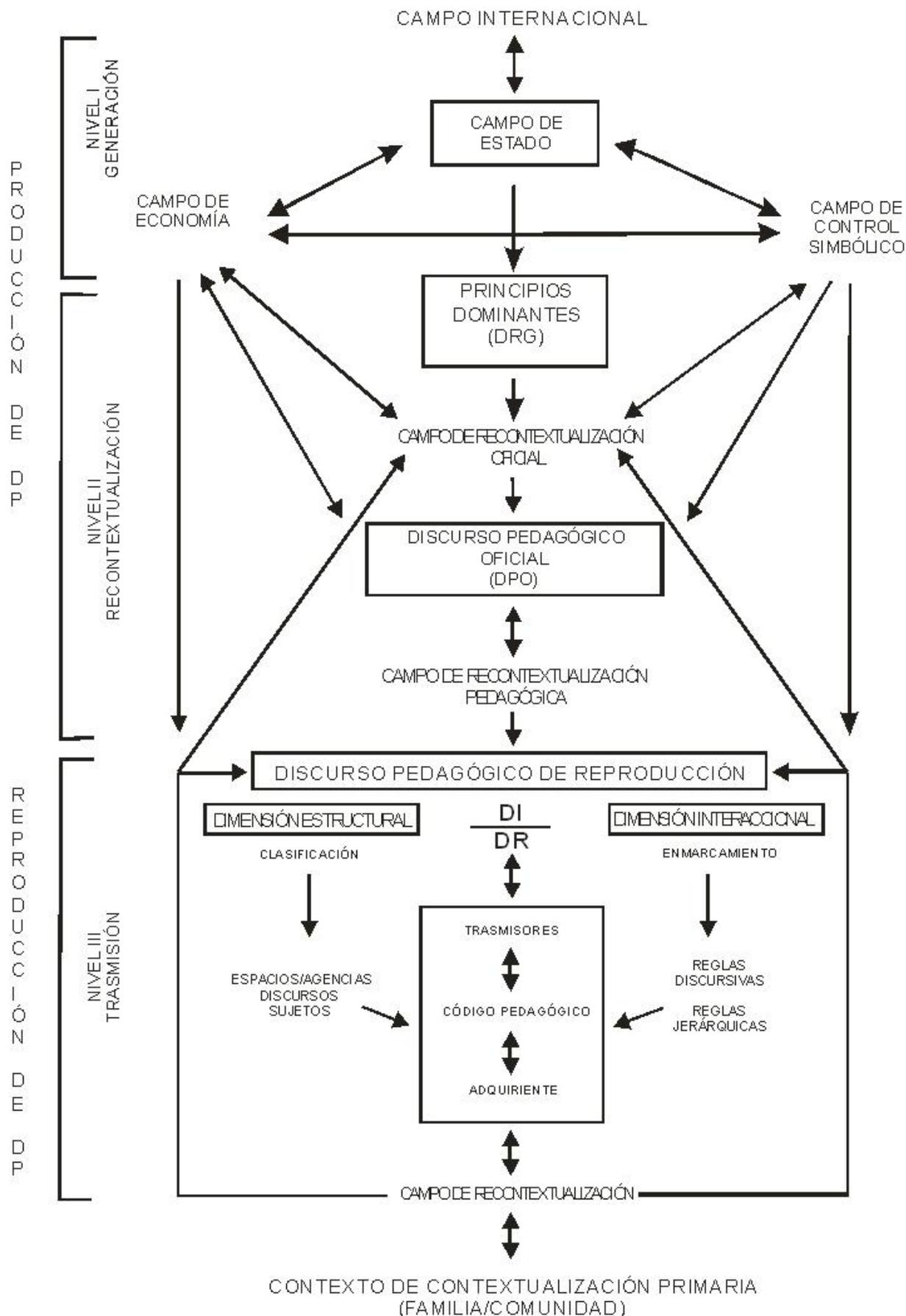


Figura 3: Modelo del discurso pedagógico de Bernstein de 1986 (Adaptado por MORAIS y NEVES 2001).

El modelo engloba tres niveles fundamentales de análisis⁴² - generación, recontextualización y transmisión- y muestra que el discurso pedagógico está determinado por un conjunto complejo de relaciones que presuponen la intervención de diferentes campos y contextos. Los dos primeros niveles de análisis están asociados a la producción del discurso y el tercer nivel de análisis está asociado a la reproducción del discurso. Implícito a los significados y a las relaciones sociales está el código pedagógico que es tácitamente adquirido por los alumnos.

Al centrarse en las características distintivas que constituyen y distinguen la forma especializada de comunicación realizada por el discurso pedagógico, el modelo pretende mostrar las múltiples y complejas relaciones que intervienen en la producción y reproducción de dicho discurso.

En el modelo, la producción del discurso pedagógico oficial se entiende como el resultado de las relaciones que se establecen en los niveles de generación y recontextualización del discurso regulador general (BERNSTEIN, 1990). El discurso regulador general contiene los principios dominantes de la sociedad y es generado mediante las relaciones e influencias entre el campo del Estado y los campos de la economía (recursos físicos) y del control simbólico (recursos discursivos). Para BERNSTEIN, también está sujeto, aunque en menor grado, a influencias internacionales, denominado en el modelo como campo internacional. El Estado funciona, en el nivel de la generación, como legitimador de los principios de distribución social de poder y de control que son incorporados en el discurso pedagógico oficial: es la agencia encargada de legitimar mediante la producción del texto oficial.

⁴² En esta parte de la tesis nos centramos en la producción del modelo, por lo que ofrecemos explicación más detallada de dicho nivel. El código, concepto fundamental para la teoría de Bernstein, lo utilizamos en profundidad en la III parte de la tesis, la reproducción del discurso, por lo que se halla detallado en dicha parte.

Sin embargo, el discurso pedagógico oficial no es el resultado mecánico de los principios dominantes de la sociedad porque estos principios sufren un proceso de recontextualización. En este proceso intervienen directamente dos campos: (i) el campo de recontextualización oficial, controlado directamente por el Estado y (ii) el campo de recontextualización pedagógica. Ambos están influenciados por los campos de la economía y del control simbólico y su principal actividad es la definición del qué y del cómo del discurso pedagógico.

Es fundamental lo que señalan NEVES y MORAIS (2001) respecto de los niveles de la recontextualización definidos por la teoría de BERNSTEIN: cuando del discurso pedagógico (producido en el nivel oficial) y los campos de recontextualización son insertados en el nivel de la transmisión, todavía pueden experimentar un proceso de recontextualización dependiente del contexto específico de cada escuela y de la práctica pedagógica del profesor. De esta forma, el discurso producido en las escuelas, en las clases, está influenciado por las relaciones que caracterizan los contextos específicos de su transmisión (la escuela, las aulas). También puede estar influido por las relaciones que se establecen entre los contextos de la escuela, la familia y la comunidad.

El modelo de BERNSTEIN sugiere que la producción y reproducción del discurso pedagógico implica procesos extremadamente dinámicos, lo cual hace posible el cambio. De acuerdo con el modelo, un discurso pedagógico ofrece grandes posibilidades de recontextualización a través de un gran número de campos y de contextos implicados. Podemos encontrarnos en situaciones caracterizadas por un alto grado de recontextualización que generen, por tanto, un amplio espacio para el cambio.

Además, el proceso de la recontextualización es dinámico en un sentido doble. Por un lado, los principios dominantes que son transmitidos por el discurso regulador general reflejan posiciones de

conflicto y no relaciones estables. Por otro lado, siempre hay fuentes potenciales o reales de conflicto, resistencia e inercia entre los agentes políticos y administrativos del campo de la recontextualización oficial, entre los diversos agentes del campo de la recontextualización pedagógica y entre el contexto primario del adquirente y los principios y prácticas de la escuela. Además, los profesores y los autores de materiales curriculares se pueden mostrar reacios o incapaces de reproducir el código de transmisión educativa subyacente al discurso pedagógico oficial.

Es este dinamismo el que permite que el cambio se produzca. De acuerdo con BERNSTEIN, un dispositivo pedagógico que ofrezca mayores posibilidades de recontextualización, a través de un mayor número de campos y contextos implicados aumenta la posibilidad de cambio.

Where pedagogic recontextualizing fields exists, are effective, and enjoy relative autonomy, then it is possible for activities within this field to recontextualize texts which *in their own right* may be considered illegitimate, oppositional, originating in counter-hegemonic sites of the production of discourse. (BERNSTEIN, 1990:202).

Una sociedad caracterizada por un régimen político pluralista puede conducir a un mayor grado de recontextualización y, por tanto, a un mayor espacio para la producción y realización de relaciones alternativas.

El control simbólico se materializa a través del dispositivo pedagógico, constituido por tres principios o reglas que dan lugar a tres arenas⁴³ que contienen agentes con posiciones y prácticas en

⁴³ Campo queda definido según Bourdieu como el conjunto de relaciones de fuerza entre agentes y/o instituciones en lucha por formas específicas de poder (económico, político, cultural), que funciona simultáneamente como instancia de inculcación y como mercado donde las diferentes competencias toman precio. Sin embargo, a la hora de investigar, para Bernstein, el término campo de Bourdieu es limitado por cuanto no existe un claro límite entre lo que es campo y lo que no. Por este motivo, comienza a utilizar el término arena. En las traducciones al castellano, sin embargo, se ha seguido utilizando la palabra campo.

busca de dominar las unas sobre las otras. El dispositivo pedagógico es el objeto por el que se pelea. El grupo que posea el dispositivo pedagógico es el que tiene acceso a regular, gobernar y distribuir consciencias, identidades y deseos. MORAIS (1989) apunta que un campo se convierte en un dispositivo cuando los agentes dominantes detentan los medios para anular las resistencias y las relaciones de los dominados. El dispositivo pedagógico, al establecer un vínculo entre el poder, el conocimiento y la consciencia, funciona como un regulador simbólico para el posicionamiento de la consciencia y para la especialización de los sujetos. El dispositivo pedagógico proporciona la gramática interna del control simbólico.

Las cuestiones clave, para BERNSTEIN, son: ¿quién regula?, ¿en el interés de quién?, ¿en busca de qué consciencia, identidad, deseo? Responder a esto permite ver el control simbólico mediado a través del dispositivo pedagógico. Es la condición para la construcción de discursos pedagógicos. A pesar de la esperada estabilidad del dispositivo pedagógico como condición para cualquier discurso pedagógico, el discurso es contingente respecto de las actividades dentro de las arenas/campos. Son estas actividades las que crean las modalidades pedagógicas.

II.3 ... y cuáles son las consecuencias de aplicarlo a la Garantía Social?

Cuando en 1990 la LOGSE introdujo los Programas de Garantía Social en el sistema educativo, se buscaba ‘... situar en el centro de la reforma la igualdad de oportunidades para todos los alumnos y la superación de una elección prematura que era socialmente discriminatoria’ (MARCHESI y MARTÍN, 1998: 71).

Cuando en el marco de esta tesis doctoral se habla de Programas de Garantía Social nos estamos posicionando, estamos tomando partido. Ideológicamente, consideramos que la situación en la que se

encuentran un elevado número de jóvenes en el territorio valenciano, que cumplidos dieciséis años dejan la institución escolar sin haber conseguido el título de graduado en educación secundaria obligatoria, es inadmisibles. Y también consideramos que la escasa atención que este hecho recibe desde la academia, en cuanto a qué pueden hacer estos jóvenes que se encuentran en dicha situación es, cuanto menos, un signo visible del escaso interés que se tiene en resolver la situación.

Pero como tenemos presente que en el marco de una tesis doctoral lo más adecuado es proceder a la descripción rigurosa y situada de la cuestión, lo que queremos hacer en este apartado es hablar de los Programas de Garantía Social como política educativa. Y los dos procesos claves para hacerlo son el rigor, por un lado, y la perspectiva situada, por otro.

Por perspectiva situada entendemos que para proceder al análisis de un hecho educativo, en este caso, debemos atender al contexto en el que cobra vida. Por tanto, nos situamos en un contexto concreto, en el territorio valenciano y tomamos sus peculiaridades históricas y sociales. De él extraemos un texto⁴⁴, un qué analizar: las diversas regulaciones que de manera directa e indirecta afectan al desarrollo de los programas. Diversos estudios, [APARISI *et al.*, (1998); MARTÍNEZ y MARHUENDA (1998); MOLPECERES, (2004)], ya recogen que la forma en que se ha desarrollado la garantía social en la Comunidad Valenciana ha seguido un patrón diferente al resto de los territorios del Estado español.

Para poder proceder con rigor, entendemos que debemos ser capaces de leer el texto que se produce en el nivel macro, en este caso de la garantía social, con las mismas lentes que usaremos para ver lo que sucede dentro del aula de garantía social, en el nivel micro. Y aquí cabe hacer una tercera manifestación: entendemos que el nivel micro no está forzosamente obligado a reproducir lo que sucede en el nivel

⁴⁴ En el sentido bernsteiniano que venimos utilizando en el presente trabajo.

macro, al no tener una comprensión lineal –y hacia abajo- de los fenómenos sociales.

En este trabajo, consideramos que los adquirientes de los programas de garantía social se merecen que analicemos lo que sucede en los programas desde el punto de vista de la teoría de BERNSTEIN puesto que hacerlo puede proporcionar una óptica adecuada desde la que orientar tanto la práctica a nivel de la escuela como la propia práctica de investigación.

Lo de merecer es ideológico, ya que sin apelar a aspectos de bondad, apelamos a aspectos de responsabilidad: la escuela (y más que la escuela el campo de la educación) en el territorio de la Comunidad Valenciana tiene que garantizar, efectivamente, esa igualdad de oportunidades que lecturas como la de APPLE, DELAMONT, WILLIS, FREIRE, etc., sobre aquello que es producido en el campo educativo han permitido conformar nuestra visión del campo. Por tanto, esta tesis, en ese sentido, es una práctica influida por la teoría.

Por lo tanto, en este apartado trataremos de situar los Programas de Garantía Social dentro del contexto educativo del que surgen. Para situarlos hemos dividido el texto en tres subapartados. En el primero describimos brevemente la particular organización de los programas en el Estado español. En el segundo vamos un poco más allá y nos centramos en describir los programas presentando especial atención a las características que los definen. Por último, recogemos en un apartado las producciones de campo de recontextualización oficial que hay en el Estado español y las analizamos de acuerdo a los principios subyacentes al modelo bernsteiniano.

II.3.1 El marco legal y la organización de la garantía social

El Estado español, a través de la administración encargada de la Educación regula de manera general las actuaciones que han de

llevarse a cabo dentro del sistema educativo⁴⁵. Posteriormente, cada comunidad autónoma con competencias transferidas en educación, perfila las bases generales proporcionadas por el Estado, adecuándolas a cada territorio. Así pues, los Programas de Garantía Social son una herramienta educativa presente en todo el Estado español, que en función de la comunidad en que se lleva a cabo ha sido gestionada de manera diferente.

En general, cabe señalar que los PGS no son propiamente una etapa dentro del sistema educativo, aunque sí aparecen en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). En el caso concreto de la Comunidad Valenciana la regulación de los PGS la llevan a cabo dos administraciones públicas: la administración educativa (*Conselleria de Cultura, Educació i Esport*) y la administración de trabajo (*Conselleria de Treball i Afers Socials*).

Tras la LOGSE, el decreto 47/1992 de 30 de marzo del *Govern Valencià* dicta el currículo de la educación secundaria obligatoria (ESO) en la Comunidad Valenciana y establece que será la *Conselleria de Cultura, Educació i Ciència*⁴⁶, junto con otras administraciones o instituciones, la que desarrolle los Programas de Garantía Social. Así pues, finalmente la normativa que regula la garantía social en la Comunidad Valenciana son 'órdenes marco' conjuntas de la *Conselleria de Cultura, Educació i Esport* y de la *Conselleria de Treball i Afers Socials*.

Desde el decreto de currículo para la ESO, se intentan prever las posibles necesidades de determinados alumnos que no alcancen los objetivos de dicha etapa, aun habiendo participado en programas de diversificación curricular, y que necesiten o deseen acceder a una oferta de programas específicos de PGS. Se hace evidente que, para

⁴⁵ En estos momentos coexisten diversas leyes en vigor en materia educativa en el territorio del Estado español.

⁴⁶ Actualmente este organismo se denomina *Conselleria de Cultura, Educació i Esport*.

los fines de los PGS, ambas consejerías se entienden como pertinentes para (a) facilitar la reinserción en el sistema educativo de los jóvenes que lo deseen y (b) posibilitar el principio constitucional de acceso a un puesto de trabajo en las mejores condiciones posibles para aquellos que decidan incorporarse a la vida activa.

Extraemos a continuación aquellas cuestiones que quedan ordenadas en la regulación autonómica de modo que nos permitan situarnos ante los PGS desde el punto de vista de la administración.

Según la Orden que regula los PGS en la Comunidad Valenciana (2000), un programa se desarrolla en 900 horas distribuidas en un curso académico, pudiendo extenderse a dos cursos y 1800 horas en el caso de programas dedicados al alumnado con necesidades educativas especiales y debidamente autorizados a tal efecto. La garantía social se oferta a los siguientes destinatarios:

- Jóvenes menores de 25 años y que cumplan al menos 16 en el año natural de inicio del curso y no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria ni posean titulación alguna de formación profesional.
- Los PGS de la modalidad de Iniciación Profesional matricularán, preferentemente, alumnado de edades comprendidas entre los 16 y 18 años.

La siguiente estructura se desarrolla para un total de 25 horas lectivas semanales:

- Área de Formación Específica: comprende 15 horas semanales que suponen un total de 540 horas por curso. Tendrá por finalidad preparar al alumnado para la incorporación a la vida activa en el desempeño de puestos de trabajo que no requieran el título de técnico/a de Formación Profesional de Grado Medio, y comprenderá las actividades prácticas y los contenidos necesarios para adquirir los conocimientos y las capacidades

terminales correspondientes a su perfil profesional. El área de Formación Específica tendrá estructura modular, con el fin de facilitar la acreditación de la competencia profesional y de posibilitar la correspondencia y convalidación con los módulos de Formación Profesional Ocupacional. El tiempo asignado al área de Formación Específica se adaptará convenientemente en función bien de las horas del contrato de trabajo de la modalidad Formación–Empleo, o bien del periodo de prácticas de resto de modalidades, que se realizarán en el último cuatrimestre del curso y que no excederán las 150 horas.

- Área de FOL y Tutorial: comprende 3 horas semanales que suponen un total de 108 horas por curso. Estará encaminada a familiarizar al alumnado con el marco legal de condiciones de trabajo, de relaciones laborales y de seguridad del ámbito profesional de que se trate y a dotarle de los recursos y de la orientación necesaria para la búsqueda de un puesto de trabajo y para el autoempleo. Su punto de partida lo constituirá la acción tutorial implícita en toda actividad educativa y que se desarrolla permanentemente a lo largo de todo el proceso formativo de los jóvenes. Dicha acción incluirá actividades completas de grupo, en el horario establecido, con objetivos y contenidos que faciliten el desarrollo personal, especialmente referidos a aspectos tales como la autoestima y la motivación, la cooperación e integración social y el aprendizaje de habilidades sociales y de autocontrol necesarias para favorecer la empleabilidad del alumnado de estos programas, así como los recursos para la autoformación y formación permanente a lo largo de toda su vida activa.
- Área de Formación Básica: comprende 6 horas semanales que suponen un total de 216 horas por curso. Tendrá por finalidad ofrecer al alumnado la posibilidad de adquirir o afianzar los

conocimientos y capacidades básicas relacionados con los objetivos y contenidos de la enseñanza obligatoria que son necesarios para conseguir su satisfactoria inserción social y laboral y, en su caso, para la continuación de sus estudios, especialmente en los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio. Por ello se procurará que los contenidos y la metodología se adapten a las condiciones y expectativas particulares de cada alumno/a. El área de Formación Básica tendrá un carácter transversal respecto a los contenidos o módulos de la Formación Profesional Específica, de manera que el aprendizaje de los elementos que la integran - socioculturales, lingüísticos y matemáticos- esté relacionado significativa y funcionalmente con el oficio y constituya un proceso en el que se avance de lo más instrumental y sencillo a lo más complejo.

- Actividades Complementarias: comprende una hora semanal que supone un total de 36 horas por curso. Tendrán por objeto ofrecer al alumnado la posibilidad de mantener actividades deportivas y culturales que, al tiempo que contribuyan a la consecución de las finalidades de los Programas de Garantía Social, favorezcan la adquisición de hábitos positivos en relación al disfrute del ocio y tiempo libre. Las actividades se programarán en función de las características de cada grupo y, siempre que sea posible, con su participación.

Los PGS se dividen en distintas modalidades adaptadas a las características, necesidades y expectativas de los distintos destinatarios, promovidos desde las entidades que a continuación se relacionan:

- Los programas de modalidad Formación-Empleo podrán ser promovidos por órganos de la administración general del Estado, entes públicos, corporaciones locales, organismos

autónomos, consorcios y asociaciones, fundaciones y otras entidades sin ánimo de lucro en el ámbito territorial de la Comunidad Valenciana.

- Los programas de la modalidad Iniciación Profesional y de Necesidades Educativas Especiales podrán ser promovidos, preferentemente, por centros educativos públicos o privados concertados, dependientes de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència así como por los Centros de Formación de la Conselleria de Treball i Afers Socials, pudiendo igualmente impartirlos entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro.

La distribución del alumnado será:

- Máximo quince alumnos por grupo, mínimo diez. No podrán incorporarse al grupo más de tres alumnos con necesidades educativas especiales, y en ese caso el número máximo se reducirá a doce alumnos por grupo.
- Los programas de la modalidad para alumnado con necesidades educativas especiales se desarrollarán en grupos de diez alumnos como máximo, no pudiéndose en este caso autorizar un programa con una matrícula inferior a cinco.
- Excepcionalmente, los programas de la modalidad de Formación-Empleo podrán aumentar la ratio en función de determinadas actuaciones formativas propias de esta modalidad.

Los programas destinados exclusivamente al alumnado con necesidades educativas especiales, modalidad Especial, adecuarán las áreas de Formación Básica, FOL y Tutorial a las posibles ocupaciones en que vayan a emplearse. En cualquier caso, en estos programas se dedicará especial atención al entrenamiento de tareas de autocuidado, autonomía personal y hábitos de trabajo.

En cuanto a los/as docentes de los PGS:

- Uno de los formadores deberá ser profesor/a técnico/a o experto/a en el área profesional u oficio correspondiente.
- El segundo podrá ser maestro/a de primaria, profesor/a de secundaria o titulado/a universitario/a. En todo caso, dado el tipo de alumnos a los que van dirigidos estos programas y dependiendo del colectivo o de las características concretas que presenten en cada modalidad, estos formadores deberán acreditar la especialidad y experiencia docente necesaria para atender a dicho alumnado.

Los centros docentes y entidades promotoras podrán incrementar el número de profesionales a intervenir en la ejecución del programa si así lo requieren las características del alumnado o las características del programa, y siempre que su intervención docente no supere el tercio del total de la dedicación horaria semanal del equipo base.

El equipo base de los programas dedicados exclusivamente al alumnado con necesidades educativas especiales, modalidad Especial, incluirá necesariamente un maestro/a de Educación Especial o titulado/a universitario/a de Pedagogía o Psicopedagogía y serán gestionados preferentemente por centros específicos de Educación Especial, así como por entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro dedicadas a la atención de jóvenes discapacitados que reúnan los requisitos y experiencia docente que se determinen en la correspondiente orden de bases para la concesión de subvenciones.

II.3.2 La garantía social: entre el sistema educativo reglado y la formación ocupacional

Tras describir los programas en el contexto de la Comunidad Valenciana, consideramos que existen determinados aspectos que permiten encuadrar los PGS dentro de la oferta formativa reglada,

mientras que existen otros aspectos que los alejan de la misma: debido al marco normativo que los regula y al modo en que se ha desarrollado su implantación –en particular en la Comunidad Valenciana-, los PGS constituyen una oferta formativa extremadamente singular, a caballo entre la oferta rígidamente estructurada, regulada e institucionalizada del sistema educativo reglado y la oferta flexible, heterogénea y desregulada de la formación profesional ocupacional (APARISI *et al.*, 1998; MARTÍNEZ y MARHUENDA, 1998).

Los aspectos que acercan los PGS a la formación reglada son:

- su marco legal de referencia;
- la asignación de cierta función compensatoria que se traduce en un área de formación básica obligatoria en su curriculum;
- un ámbito de reclutamiento fundamentalmente escolar.

Por su parte, los aspectos que acercan los PGS a la formación profesional ocupacional son:

- un carácter terminal y no propedéutico, orientado a la salida del sistema educativo en lugar de a la continuación en él, como sucede con la mayoría de ofertas formativas del sistema reglado para cohortes de edad comparables (BÁSCONES, 1995);
- la ausencia de la mayoría de los mecanismos de regulación propios de la enseñanza reglada: los Programas de Garantía Social carecen de decretos legales que fijen sus enseñanzas mínimas, su curriculum, su evaluación; carecen de centros propios en los que ser impartidos y se reconoce explícitamente su desinstitucionalización y la posibilidad de impartirlos en centros no docentes; son gestionados conjuntamente por dos administraciones: educación y trabajo; funcionan en régimen de subvención, con convocatorias anuales; casi nada se dice de

los requisitos de cualificación profesional de sus formadores (MARHUENDA, 1998).

La flexibilidad que proporciona la ausencia de regulación formal en los PGS posibilita una gran diversidad dentro de éstos. Esta diversidad es máxima dentro de la Comunidad Valenciana, en la cual su desarrollo se ha inspirado en modelos de educación no reglada de forma mucho más explícita que en otras administraciones autonómicas.

En la Comunidad Valenciana los PGS constituyen una oferta formativa vanguardista o particularmente sintomática de las tendencias de evolución del sistema educativo en su conjunto (MOLPECERES, 2004), al menos por tres motivos:

- el diseño integrador de formación que los caracteriza, en el cual la subdivisión y segmentación de las materias es mínima, y todas ellas se articulan en torno al eje del perfil profesional;
- el carácter innovador de su modo de gestión con relación a otras herramientas disponibles en el sistema reglado, en la dirección de una mayor flexibilidad, heterogeneidad y desinstitucionalización;
- la elevada flexibilidad y el escaso grado de regulación formal que les es propio y que los hace especialmente aptos para adaptarse a los cambios en la lógica del mercado laboral.

Además, la gama de perfiles profesionales que se oferta en los programas es muy variada, de modo que coexisten programas dedicados a la enseñanza de oficios manuales tradicionales con otros que se centran en perfiles emergentes sin arraigo histórico-cultural y en lo que se conocen como 'nuevos yacimientos de empleo'.

El tipo de población al cual se dirigen los PGS son jóvenes que han mostrado particulares dificultades de adaptación al sistema educativo reglado, y cuya orientación al trabajo parece discrepar

profundamente de las exigencias que impone la ética laboral tradicional (AUBERNI, 1995).

Un reto que se plantean muchas de las ofertas formativas emergentes es la socialización laboral de individuos que encajan con dificultad en contextos educativos más rígidamente formalizados; un reto paralelo que se plantea a la investigación en ciencias sociales ante la proliferación de este tipo de ofertas formativas y la movilidad y la flexibilidad decrecientes en el mercado de trabajo laboral es describir y analizar los patrones cambiantes de integración y exclusión que les están asociados.

Porque no cabe ignorar que la función de los PGS, como herramienta profesionalizadora, es proporcionar el nivel de cualificación más bajo de los reconocidos por la Unión Europea. Esto es, se dirigen a los sectores sociales en los cuales se desarrollaron con mayor éxito y fuerza durante el siglo XIX las tácticas de socialización disciplinares que hoy han entrado en crisis con los cambios operados en el mercado laboral.

Por consiguiente, son sujetos que bien por el tipo de oficio manual y mecánico para el cual se les prepara, bien por los referentes familiares y vecinales típicamente obreros que han conocido, tienen posibilidades de experimentar de manera más aguda que otros sectores sociales y profesionales las tensiones, las contradicciones y los costes asociados al proceso de redefinición de identidades laborales que conllevan los actuales cambios sociales.

II.3.3 El campo recontextualizador pedagógico y sus producciones en Garantía Social

Por último, en este apartado, nos centramos en las producciones que sobre garantía social se han dado en el campo recontextualizador pedagógico. Este campo está conformado por: (i) los centros

universitarios de educación junto con su investigación; (ii) publicaciones especializadas sobre educación: semanarios, revistas así como editoriales, junto con sus lectores y anunciantes; (iii) en ocasiones, campos no especializados en el discurso educativo y sus prácticas, pero capaces de ejercer influencia, tanto en el Estado y sus diversos organismos como sobre espacios, agentes y prácticas propias del campo educativo (BERNSTEIN, 1990a:192).

Para revisar las producciones sobre garantía social del campo recontextualizador oficial hemos analizado una serie de escritos, que se han producido en diferentes espacios del campo. Estos escritos son o bien resultados de investigaciones sobre el tema, o bien ensayos sobre la garantía social. En ambos tipos de textos entendemos que se cumplen las características que BERNSTEIN señala para considerar un texto como perteneciente o no a dicho campo.

Como veíamos en los dos subapartados anteriores⁴⁷, la particular ordenación del campo de Estado y la escasa atención recibida por parte de la academia del campo de control simbólico hace que la comunidad de la garantía social posea el potencial de regular sus prácticas a partir de otros textos que no sean los oficiales. Es decir, dada la escasa regulación con la que los PGS han contado, entendemos que los textos que aquí analizamos son susceptibles de cumplir con la tercera característica arriba mencionada: aunque los ensayos sean producidos fuera de campos especializados en el discurso educativo, son capaces de influir tanto en el Estado como en diversos agentes y prácticas propias de la garantía social.

Veamos pues en qué se centran los textos seleccionados. En términos bernsteinianos, vamos a averiguar si en los textos producidos en el campo recontextualizador pedagógico prima voz o mensaje; y si es mensaje (tal y como indica BERNSTEIN que sucede en

⁴⁷ Apartados 2.3.1 (El marco legal y la organización de la Garantía Social) y 2.3.2 (La Garantía Social: entre el sistema educativo y la formación ocupacional) respectivamente.

la amplia mayoría de casos en los que se investiga sobre educación), queremos averiguar qué mensajes se están produciendo.

It is the recontextualizing field which generates the positions of pedagogic theory, research, and practice. [...] To be complete we should state that the major activities of recontextualizing fields are creating, maintaining, changing, and legitimizing discourse, transmission, and organizational practices which regulate the internal orderings of pedagogic discourse. (BERNSTEIN, 1990a: 193).

Por lo tanto, dado el poder potencial de las producciones del campo recontextualizador, en concreto del pedagógico, consideramos útil para los resultados finales de este trabajo analizar las investigaciones sobre garantía social clasificándolas en función de si su objeto es centrarse en:

- las características distintivas de los programas;
- la organización de la transmisión educativa;
- las dificultades de los programas desarrollados;
- las virtudes de los programas.

Para llevar a cabo una clasificación de las investigaciones que hemos utilizado en este apartado, procedemos a una breve explicación de las mismas que concluye con una tabla resumen de los trabajos contemplados.

PANCHON (2000:238), basa su investigación en el hecho de que a pesar de estar en una sociedad democrática, existen grandes injusticias que cada vez hacen más difícil acercar diferencias, ya que la fragmentación de las respuestas crea alternativas y soluciones paralelas al sistema educativo que hacen muy difícil, a veces imposible, devolver a las personas con las que se está trabajando al

propio sistema. El sistema pone en marcha posibles soluciones que, posteriormente, no permiten la reincorporación al propio sistema.

Partiendo de una comprensión de los programas como ofertas concretas de formación profesionalizadora, acotada al formato de curso, entiende la autora que los programas deberían entenderse como una intervención educativa integral que responda a las necesidades individuales. Debería entenderse también como una atención a la diversidad que necesita un proceso específico, una orientación individualizada, un acompañamiento a la inserción y sobre todo un seguimiento posterior. La organización de los programas debería ser tal que cumplieran efectivamente las funciones para las cuales se crearon. En ese sentido la necesidad de seguimiento de los chavales una vez finalizado el curso se revela fundamental.

GARCIA y FIGUERA (2000:241) entienden los programas de garantía social como un recurso para la lucha contra la exclusión social. Sitúan el punto de partida de su análisis en dos cuestiones: el paro entendido como una de las plagas sociales más importantes unido a la dificultad de insertarse laboralmente en cualquier segmento del mercado laboral y, la lectura negativa que supone la falta de certificación académica –asociada a dificultades de aprendizaje por falta de capacidades intelectuales, conductas conflictivas, absentismo, marginalidad social... Desde aquí analizan las ofertas formativas que desde la Unión Europea (y en concreto los programas de garantía social) se llevan a cabo para luchar contra el paro juvenil. Denuncian que la mayor parte de la oferta diseñada se caracteriza por la falta de acreditación reconocida, su dependencia de fuentes de financiación inestables, donde el conjunto de profesionales que intervienen no deben tener alguna titulación específica y que son ejecutadas sin una planificación cuidadosa, de manera desordenada, por multiplicidad de agentes, lo cual hace imposible la evaluación y la modificación más allá de las cuestiones puramente administrativas (2000:242).

Concluyen tras una revisión de los aspectos organizativos y prácticos del modelo de acompañamiento propuesto desde los programas por el *Centre de Recursos per a la Garantia Social*⁴⁸ que el éxito en la intervención tiene que ver con el grado en que se respeten los siguientes aspectos (2000:258):

- Establecer propósitos claros, coherentes y correctamente explicitados durante las diferentes fases de acompañamiento del joven, que sean marco de referencia y autoevaluación tanto del profesional como del joven en la búsqueda de su proyecto profesional.
- Potenciar la colaboración entre los diversos agentes formadores y orientadores en el diseño de experiencias coherentes y secuencialmente dirigidas al desarrollo tanto del proyecto profesional y de opción de vida del joven.
- Manifestar expectativas positivas y claras en los agentes formadores y orientadores respecto de las posibilidades de los jóvenes en el contexto personal y su futuro profesional.
- Establecer vías de comunicación con los agentes socializadores (profesores, tutores y compañeros) a través de formas significativas y positivas hacia la persona. Todo esto conlleva el diseño de situaciones de interacción para ayudar, dar apoyo y orientar, pero también el entrenamiento en habilidades de comunicación y sentimiento de pertenencia al grupo.
- Crear espacios y tiempos flexibles que rompan la idea del entorno escolar y que introduzcan aspectos de socialización hacia el trabajo de la vida comunitaria.

⁴⁸ O *Centre de recursos per a una Segona Oportunitat*, reconocido por la DG XXII como proyecto piloto de escuelas de segunda oportunidad para la ciudad Barcelona dentro de las propuestas de lucha contra la exclusión social.

- Adaptar los ritmos al propio proceso individual de desarrollo, de manera que el joven pueda vivir experiencias de éxito, básicas para recuperar los niveles de autoestima y para funcionar efectivamente en sociedad.
- Tomar conciencia del papel de los profesionales implicados como agentes mediadores del desarrollo personal de los jóvenes, en el proceso de aprendizaje de la autogestión personal, la persona joven o adolescente ha de poder observar y experimentar sobre sí misma y sobre otros modelos que manifiesten conductas adecuadas, ha de poder expresar sentimientos, opiniones, miedos y dudas, -y, al mismo tiempo, ha de instársele a hacerlo- y también a escuchar y a hacerse escuchar. Finalmente, ha de tener las oportunidades para actuar, implicarse y comprometerse en actividades y finalidades, y obtener resultados positivos.

A partir de un análisis de aspectos puramente organizativos elaboran un informe sobre aquello que constituye y debería constituir un alumno o alumna de garantía social, y los profesionales que intervienen. En sus conclusiones sitúan cuestiones que para ellas se muestran relevantes para el desarrollo de los programas en manos de decisiones administrativas.

En MARHUENDA *et al.* (2000:263-281) analizan los rasgos más característicos de los programas de garantía en la Comunidad Valenciana. Parten de considerar los programas como uno de los elementos del sistema educativo con más capacidad de adaptación a la diversidad de alumnado, así como con mayor potencial de innovación en las prácticas pedagógicas. También parten de

considerar que el grado de adecuación y 'utilidad' no es el mismo para todos los alumnos que participan.

Estos autores describen las características que han perfilado los programas en el contexto valenciano, derivadas de la indefinición con que se describen en la LOGSE⁴⁹ y se articulan en la Comunidad Valenciana. A partir de ahí señalan una serie de ventajas y desventajas. Consideran que el curriculum 'abierto' con que cuentan los programas es una ventaja añadida al hecho de que el 'trabajo' es en núcleo central de la acción formativa.

Por su parte, SÁNCHEZ *et al.* (2000 :283-316) llevan a cabo un análisis de cómo se han implantado los programas de garantía social a raíz de una petición realizada por la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla La-Mancha.

El objeto básico de este informe es servir de orientación y ayuda a la comunidad educativa, particularmente a los Institutos de Educación Secundaria (IES). Para lograrlo, repasan las características distintivas de los programas en el Estado español (modalidades, alumnado, centros educativos, formadores) y los analiza en el contexto de la comunidad manchega tras considerar una serie de características del fracaso escolar⁵⁰ para realizar la investigación de que da cuenta. Su investigación recoge información extraída a través de diversos cuestionarios pasados a alumnado, docentes, jefes de estudio, padres y madres de alumnado y empresas.

⁴⁹ Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990.

⁵⁰ Consideran que las causas del fracaso escolar propio de los jóvenes que participan en Garantía Social están determinadas por el sistema y el entorno del alumnado. Respecto de sistema estas causas se concretan en contenidos no apropiados para los alumnos; profesorado no siempre actualizado, metodologías desfasadas; sistema de evaluación no apropiados; rigidez horaria. Las características del alumnado y de su entornos son; déficit psíquico, sensorial y motriz; débil adquisición de aprendizajes básicos; escaso dominio de técnicas de trabajo intelectual; ambiente familiar o social inadecuado; incorporación tardía a la escuela; absentismo escolar y, por último, trastornos de personalidad y conducta. (SÁNCHEZ, 291).

Concluyen con una serie de líneas de intervención como propuestas para implementar los programas en la comunidad autónoma de Castilla La Mancha. Estas sugerencias son, entre otras: la elaboración de planes regionales de Garantía Social; poder establecer convenios con las empresas; realizar campañas de información institucional sobre los programas en los institutos (IES); desarrollar planes de formación del profesorado.

Sin embargo, en SÁNCHEZ *et al.* (2004) y mediante una investigación promovida en el seno del ERET (*Equip de Recerca Escola Treball*), el autor va más allá y realiza una comparación entre los programas manchegos y los catalanes, y entre los programas y los nuevos programas de iniciación profesional⁵¹: 'este estudio es el fruto de sistematización de datos estadísticos diversos [...] las conclusiones que se pueden establecer están relacionadas con la organización, los recursos, los procesos de orientación y la metodología de trabajo en el aula'.

En concreto la investigación 'traduce' en cierto sentido los Programas de Garantía Social, su regulación y los diferentes elementos de que se componen, a los Programas de Iniciación Profesional, con las características y elementos que podrían llegar a contener (si no hubiesen sido sustituidos por los Programas de Cualificación e Iniciación Profesional de la LOE de 2004).

Los autores concluyen, en esta ocasión, una revisión del sistema de acceso a medidas de atención posteriores a la Educación Secundaria Obligatoria, ya que 'nos parece una medida inadecuada sugerir medidas de apoyo cuando ya se ha finalizado la ESO' (2004:113). Además y entre una serie de cuestiones que destacan respecto de la futura organización de estas medidas de atención a la diversidad, dadas las transformaciones del tejido empresarial y el

⁵¹ Esta publicación se realiza antes de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación de 2004, actualmente vigente en el Estado Español mientras estaba vigente la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002.

peso que adquieren en el mismo las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), los autores consideran que 'su uso debería tener más peso en el conjunto de estrategias didácticas utilizadas por el profesorado'.

Cabe destacar, entre sus sugerencias para el futuro, la propuesta de establecer un plan de actuación que abarque desde la acogida del alumnado en el centro a todas las dimensiones relacionadas con la incorporación a la vida activa. Este proceso lo dividen en tres etapas: orientación, integración e inserción. Estas etapas a su vez se subdividen en varias fases (SÁNCHEZ, 2004:114-116).

En GALLART (2003) están recogidas diferentes aproximaciones a uno de las estrategias educativas fundamentales en garantía social: la tutoría. En esta publicación se recogen diferentes aportaciones en torno al tema de la tutoría en garantía social. Se parte de una apuesta por la integración social, laboral, cultural y educativa a través de las concejalías de educación y de desarrollo local.

Consideran los programas como una herramienta idónea para lograr la transición a la vida activa de un grupo de personas muy numeroso en el municipio en que se plantea. El alto número de jóvenes que no se titulan en educación secundaria, o que aún titulados no poseen la cualificación profesional suficiente para desempeñar un trabajo es la que justifica la presencia de los programas en el municipio. Sin embargo, la razón por la que se organizan las jornadas que dieron lugar a la publicación es la falta de coordinación inter e intra administrativa. Diversos agentes, procedentes de diversos campos educativos, elaboran un estado de la cuestión de la herramienta de la tutoría en la garantía social, de sus ventajas, de sus limitaciones y de las potencialidades que posee como herramienta educativa en el particular entorno de los programas.

GORDO (2000), desde el programa en el que trabaja como docente, escribe este artículo para comunicar los alentadores resultados que obtienen en el centro al simular en el mismo las condiciones propias de una empresa, con la finalidad de capacitar a los jóvenes para un oficio en concreto. En autor considera que la estructura desarrollada independiente del IESS permite la configuración de un modelo de garantía social que favorece una organización propia en función de las necesidades de los jóvenes.

El artículo se centra principalmente en la metodología de trabajo en el centro. Partiendo del objetivo de estar encaminados a conseguir la inserción laboral de unos jóvenes que se hallan en una clara situación de desventaja con respecto a la mayoría de jóvenes de su misma edad.

Abordan el programa como un proceso educativo con una clara vinculación con el mundo laboral. Dividen el proceso en tres fases: (i) formación y preparación para la inserción laboral; (ii) inserción laboral; (iii) orientación sociolaboral y de búsqueda de empleo. En general, el autor señala que aproximadamente el 70% de los jóvenes que participan en los programas trabajaban en el momento de redactar el artículo.

LARA (2000) recoge las experiencias de nueve jóvenes que han pasado por programas de garantía social. La autora destaca que los jóvenes, aún reconociendo las reticencias iniciales con que se acercaron al programa, muestran una actitud positiva ante los estudios y el futuro laboral además de señalar como clave del éxito el trabajo en grupos reducidos y la atención personalizada.

RODRÍGUEZ y SEVILLA (2000), por su parte, denuncian la falta de implicación efectiva de la administración educativa en la inclusión de las medidas de atención a la diversidad en los centros de educación secundaria. La complejidad del proceso de inclusión de estas medidas en el centro, junto con la lacra del desprestigio de las mismas unido a un profesorado escasamente motivado, son algunas de las cuestiones

que los autores rescatan como focos de interés para la administración.

Describen su visión de las necesidades de los jóvenes que participan en programas de diversificación curricular, no sólo desde las características individuales sino desde la particular atención a la influencia que una experiencia de educación positiva puede suponer para la vida futura.

GORDO y ROGERO (2000) indican una serie de elementos como garantes de la eficacia de los programas de garantía social. Parten de entender que los programas, junto con las escuelas-taller que se desarrollan fuera del centro educativo pueden ofrecer al alumnado con mayor riesgo de marginación una alternativa que le facilite el acceso al mundo laboral.

Consideran que 'el gran mérito de la LOGSE es su opción por la enseñanza comprensiva hasta los dieciséis años. En su aplicación "miserable" residen precisamente las carencias que nunca se debieran haber dado' (2000:48). Entre las medidas urgentes que reclaman a tener en cuenta está la homologación a títulos y la equivalencia de los obtenidos entre los programas y la escuelas taller; la implantación de los programas desde una red pública y la necesidad de más recursos humanos y materiales.

BÁSCONES⁵² (1995) realiza una aproximación inicial a los programas de garantía social, su situación respecto de otras herramientas formativas, su posición respecto del sistema general de formación profesional, y su posible impacto en el mercado de trabajo debido a las características del entorno socioeconómico de los jóvenes que participan. Básicamente, es una traducción de la legislación situándola dentro del contexto catalán, contemplando

⁵² Esta obra representa un hito dentro del campo recontextualizador oficial ya que fue una de las primeras editadas específicamente centrada en los Programas de Garantía Social.

desde el sistema de formación profesional nacional hasta la formación profesional europea.

APARISI *et al.* (1998) dan cuenta de una investigación financiada por la *Generalitat Valenciana* cuyo objeto es profundizar en el conocimiento sobre el contexto particular de los Programas de Garantía Social. Esta investigación fue la segunda financiada con fondos públicos para llevar a cabo un análisis de los programas en el contexto valenciano. Desde un enfoque multidisciplinar, los agentes de los programas son analizados a fondo: formadores y aprendices.

NAVARRETE (2007) al amparo del INJUVE (Instituto de la Juventud en España) analiza la gestión e intervención de las políticas públicas mediante la presentación de los datos comparados en España por Comunidad Autónomas. Entre las políticas públicas que se centran en juventud, fracaso escolar y situaciones de precariedad económica destaca el papel que han ido desarrollando los Programas de Garantía Social a lo largo de lo más de catorce años que están funcionando.

Este estudio aborda cuestiones como (i) el impacto de las políticas públicas; (ii) el mercado laboral; (iii) los agentes sociales implicados y (iv) los colectivos marginales del sistema. Los autores consideran que la principal aportación estriba 'no sólo en el análisis de las dimensiones del fracaso escolar desde una perspectiva sociológica [...] sino también el estudio de efectividad de las políticas públicas desarrolladas en este terreno'.

MOLPECERES (2004) coordina una publicación que engloba diferentes cuestiones que poseen como marco de referencia los Programas de Garantía Social: una aproximación a la garantía social en el contexto valenciano explicitando las características de las políticas públicas que los sitúan entre el sistema educativo reglado y la formación profesional; un análisis de los efectos políticos e identitarios en los docentes desde una comprensión de la garantía social como una racionalidad neoliberal; las concepciones de la

enseñanza y prácticas docentes en el sistema educativo; la identidad, orientación hacia el trabajo y proyecto vital de lo jóvenes que participan en los programas; el conflicto, la disciplina y el clima de aula en garantía social como respuesta al control social sobre los jóvenes.

Para finalizar, y a modo de resumen, presentamos en la siguiente tabla los resultados obtenidos de nuestra clasificación de los textos consultados en función de las cinco claves que en total hemos indicado al inicio de este subapartado:

Autor	Producción		Objeto de la Producción			
	Voz	Mensaje	Características	Organización	Dificultades	Virtudes
APARISI <i>et al.</i>		X	X	X	X	X
BÁSCONES		X	X	X		
GALLART		X				X
GARCIA y FIGUERA		X		X		
GORDO		X			X	X
GORDO y ROGERO		X		X	X	X
LARA		X				X
MARHUENDA		X	X	X	X	X
MOLPECERES		X		X	X	X
NAVARRETE		X			X	X
PANCHON		X	X			
RODRÍGUEZ y SEVILLA		X		X	X	

Como podemos observar, la totalidad de las investigaciones observadas se centran en los mensajes en términos bernsteinianos. Ninguna se ha preocupado de averiguar la voz de la garantía social, lo cual no es de extrañar teniendo en cuenta que la investigación de la voz del discurso pedagógico es una de las ausencias más notables en investigación educativa.

Por otro lado, cabe destacar que la mayoría de investigaciones se han centrado en describir los programas a partir de las ventajas e inconvenientes que se han presentado en los contextos en que se han desarrollado. La falta de regulación oficial por parte de las

administraciones educativas ha posibilitado que una pluralidad de agentes situados en diversos campos educativos haya llevado a cabo evaluaciones sobre la organización implementada de los programas, así como de las necesidades que debieran cubrirse para la mejor eficacia en el futuro desarrollo de herramientas formativas de este tipo.

Consideramos que esto es una muestra excelente de la oportunidad que poseen los agentes implicados en el desarrollo de las herramientas educativas para 'desordenar el orden establecido', lo cual posibilita el cambio en el campo educativo, tal y como señalaba BERNSTEIN a la hora de explicitar su modelo del discurso pedagógico.

II.4 La producción del discurso pedagógico en Garantía Social

Hasta ahora, en esta parte de la tesis, hemos ido describiendo aquellos aspectos que consideramos importantes para llevar a cabo nuestra investigación. La teoría de BERNSTEIN, nos sitúa en la óptica desde la que vamos a ver nuestro objeto de estudio, los Programas de Garantía Social. Ambos ejes nos permiten encuadrar adecuadamente el trabajo en las coordenadas de la investigación: marco teórico y objeto de estudio. Pero, ambos, son ejes externos: vienen determinados por agentes ajenos al contexto de la investigación. De manera global ambos, juntos o separados, se mantendrían inmutables a la hora de iniciar otro trabajo académico. En el presente apartado vamos a describir la forma específica que adopta la relación entre ambos en el marco de esta tesis doctoral.

Tal y como hemos señalado con anterioridad el presente trabajo se plantea desde una aproximación didáctica. Las relaciones pedagógicas entre profesoras y alumnas; la comunicación pedagógica que se establece bajo los diferentes tipos de *curricula* y los contextos relevantes como el centro o el aula limitan tanto para BERNSTEIN como para la Didáctica el objeto de estudio.

Principios subyacentes a la Educación	Elementos del proceso de transmisión/adquisición
Relaciones Pedagógicas	Profesora/Alumna
Comunicación Pedagógica	Curriculum
Contextos relevantes	Centro/Aula

Abordamos la investigación desde la Didáctica, pero desde nuestra particular comprensión de la misma: como plan de trabajo a desarrollar a lo largo de la vida. Y, de nuevo, lo hacemos teniendo en mente a aquellos sobre quienes de manera más directa recae la responsabilidad de nuestra investigación: los textos propios del proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquí englobamos tanto los conocimientos como los agentes e instituciones que participan en dicho procesos.

Consideramos fundamental para poder hacerlo el analizar la relación que se da entre los diferentes tipos de conocimientos que se imparten: conocimientos desde la experiencia y conocimientos básicos. Estas son, básicamente, las dos dimensiones que darán forma a aquello que queremos observar en los Programas de Garantía Social mediante la teoría de Bernstein.

Lo que nos interesa averiguar es el tipo particular de relación que existe entre aquello que se aprende a través de la experiencia, (el caso de la Formación Profesional Específica de los programas) y aquello que se aprende en un contexto más tradicional del aula (el caso de la formación básica).

Cuanto más abstractos sean los principios de las fuerzas de producción, más simple es su división social del trabajo, pero más compleja la división

social del trabajo del control simbólico. (BERNSTEIN;
1998)

En realidad, todo lo anteriormente expresado establece el límite, el marco. Dibuja en términos de la propia teoría lo que se puede y lo que no se puede decir, lo legítimo y lo ilegítimo, lo que es sagrado y lo que es profano. Pero eso no quiere decir que no pueda haber representaciones diferentes y que se salgan del marco, como vimos en el anterior subapartado: dado que es imposible tener presentes todas las posibles realizaciones de una práctica pedagógica dentro de un campo educativo, estos documentos sirven de marco desde el que mirar.

Este apartado está compuesto por dos grandes bloques de contenido: en el primero (II.4.1 Método para el análisis de los principios dominantes de la sociedad) analizamos los principios dominantes de la sociedad tal y como aparecen reflejados en la teoría de BERNSTEIN; el segundo está constituido por el análisis del discurso pedagógico oficial de la garantía social (II.4.2 Método para el análisis del discurso pedagógico oficial).

A su vez, ambos apartados se subdividen en dos secciones respectivamente, las cuales a su vez se subdividen ya en apartados muy específicos centrados en los análisis concretos de los textos.

Así, el análisis de los principios dominantes está compuesto por un primer apartado general de metodología, donde detallamos el método mediante el cual procederemos a analizar los textos, y un segundo apartado específico de análisis, donde nos centramos en los textos seleccionados.

Y el análisis del discurso pedagógico oficial consta, asimismo, de un apartado que detalla el método utilizado, incluidos los instrumentos diseñados para llevar a cabo el análisis, y un segundo que se centra en el texto.

II.4.1 Método para el análisis los principios dominantes de la sociedad

Boundaries refers to the social arrangements and practices whereby social groupings or domains of knowledge and experience are kept separate. (ATKINSON, 1985:27).

En la primera parte de esta tesis hemos hablado sobre el potencial de los principios de descripción de la teoría de BERNSTEIN para construir aquello que cuenta como relaciones empíricas, y en un segundo momento para traducir esas relaciones en relaciones conceptuales. En términos bernsteinianos, de los lenguajes de descripción interno y externo y su potencial explicativo.

En este apartado pretendemos describir y justificar la metodología y los instrumentos con los que vamos a traducir los principios de descripción de la teoría de BERNSTEIN en un lenguaje específico para el análisis del discurso pedagógico oficial de los programas de garantía social..

Podríamos compararlo con las etapas de un viaje programado de vacaciones. En un primer momento nos compramos las guías turísticas y nos informamos del lugar que queremos visitar, para poder aprovechar al máximo nuestra estancia. Posteriormente, y una vez obtenida la información que creemos suficiente, hacemos nuestra agenda de viajero. Una vez en el lugar y ya de viaje, tomamos nuestras notas y vamos comparándolas, a la vez que disfrutando del viaje, en el que no todo sale como programado debido a los imprevistos de la situación. Y por último, una vez en casa, podemos repensar en nuestro viaje, sacar conclusiones propias y reinventar lo que sería nuestra guía de viaje, personalizada tras la experiencia que hemos tenido.

Moss (2001:18) indica que el modo en que la investigadora agrupa los datos, y así los categoriza a través de la descripción, hace visibles las relaciones entre la teoría que usamos y la práctica que investigamos. La investigadora debe estar preparada para vivir con la confusión que suponen los datos no ordenados, y disfrutar del placer de su potencial, para así ser capaz de generar el equipo teórico que le es específico. Sobre las relaciones entre la teoría y la práctica, MOORE (2001) añade que entre el lenguaje interno de la teoría y el lenguaje externo (que describe cosas fuera de ella) este segundo debería ser capaz de describir no sólo lo que está fuera de ella en términos relevantes para la teoría, sino también ser capaz de reconocer aquello que está más allá de la teoría.

Así pues, nuestra investigación se centra aquí en cómo abordar el problema del discurso regulador general: ¿Cuáles son los principios dominantes de la sociedad, que crean el espacio para el conflicto y dilema pero que al mismo tiempo especifican los principios básicos de orden, relación e identidad estableciendo al menos sus límites externos y en determinados contextos sus límites internos?

Los principios dominantes de la sociedad están regulados por la distribución de poder y por los principios de control que determinan los medios, contextos, distribución, posibilidades y relaciones sociales de los recursos discursivos y materiales.

El modelo del discurso pedagógico conceptualiza toda la teoría y orienta esta vertiente de la investigación global que se desarrolla en el macro nivel de la generación de los principios dominantes de la sociedad, o sea, del discurso regulador general.

De acuerdo con BERNSTEIN el análisis de los principios dominantes de la sociedad se hace indispensable porque ellos traducen las relaciones sociales de los diversos campos responsables de la producción del discurso pedagógico oficial y determinan la gramática interna del discurso pedagógico de las reformas educativas.

Los principios dominantes son fundamentalmente la expresión ideológica de los agentes que detentan el poder y resultan de las diversas influencias e interacciones que se generan entre el campo del Estado, el campo de la producción y el campo del control simbólico, por lo que es conveniente analizar el modo en que estos campos se relacionan e interactúan.

El campo de producción es donde se producen los bienes, servicios y recursos físicos y donde además se distribuye y circula el capital económico. Este campo genera diversas categorías tales como agentes, agencias, discursos y prácticas, fuertemente clasificadas entre sí y reguladas por el principio de la división social del trabajo. La fuerte clasificación entre las diversas categorías y entre sus prácticas, asegura la producción y reproducción de las relaciones de clase entre los diferentes grupos sociales. Son las relaciones de poder que se crean en el campo de producción las que aíslan las diversas categorías. Estas relaciones de poder están reguladas por el principio de la clasificación [C], principio que se refiere al grado de mantenimiento de la frontera entre las categorías, confirmando un estatus diferencial a esas categorías. Cuando la clasificación es fuerte, las fronteras están bien definidas y las categorías asumen estatutos diferentes; cuando la clasificación es débil, las fronteras se debilitan y las categorías tienen estatutos semejantes.

El modelo de BERNSTEIN considera, además, el campo del control simbólico -o campo de producción discursiva-, donde se produce conocimiento relacionado con las diferentes áreas del saber y se legitima la reproducción de la cultura dominante, que se realiza a través del control de las ideas. Las diversas categorías generadas en este campo (agentes, agencias, discursos y prácticas) reproducen la estructura de clase creada en el campo de producción. El campo de control simbólico contiene un conjunto de sub-campos, entre ellos el campo intelectual de la educación, donde se produce el conocimiento educativo.

Las relaciones que se establecen dentro de los campos de producción y de control simbólico y las relaciones que se establecen entre estos campos influyen en el campo del Estado. En este campo, y de acuerdo con los principios dominantes de la sociedad, se produce el discurso regulador general (DRG) expresado en textos legales tales como la Constitución, decretos, títulos y discursos políticos. El campo del Estado está también influenciado por el campo internacional que, a través de múltiples relaciones políticas, económicas y culturales, contribuye también a la definición del discurso regulador general.

Los principios dominantes incluidos en el DRG corresponden a principios de orden, relación e identidad, que son mantenidos y reproducidos a través de las relaciones de poder entre agencias, agentes, discursos y prácticas (definiendo la clasificación de la sociedad) y de las normas y valores que establecen el orden y la identidad social.

En el ámbito de este modelo, analizar la Constitución y las leyes orgánicas educativas significa analizar los textos oficiales producidos en el campo del Estado que, directa o indirectamente, expresan los principios que orientan la acción educativa.

La Constitución Española de 1978 es el texto oficial producido en el más alto nivel del campo del Estado por agentes de este campo, en concreto los miembros del Congreso de los Diputados y ratificado por el pueblo. La realización de este texto oficial refleja, en una sociedad pluralista (como son las sociedades caracterizadas por un régimen democrático), una dinámica que resulta de los conflictos, resistencias y concesiones de algunos de los agentes del campo del Estado o muy próximos a él. Este texto contiene siempre los principios y la ideología dominantes de la sociedad y se constituye en la explicitación del discurso regulador general del Estado para una época determinada.

Las leyes orgánicas constituyen también una realización del discurso oficial del estado, dado que son producidas igualmente en el plano del Congreso de los Diputados. Al ser textos dirigidos directamente a la educación constituyen discursos más o menos recontextualizados del discurso oficial legitimado en la Constitución. Así, a través de la legislación el poder político subordina, regula y limita directamente el discurso de la educación al discurso regulador general del Estado.

Uno de los estudios de MORAIS⁵³ tuvo como objeto analizar, desde una perspectiva sociológica, los principios dominantes de la sociedad. Teniendo como modelo su análisis, pretendemos poder identificar (i) los principios generales directa o indirectamente relacionados con la educación que están presentes en el discurso regulador general del estado, (ii) los principios con una lógica coherente o una eventual recontextualización. Por último, y (iii), pretendemos analizar el discurso regulador general expresado en la Constitución y en las leyes generales y ver hasta qué punto delimitan un marco que guía u orienta la práctica pedagógica.

Para aprehender los principios dominantes de la sociedad que se relacionan directamente con el discurso pedagógico de la garantía social en la Comunidad Valenciana, nos centramos en el análisis de textos oficiales relevantes relacionados con los programas, valiéndonos de los conceptos proporcionados por la teoría del discurso pedagógico de BERNSTEIN, adaptados por MORAIS, centrándose en el macro nivel del Campo del Estado y teniendo como objeto el análisis del discurso regulador general en tanto que expresión de los principios dominantes de la sociedad que directa o indirectamente conforma el discurso de la educación.

⁵³ Morais, A.M; Pestana, I. y Fontes, A. Os discursos dominantes da sociedade e as reformas curriculares de 1975 e 1991: Estudo comparativo das Leis de Bases e das Constituições Políticas. ESSA. No publicado.

Los textos legislativos se corresponden a los textos oficiales donde los agentes del campo del Estado establecen para un periodo histórico, social y político determinado el cuadro global de los principios generales de la política educativa.

Del análisis de estos textos es posible identificar los principios generales directamente relacionados con el sistema educativo. Estos principios están, además, en las Constituciones políticas, como texto oficial producido igualmente en el Campo del Estado y que establecen y regulan los principios dominantes de la sociedad.

Teniendo como objeto de estudio el DRG expresado, directamente, en directrices de política general (Constitución política) e, indirectamente, en directrices de política educativa (Leyes Orgánicas) el mensaje sociológico contenido en los textos se analiza en función de dos dimensiones: (i) la clasificación de la sociedad y (ii) el conjunto de normas/valores que expresan el orden e identidad social. Aunque están relacionadas estrechamente entre sí, estas dimensiones conducen, desde un punto de vista analítico, a considerar, por un lado, la naturaleza de las relaciones de poder entre categorías (agencias, sujetos y discursos) representativas de diferentes sectores de la sociedad y, por otro lado, la naturaleza de los principios / valores que rigen la conducta social (FONTES; MORAIS y NEVES; 1996:6).

Tomando estas dos dimensiones como áreas de análisis, se procede para cada uno de los textos consultados el análisis de las relaciones entre categorías (en cuanto indicadoras de la clasificación de la sociedad) y al análisis de las normas / valores sociales legitimados por el Estado como garantes del orden y de la identidad social.

Respecto de la primera área de análisis, se consideran las siguientes relaciones:

- Relaciones entre agencias: por ejemplo, las relaciones que se verifican entre la Educación y el Estado, la

Educación y la Producción, la Educación y los Grupos sociales y profesionales, la Educación y la Iglesia, la Educación y la Familia y también, las relaciones entre el Campo del estado y la Escuela, el Campo del Estado y el Campo de Producción, el Campo del Estado y los Grupos sociales o profesionales, el Campo del Estado y la Iglesia, el Campo del Estado y la Familia.

- Relaciones entre sujetos: por ejemplo, relaciones entre grupos sociales diferentes definidos por el sexo, por la raza y por la clase social.
- Relaciones entre discursos: por ejemplo, las relaciones entre el discurso del Estado y el discurso de la Educación, entre el discurso académico y el discurso no académico, entre los discursos de las diferentes áreas del conocimiento (traducido en los centros en las diversas disciplinas).

Las relaciones estudiadas incluyen no sólo categorías directamente relacionadas con la educación sino también categorías relacionadas con sectores diferenciados de la sociedad.

Para el análisis de las relaciones entre las diversas categorías se utiliza el concepto de clasificación, concepto que traduce las relaciones de poder en términos de la jerarquía que se establece entre las categorías. Es el principio de la clasificación el que, regulando las relaciones de poder entre categorías determina el estatus diferencial atribuido a esas categorías.

En función de las relaciones analizadas, se genera una escala creciente de valores relativos de clasificación:

Valores en las relaciones entre categorías

C⁺⁺ Jerarquía muy débil, teniendo las categorías un estatus semejante.

C⁻ Jerarquía relativamente débil, teniendo las categorías un

estatus relativamente semejante.

C⁺ Jerarquía nítida, teniendo una de las categorías un estatus relativamente elevado.

C⁺⁺ Jerarquía muy nítida, teniendo una de las categorías un estatus muy elevado.

Esta escala hace posible cuantificar las relaciones de poder, correspondiéndose una variación de los valores de la clasificación a una variación en las relaciones de poder entre las categorías analizadas y el estatus que les es atribuido. Los valores de la clasificación usados en el análisis son además expresados en términos de C_e, C_i o sólo C, en función del contexto en que se sitúan las categorías analizadas. Así, cuando las relaciones incluyen categorías del contexto escolar se usa C_e para expresar relaciones entre esas categorías y categorías exteriores a la escuela, y se usa C_i para expresar relaciones entre categorías internas a la escuela. Cuando las relaciones analizadas incluyen categorías que no están relacionadas con el contexto escolar o no son exclusivas de ese contexto se usa sólo C.

Para la segunda área de análisis, la identificación de los principios / valores / normas sociales, que se tomarán como representativos del orden e identidad social, se considera los siguientes indicadores: capacidades cognitivas, conocimientos y valores / actitudes.

Teniendo como objetivo aprehender el DRG de la sociedad española en general y su recontextualización en la sociedad valenciana en particular, en el período sociopolítico en el que se han venido sucediendo diversas reformas educativas que afectan de manera directa e indirecta al discurso pedagógico de la garantía social, los textos objeto de análisis son:

- Principios sociales:
 - la Constitución Española de 1978;

- Discurso regulador general de la educación⁵⁴:
 - la LODE de 1985, reguladora del derecho a la educación
 - la LOGSE de 1990, reguladora del sistema educativo

Como metodología de análisis se realiza un análisis de contenido de las frases que constituyen las bases y / o los artículos contenidos en los textos oficiales consultados. A partir de una apreciación previa global de las bases y / o artículos, se seleccionan las frases que se revelan como representativas de los análisis pretendidos, es decir, que mejor ilustran las relaciones y aspectos considerados en las dos áreas de análisis. Así, para el análisis de la clasificación de la sociedad, las frases fueron seleccionadas en función de las diferentes relaciones entre las categorías consideradas en este análisis. En este caso, para cada frase o conjunto de frases, representativas de las relaciones analizadas, se atribuye un valor de clasificación que se establece no en función de un mayor o menor número de frases incluidas en la apreciación sino en función del contenido de las frases en cuanto a la claridad de los principios subyacentes.

Para el análisis de las normas / valores sociales, las frases también se seleccionan teniendo como criterio la naturaleza de los indicadores sugeridos por el análisis global previo de las frases de los artículos contenidos en los textos consultados.

II.4.1.1 Análisis de los documentos

⁵⁴ Aunque el sistema educativo está conformado por otras disposiciones legales de igual rango que las aquí contempladas, consideramos que en el marco de este trabajo basta contemplar la regulación sobre el derecho a la educación (LODE) y la organización del sistema educativo (LOGSE) puesto que son las que más influyen en nuestro objeto de estudio: los Programas de Garantía Social.

Presentamos los datos de manera esquemática, de la misma forma en que nos muestran FONTES *et al.* en su estudio de 1996. Para cada uno de los textos consultados hemos elaborado tres tablas (para el análisis de las relaciones entre agencias, sujetos y discursos respectivamente) en las que situamos a la izquierda los indicadores (las frases seleccionadas en función del método anteriormente explicado) y a la derecha las describimos de acuerdo al valor de clasificación que expresa las relaciones de poder que se infieren de la frase o conjunto de frases (C^{++} , C^+ , C^- , C^{--}). Complementamos el valor de la clasificación con una descripción breve de la naturaleza de la jerarquía que justifica ese valor.

La presentación de los datos sobre los principios y valores se ha llevado a cabo mediante la selección, para cada indicador utilizado, de una síntesis de los principios contemplados en el conjunto de las frases. En el caso de la Constitución se utiliza sólo el indicador de valores/actitudes, y en las leyes se incluyen lo de capacidades cognitivas y conocimientos).

II.4.1.1.1 Constitución española de 1978

Para el análisis de la Constitución nos centramos en un primer apartado en:

Relaciones entre agencias:

- Campo de Estado y Escuela
- Campo de Estado y Campo de Producción
- Campo de Estado y Grupos Sociales o Profesionales
- Campo de Estado e Iglesia
- Campo de Estado y Familia

Relaciones entre Sujetos

- Sexo, raza y clase social

Relaciones entre discursos

- Discurso del Estado y Discurso de la Educación

Y en un segundo apartado (II.4.1.1.1.2) en las normas y valores de orden e identidad social.

II.4.1.1.1.1 Relaciones entre agencias, sujetos y discursos

Relaciones entre agencias – Constitución de 1978

CAMPO DEL ESTADO / ESCUELA

Indicadores	Relaciones de poder
Se reconocen y protegen los derechos [...] a la libertad de cátedra. (Art., 20,1c).	
Se reconoce la libertad de enseñanza (Art. 27, 1).	
La enseñanza básica es obligatoria y gratuita (Art. 27, 4).	
Los poderes públicos: garantizan el derecho a la educación mediante una programación general de la enseñanza, con participación de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes (Art. 27, 5).	
inspeccionarán y homologarán el sistema educativo (Art. 27, 8).	
ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca (Art. 27, 9).	
El Estado tiene competencia exclusiva sobre [...] la regulación de las condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales [...] (Art. 149, 30).	

Jerarquía muy nítida entre las dos agencias, con claro dominio del Estado sobre la Escuela

C_e⁺⁺

Se reconoce el derecho de las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes [...] (Art. 27, 6).

Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos [...] (Art. 27, 7).

Jerarquía relativamente fuerte entre las dos agencias, al ceder poder el Estado en la creación de centros y en su organización interna

C_e^+

CAMPO DEL ESTADO / CAMPO DE PRODUCCIÓN

Indicadores

Relaciones de poder

La Nación española proclama su voluntad de promover el progreso de la economía para asegurar a todos una digna calidad de vida (Preámbulo).

La Ley garantizará el derecho a la negociación colectiva laboral entre los representantes de los trabajadores y empresarios, así como la fuerza vinculante de los convenios. (Art. 37, 1).

Se reconoce la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado. Los Poderes públicos garantizan y protegen su ejercicio y la defensa de la productividad [...] (Art. 38).

Los poderes públicos promoverán las condiciones favorables para el progreso social y económico (Art. 40, 1).

Toda la riqueza del país en sus distintas formas y sea cual fuere su titularidad estará subordinada al interés general (Art. 128).

Se reconoce la iniciativa pública en la actividad económica [...] (Art. 128, 2).

Los poderes públicos:

Promoverán [...] las distintas formas de participación y fomentarán [...] las sociedades cooperativas (Art. 129, 2)

establecerán los medios que faciliten el acceso de los trabajadores a la propiedad de los medios de

producción (Art. 129,2)

atenderán a la modernización y desarrollo de todos los sectores, y en particular de la agricultura, de la ganadería, de la pesca y de la artesanía, a fin de equiparar la calidad de vida de todos los españoles, (Art. 130, 1)

El Estado podrá planificar la actividad económica general [...] (Art. 131, 1).

El gobierno elaborará los proyectos de planificación, de acuerdo con las previsiones que le sean suministradas por las Comunidades Autónomas, el asesoramiento y colaboración de los sindicatos, y otras organizaciones profesionales, empresariales y económicas. (Art. 132, 2).

Jerarquía muy nítidamente delimitada entre el Estado y la economía, donde toda actividad económica queda supeditada al interés político

C⁺⁺

CAMPO DEL ESTADO / GRUPOS SOCIALES O PROFESIONALES

Indicadores

Relaciones de poder

Los sindicatos de trabajadores y las asociaciones empresariales contribuyen a la defensa y promoción de los intereses económicos y sociales que les son propios. Su creación y el ejercicio de su actividad son libres dentro del respeto a la Constitución y a la ley. Su estructura interna y funcionamiento deberán ser democráticos. (Art. 8).

La ley regulará las peculiaridades propias del régimen jurídico de los colegios profesionales y el ejercicio de las profesiones tituladas. La estructura interna y el funcionamiento de los colegios deberán ser democráticos. (Art. 36).

Los poderes públicos fomentarán una política que garantice la formación y readaptación profesionales. (Art. 40, 2).

Los poderes públicos promoverá las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el

desarrollo político, social, económico y cultural. (Art. 48).

La ley regulará las organizaciones profesionales que contribuyan a la defensa de los intereses económicos que les sean propios. (Art. 52)

Jerarquía muy nítida entre ambas agencias, donde vemos que los grupos sociales o profesionales se hayan supeditados al poder del Estado

C⁺⁺

CAMPO DEL ESTADO / IGLESIA

Indicadores

Relaciones de poder

Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto [...]. (Art. 16, 1).

Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias. (Art. 16, 2).

Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones. (Art. 16, 3).

Jerarquía muy débil entre el Estado y la Iglesia, donde se observa que el primero no tiene poder sobre la segunda

C⁻⁻

CAMPO DEL ESTADO / FAMILIA

Indicadores

Relaciones de poder

Se garantiza el derecho [...] a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen. (Art. 18, 1)

Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (Art. 27, 3).

El hombre y la mujer tienen derecho a contraer matrimonio con plena igualdad jurídica (Art. 32, 1).

La ley regulará las formas de matrimonio, la edad y

capacidad para contraerlo, los derechos y deberes de los cónyuges, las causas de separación y disolución y sus efectos. (Art. 32, 2).

Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia (Art. 39, 1).

Los poderes públicos aseguran la protección integral de los hijos [...] y de las madres, cualquiera que sea su estado civil. (Art. 39, 2).

Los padres deben prestar asistencia de todo orden a los hijos habidos dentro o fuera del matrimonio. (Art. 39, 3).

Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos. (Art. 39, 4).

Jerarquía relativamente débil entre Estado y Familia ya que ambas agencias poseen un status semejante

C

Relaciones entre sujetos – Constitución de 1978

SEXO, RAZA, CLASE SOCIAL

Indicadores

Relaciones de poder

La soberanía nacional reside en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado. (Art. 1,2)

Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social. (Art. 9. 2).

Los españoles son iguales ante la ley sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. (Art. 14).

Todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo [...] sin que en ningún caso pueda

hacerse discriminación por razón de sexo. (Art. 35, 1).

Los poderes públicos realizarán una política de [...] integración de [...] los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos [...] y prestarán la atención especializada que requieran [...] para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos. (Art. 49).

Las diferencias entre los estatutos de las distintas Comunidades Autónomas no podrán implicar, en ningún caso, privilegios económicos o sociales. (Art. 137).

Todos los españoles tienen los mismos derechos y obligaciones en cualquier parte del territorio del Estado. (Art. 139).

El Estado tiene competencia exclusiva sobre

[...] la regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales (Art. 149, 1).

Jerarquía muy débil entre los sujetos de diferentes clases sociales, raza o sexo donde ninguno posee un estatus superior

C⁻

Relaciones entre discursos – Constitución de 1978

DISCURSO DEL ESTADO / DISCURSO DE LA EDUCACIÓN

Indicadores

Relaciones de poder

Se reconocen y protegen los derechos a la producción y creación literaria, artística, científica y técnica. (Art. 20, 1b).

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y deberes fundamentales. (Art. 27,2).

Jerarquía débil entre ambos discursos, el discurso de la educación posee una alto grado de libertad

C_e⁻

II.4.1.1.1.2 Normas/valores de orden e identidad social

Valores y actitudes

La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

Libertad de cátedra.

Funcionamiento democrático de los centros.

Promoción de la participación libre y eficaz.

Libertad ideológica y de culto.

Libertad e igualdad del individuo y de los grupos.

Todos los españoles son iguales ante la ley.

II.4.1.1.2 Ley Orgánica del Derecho a la Educación

II.4.1.1.2.1 Relaciones entre agencias, sujetos y discursos

Relaciones entre agencias – L.O.D.E. de 1985

ESCUELA/ CAMPO DEL ESTADO

Indicadores

Relaciones de poder

[...] esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de la educación general básica y, en su caso, en la formación profesional de primer grado [...] [Art. 1].

La acción educativa, *estará* orientada por los principios y declaraciones de la Constitución [...] [Art. 2].

Los centros docentes [...] se regirán por lo dispuesto en la presente Ley [...] [Art. 9].

Los centros docentes podrán ser públicos y privados. [Art. 10, 1].

Son centros públicos aquellos cuyo titular sea un poder público. Son centros privados aquellos cuyo titular sea una persona física o jurídica de carácter privado. [Art.10,2]

Los centros privados sostenidos con fondos públicos recibirán la denominación de centros concertados [...] [Art. 10,3].

Todos los centros docentes tendrán una denominación específica y se inscribirán en los registros públicos dependientes de la administración educativa competente [...]. (Art. 13º).

Todos los Centros docentes deberán reunir unos requisitos mínimos para impartir las enseñanzas con garantías de calidad. El Gobierno establecerá reglamentariamente dichos requisitos mínimos. (Art. 14º, 1).

La creación y supresión de Centros públicos se efectuará por el Gobierno [...]. (Art. 17º).

Una programación adecuada de los puestos escolares gratuitos, en los ámbitos territoriales correspondientes, garantizará tanto la efectividad del derecho a la educación como la posibilidad de escoger centro docente. [Art. 20,1].

La admisión de los alumnos en los centros públicos, cuando no existan plazas suficientes, se regirá por los siguientes criterios: rentas anuales de la unidad familiar, proximidad del domicilio y existencia de hermanos matriculados en el centro [...]. [Art. 20,2].

Toda persona física o jurídica de carácter privado y de nacionalidad española tienen libertad para la creación y dirección de Centros docentes privados [...]. (Art. 21º,1).

La apertura y funcionamiento de los Centros docentes privados [...] se someterán al principio de autorización administrativa. (Art.23º).

El Consejo Escolar del Estado es el órgano de ámbito nacional para la participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza [...]. (Art. 30º)

El Consejo Escolar del Estado será consultado perceptivamente en las siguientes cuestiones: la programación general de la enseñanza [Art. 32,1,a)]; las normas básicas que haya que dictar el Estado para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución Española o para la ordenación del sistema educativo [Art. 32,1,b)]; los proyectos de reglamento que hayan de ser aprobados por el Gobierno en desarrollo de la legislación básica de la enseñanza [Art. 32,1,c)]; la regulación de las condiciones para la obtención, expedición, homologación de los títulos académicos y su aplicación en casos dudosos o conflictivos [Art. 32,1,d)]; la ordenación general del sistema educativo y la determinación de los niveles mínimos de rendimiento y calidad[Art. 32,1,f)]; la determinación de los requisitos mínimos que deben cumplir los centros docentes para impartir las enseñanzas con

garantía de calidad[Art. 32,1,g)];

El Gobierno establecerá las normas básicas a que deben someterse los conciertos. [Art. 47,2].

Tendrán preferencia para acogerse al régimen de conciertos aquellos centros que satisfacen necesidades de escolarización, que atiendan a poblaciones escolares de condiciones socioeconómicas desfavorables o que, [...] realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo [...]. [Art. 48,3].

En todo caso, y por su propia naturaleza, corresponde al Estado: la ordenación general del sistema educativo [Disposición Adicional Primera, 2, a)]; la programación general de la enseñanza en los términos establecidos en el artículo 27 de la presente Ley [Disposición Adicional Primera, 2, b)]; la fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español [Disposición Adicional Primera, 2, c)]; la alta inspección y demás facultades que, conforme al artículo 149.1.30 de la Constitución, le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los Poderes Públicos [Disposición Adicional Primera, 2, d)].

Jerarquía muy nítida entre ambas agencias donde la escuela está subordinada al Estado

C_e^{++}

ESCUELA / CAMPO DE PRODUCCIÓN

Indicadores

Relaciones de poder

Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita [...] la realización de una actividad útil a la sociedad [...]. [Art. 1].

Todos, [...] tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación [...]. [Art.2].

La actividad educativa [...] tendrá [...] los siguientes fines: la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, [...] [Art.2,c]; la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales [Art.2,d].

Se reconoce a los alumnos los siguientes derechos: derecho a recibir orientación [...] profesional. [Art.6,1,f].

Jerarquía muy fuerte entre Escuela y Campo de Producción

C_e^{++}

En el Consejo Escolar del Estado [...] estarán representados: las centrales sindicales y organizacionales patronales de mayor representatividad en los ámbitos laboral y empresarial. (Art. 31º,1,f).

Jerarquía debilitada entre las dos agencias

C_e^-

ESCUELA / GRUPOS SOCIALES O PROFESIONALES

Indicadores

Relaciones de poder

El Consejo Escolar de los centros estará compuesto [...] por un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal se halla radicado en centro [Art. 41,c].

En cada comunidad autónoma existirá un Consejo Escolar para su ámbito territorial [...] que, a efectos de la programación garantizará en todo caso la adecuada participación de los sectores afectados. [Art. 34].

Jerarquía debilitada entre ambas agencias

C_e^-

La actividad educativa [...] tendrá [...] los siguientes fines: la formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia [Art.2,b]; la formación en el respeto de la pluralidad lingüística de España [Art.2,e]; la preparación para participar activamente en la vida social y cultural [Art.2,f]; la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos [Art.2,g].

[...] el principio de participación inspirará las actividades educativas y la organización y funcionamiento de los centros públicos. (Art. 19º).

En el Consejo Escolar del Estado [...] estarán representados: las Universidades [...]. (Art. 31º,1,h).

Jerarquía nítida entre los grupos sociales y la escuela, con mayor poder de la escuela

C_e^+

ESCUELA / IGLESIA

Indicadores

Relaciones de poder

Todos los Centros públicos desarrollarán sus actividades con sujeción a los principios constitucionales, garantía de neutralidad ideológica y respeto de las opciones religiosas y morales [...]. (Art. 18º,1).

Los padres o tutores [...] tienen derecho: a que sus hijos o pupilos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. [Art.3,c].

Se reconocen a los alumnos los siguientes derechos básicos: derecho a que se respete su libertad de conciencia, así como sus convicciones religiosas y morales [...] [Art.6,1,c)].

Toda práctica confesional tendrá carácter voluntario. [Art.52,3].

Jerarquía débil entre ambas agencias, donde posee mayor estatus la religión que la escuela

C_e^-

ESCUELA / FAMILIA

Indicadores

Relaciones de poder

Las asociaciones de padres de alumnos asumirán, entre otras, las siguientes finalidades: colaborar en actividades educativas de los centros. (Art.5º,2,b); Promover la participación de los padres de los alumnos en la gestión del centro. [Art.5º,2,c]; [...] utilizar los locales del centro para actividades que les son propias, a cuyo efecto los directores de los centros facilitarán la integración de dichas actividades en la vida escolar [...]. (Art.5º,4)

Reglamentariamente se establecerán [...] las características de las asociaciones de los padres de alumnos. [Art. 5,6].

Jerarquía nítida entre ambas agencias, con mayor status de la escuela sobre la familia

C_e^+

Los padres o tutores [...] tienen derecho: a que sus hijos o pupilos reciban una educación [...] [Art.3,a]; a escoger centro docente distinto de los creados por los poderes públicos [Art.3,b].

Los padres de alumnos tienen garantizada la libertad de asociación en el ámbito educativo. [Art.5,1].

Se reconoce a los alumnos los siguientes derechos básicos: derecho a recibir las ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar [...] [Art.6,1,g]; derecho a protección social en los casos de infortunio familiar o accidente [Art.6,1,h].

Jerarquía debilitada entre ambas agencias

C_e⁻

Relaciones entre sujetos – L.O.D.E. de 1985

SEXO, RAZA, CLASE SOCIAL

Indicadores

Relaciones de poder

Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad [...] (Art. 1º,1).

Todos, asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, [...], sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno. (Art. 1º,2).

Los extranjeros residentes en España también tendrán derecho a recibir la educación [...] (Art. 1º,3).

Se reconoce a los alumnos los siguientes derechos básicos: derecho a recibir las ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo [...] económico y sociocultural [Art.6,1,g];

[...] en ningún caso habrá discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, sociales, de raza o nacimiento. [Art. 20,2].

Jerarquía muy débil entre sujetos, no contando ninguno con un status privilegiado

C⁻

Relaciones entre discursos – L.O.D.E. de 1985

DIFERENTES DISCURSOS ESCOLARES

Indicadores

Relaciones de poder

La actividad educativa [...] tendrá [...] los siguientes fines:

La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia [Art.3º,b];

La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España. [Art. 3º,e].

La actividad educativa [...] tendrá [...] los siguientes fines: la adquisición de [...] conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos [Art.2,c]

Jerarquía débil entre los diferentes discursos escolares

C_i

DISCURSO ACADÉMICO / DISCURSO NO ACADÉMICO

Indicadores

Relaciones de poder

Constituye un deber básico de los alumno, además del estudio, el respeto a las normas de convivencia dentro del centro docente. [Art.6,2].

Las asociaciones de alumnos asumirán las siguientes funciones [...] colaborar en la labor educativa de los centros y en las actividades complementarias y extraescolares de los mismos. [Art.7,2b)]; promover la participación de los alumnos en los órganos colegiados del centro [Art.7,2c)]; realizar actividades culturales, deportivas y de fomento de la acción cooperativa y de trabajo en equipo [Art.7,2d)].

[...] los Centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza [...]. (Art.15).

Jerarquía muy debilitada entre los discursos académico y no académico

C_e

II.4.1.1.2.2 Normas/valores de orden e identidad social

Capacidades cognitivas

Todos los españoles tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación.

La actividad educativa tendrá como fines la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo.

La actividad educativa tendrá como fin la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

Conocimientos

La actividad educativa tendrá como fin la adquisición de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos y estéticos.

Valores y actitudes

La acción educativa estará orientada por los principios y declaraciones de la Constitución.

Derecho a la educación que permita la realización de una actividad útil.

Formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

Respeto a la libertad de conciencia.

Formación en el respeto a la pluralidad lingüística de España.

Respeto a las normas de convivencia.

II.4.1.1.3. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo – LOGSE

II.4.1.1.3.1. Relaciones entre agencias, sujetos y discursos

Relaciones entre agencias – L.O.G.S.E. de 1990

ESCUELA / CAMPO DEL ESTADO

Indicadores

Relaciones de poder

La ordenación general del sistema educativo se ajustará a las normas contenidas en la presente ley (Art. 1, 2).

Los Poderes públicos prestarán atención prioritaria al conjunto de factores que favorezcan la calidad y la mejora de la enseñanza, [...] (Art. 55).

Las Administraciones educativas:

Contribuirán al desarrollo del *currículum* favoreciendo la elaboración de modelos de programación docente y materiales didácticos [...] (Art. 57, 2).

Ejercerán la función inspectora para garantizar el cumplimiento de las leyes y la mejora de la calidad del sistema educativo (Art. 61, 1).

El Estado ejercerá la Alta Inspección [...] a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los Poderes públicos en materia de educación. (Art. 61, 4)

La evaluación general del sistema educativo se realizará por el Instituto Nacional de la Calidad y Evaluación. (Art. 62, 3).

Las Administraciones educativas participarán en el gobierno y funcionamiento del Instituto Nacional de Calidad de la Educación que podrá [...] realizar investigaciones, estudios y evaluaciones del Sistema Educativo y [...] proponer a las administraciones educativas cuantas iniciativas y sugerencias puedan contribuir a favorecer la calidad y mejora de la Educación. (Art. 62, 4).

Jerarquía muy nítida con clara subordinación de la escuela al Estado

C_e^{++}

ESCUELA / CAMPO DE PRODUCCIÓN

Indicadores

Relaciones de poder

La actividad educativa se desarrollará atendiendo a [...] la relación con el entorno [...] económico [...]. (Preámbulo).

Las Administraciones educativas garantizarán la orientación[...] profesional de los alumnos especialmente en lo que se refiere a [...] la transición del sistema educativo al mundo laboral (Art. 60, 2).

Jerarquía nítida entre ambas agencias, con mayor estatus de la escuela

C_e^+

Las Administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para [...] promover las relaciones entre las programaciones de los centros docentes y el entorno socioeconómico en que éstos desarrollan su labor. (Art. 57, 5).

La evaluación del sistema educativo se orienta a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales [...] (Art. 62).

El Gobierno aprobará un Plan Nacional de Prospección de necesidades de mercado de trabajo, en el que se incluirán un Programa de Calificación de demandantes de empleo, que verificará la capacidad profesional de los ciudadanos, y un Observatorio Permanente de la evolución de las ocupaciones, que permitirá conocer las necesidades cualitativas y cuantitativas de formación. En la elaboración y ejecución del citado Plan Nacional colaborarán las Administraciones educativa y laboral. (Disposición Adicional, 18ª).

Jerarquía débil entre la Escuela y el Campo de Producción, con una subordinación de la primera al segundo

C_e^-

ESCUELA / GRUPOS SOCIALES O PROFESIONALES

Indicadores

Relaciones de poder

La actividad educativa se desarrollará atendiendo a [...] la relación con el entorno social, [...] y cultural. (Preámbulo).

Las Administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para [...] promover las relaciones entre las programaciones de los centros docentes y el entorno socioeconómico en que éstos desarrollan su

labor. (Art. 57, 5).

Las Administraciones educativas fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes. (Art. 59, 1).

Los Poderes públicos establecerán las necesidades educativas derivadas de la aplicación de la reforma, de manera que se dé satisfacción a la demanda social, con la participación de los sectores afectados. (Disposición Adicional, 3ª,2).

Jerarquía débil entre ambas agencias, con presencia de subordinación de la escuela a los grupos sociales del entorno

C_e^-

ESCUELA / IGLESIA

Indicadores

Relaciones de poder

[...] la enseñanza de la religión se garantizará en el respeto a los acuerdos suscritos entre el Estado español y la Santa Sede, así como con las otras confesiones religiosas. (Preámbulo).

[...] se incluirá la religión como área o materia en los niveles educativos que corresponda, que será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos. (Disposición Adicional, 2ª).

Jerarquía débil entre la Escuela y las distintas confesiones religiosas

C_e^-

ESCUELA / FAMILIA

Indicadores

Relaciones de poder

La actividad educativa se desarrollará atendiendo a [...] la participación y colaboración de los padres [...] (Art. 3, b).

Con el objeto de asegurar la educación de los niños, las Administraciones públicas asumirán subsidiariamente su cuidado y atención cuando las familias se encuentren en situaciones que les impidan

ejercer sus responsabilidades.

Relaciones entre sujetos – L.O.G.S.E. de 1990

SEXO, RAZO, CLASE SOCIAL

Indicadores

Relaciones de poder

La actividad educativa se desarrollará atendiendo a la efectiva igualdad de derecho entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas. (Art. 3, c).

En la elaboración de [...] materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos. (Art. 57, 3).

Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos [...] prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionen el acceso a los diferentes estudios y profesiones [...]. (Art. 60, 2).

Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situación desfavorable [...]. (Art. 63, 1).

Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, étnicos, [...]. (Art. 63, 2).

Las Administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores. (Art. 64).

[...] las Administraciones educativas dotarán a los centros cuyos alumnos tengan especiales dificultades

para alcanzar los objetivos generales de la educación básica debido a sus condiciones sociales, de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar esta situación. (Art. 65, 3).

Jerarquía muy debilitada entre sujetos, no prevaleciendo ninguna característica sobre las demás

C--

Relaciones entre discursos – L.O.G.S.E. de 1990

DIFERENTES DISCURSOS ESCOLARES

Indicadores

Relaciones de poder

El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. (Art.2,1).

El sistema educativo se organizará en niveles, etapas, ciclos y grados de enseñanza de tal forma que se asegure la transición entres los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos. (Art. 2, 2).

La metodología didáctica [...] se adaptará a las características del alumnado, [...] (Art. 20, 4).

Con el fin de alcanzar los objetivos [...] la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado. (Art. 21,1).

Los centros docentes completarán y desarrollarán el *currículum* de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente. (Art. 57, 1).

La educación Primaria tendrá como finalidad : [...] proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de [...] los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético (Art. 12)

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- i. A) comprender y expresar correctamente en lengua castellana [...] textos y mensajes complejos, orales y escritos;
- ii. B) comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada;
- iii. C) utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo; [...]

- iv. K) utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Jerarquía muy fuertemente establecida entre los diferentes discursos escolares

C_i^{++}

DISCURSO ACADÉMICO / DISCURSO NO ACADÉMICO

Indicadores

Relaciones de poder

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y las niñas, [...] una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. (Preámbulo).

La actividad educativa se desarrollará atendiendo a [...] la relación con el entorno social, económico y cultural. (Art. 2,2,j).

La educación primaria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguiente capacidades:

Aplicar a las situaciones de su vida cotidiana operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales; (Art. 12, c).

Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como con los grupos sociales con los que se relacionan (Art. 12, d).

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguiente capacidades:

E) Conocer y valorar los bienes artísticos y culturales.

H) conocer las creencias, actitudes, y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integra como personas. (Art. 19)

Jerarquía débil entre los discursos académico y no académico, donde se observa un status similar entre ambos discursos

C_e^-

II.4.1.1.3.2 Normas/valores de orden e identidad social

Capacidades cognitivas

Garantizar la atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionen el acceso a los diferentes estudios y profesiones.

Educación permanente como principio básico.

Metodología didáctica adaptada a las características del alumnado.

Formación plena que permita conformar su identidad.

Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información

Conocimientos

Se garantiza la orientación profesional, especialmente en la transición al mundo laboral.

Aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético.

Comprender y expresar correctamente.

Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales, y conocer las leyes básicas de la naturaleza.

Valores y actitudes

La actividad educativa se desarrollará atendiendo a la relación con el entorno social, económico y cultural.

Satisfacción de la demanda social.

Fomento de la investigación e innovación curricular.

Igualdad d derecho entre los sexos.

Reforzar la acción educativa de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, y étnicos.

Organización educativa de forma a asegurar la transición.

Adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.

II.4.1.2 Resultados: síntesis y descripción del discurso regulador general

Dado que la disposición de las tablas donde hemos caracterizado los textos que contienen los principios dominantes de la sociedad proporcionan una gran cantidad de información sobre diferentes aspectos, introducimos aquí un breve cuadro resumen con los resultados expresados únicamente en términos de la clasificación. Así, con los resultados ordenados, podemos proceder a la descripción de los mismos con una comprensión más global del conjunto.

	Constitución	LODE	LOGSE
Estado / Escuela	C_e^{++} / C_e^+	C_e^{++}	C_e^{++}
Estado (Escuela) / Producción	C^{++}	C_e^{++} / C_e^-	C_e^+ / C_e^-
Estado (Escuela) / Grupos	C^{++}	C_e^- / C_e^+	C_e^-
Estado (Escuela) / Iglesia	C^{--}	C_e^-	C_e^-
Estado (Escuela) / Familia	C^-	C_e^+ / C_e^-	C_e^-
Relaciones entre sujetos	C^{--}	C^{--}	C^{--}
Diferentes discursos escolares	C_e^-	C_i^-	C_i^{++}
D. académico / no académico		C_e^{--}	C_e^-

Para proceder a la descripción de los resultados comenzaremos con la caracterización de los principios dominantes de nuestra sociedad. En primer lugar realizaremos un análisis por cada uno de los textos donde daremos cuenta de la descripción de las caracterizaciones de cada relación contemplada. En segundo lugar, llevaremos a cabo un análisis por comparación entre los tres textos: de nuevo, una descripción haciendo especial hincapié en las variaciones en los grados de clasificación.

Como cabe esperar en una sociedad democrática y plural, en el texto de la Constitución se puede observar que hay una frontera

nítida⁵⁵ entre el Estado y la escuela como agencias. En la mayor parte de los fragmentos analizados la clasificación entre ambas agencias es muy fuerte (C⁺⁺) o fuerte (C⁺), así que hay la jerarquía establecida se caracteriza por un Estado que posee mayor estatus que la Escuela.

Por otro lado, tanto en las relaciones que se establecen entre el Estado y el campo de producción, como las que se establecen entre el Estado y los diferentes grupos sociales o profesionales de nuevo obtiene un valor de C⁺⁺ en el análisis, lo cual denota una clara separación entre la agencia estatal y las otras dos agencias.

En cuanto a la relación entre Estado e Iglesia, la clasificación adopta en este caso un valor muy débil, por lo que se observa una renuncia por parte de Estado sobre la agencia eclesial. En el caso de esta agencia, podemos observar en el texto que la relación entre la religión católica y las otras confesiones religiosas también se puede caracterizar como C⁻, ya que en principio ninguna posee un estatus superior entre ellas.

Y lo mismo podemos decir de la relación entre el Estado y la familia, donde aquél ha renunciado a ejercer su poder sobre la segunda.

Las relaciones entre sujetos de sexo, raza y clase social contempladas en este estudio también se caracterizan por una clasificación muy débil por lo que por lo que cabe esperar que ninguno de los anteriores atributos provoque que quien lo posee establezca una relación jerárquicamente superior a quien no.

Por último, las relaciones entre discursos, que en el caso de la constitución sólo hemos contemplado la relación entre el discurso del Estado y el discurso escolar, también observamos la pérdida de poder

⁵⁵ Recordemos que los límites entre categorías se refieren a las prácticas y disposiciones sociales a través de las que los diferentes campos que detentan el poder en los ámbitos de conocimiento o experiencia se mantienen separados.

de Estado sobre el Segundo, quedando las fronteras entre uno y otro debilitadas.

Los valores que se recogen en este texto se corresponden a los de libertad, democracia, igualdad lo cual se muestra coherente con las relaciones de poder que el Estado ha mantenido a lo largo de las categorías anteriormente señaladas, puesto que se traducen en una relación férrea sobre las agencias a través de la cuales se garantizan estos derechos y un debilitamiento de su poder sobre los individuos, lo cual posibilita que participen en la sociedad libre y democráticamente.

Analizando la reforma educativa que afecta directamente al discurso pedagógico de los programas de garantía social, obtenemos el discurso regulador general. Como podemos observar tanto en la LODE como en la LOGSE las relaciones entre las agencias de escuela y de Estado tienen delimitadas muy claramente las fronteras entre una y otras.

Pero observamos cómo estas relaciones de fuerte separación se van debilitando poco a poco conforme la escuela entra en relación con otras agencias, en concreto con el campo de producción y con los grupos sociales y profesionales. Es más, podemos observar que entre una ley y otra de nuevo hay un debilitamiento, siendo más débiles las relaciones de poder entre escuela y las agencias del campo de producción y de los grupos sociales de la Ley de 1990 que las de la Ley de 1985.

Por otro lado, si atendemos a las relaciones de poder que se establecen entre la escuela y las agencias de la iglesia y la familia vemos que la escuela renuncia al poder sobre ellas, permitiendo que las relaciones entre ambas se caractericen por una escasa nitidez entre las fronteras de una y otras.

No se promueven en ningún texto relaciones de poder jerárquicamente superiores entre los sujetos, ya sea por razones de sexo, raza y clase social.

Dado que en la LODE se regula el derecho a la educación, las relaciones entre los diferentes discursos escolares aparece debilitada. Pero si consideramos las relaciones entre los diferentes discursos escolares recogidos en la LOGSE, que regula el sistema educativo, obtenemos una relación de clasificación muy fuerte entre ellos, C⁺⁺. Esto se debe a que es el segundo texto el que se encarga específicamente de regular la relación entre los distintos discursos escolares, y a que constatamos una relativa indiferencia por parte del primer texto para definir las relaciones entre los discursos en el primer texto.

La última relación contemplada en el análisis de la reforma educativa se refiere a la relación entre los discursos académico y no académico. Observamos una clasificación muy débil, C⁻, en el caso de la LODE y una clasificación débil en el caso de la LOGSE, C⁻. En cualquier caso, en los dos textos contemplados se propicia que haya fronteras poco nítidas entre ambos tipos de discursos.

Los valores y normas que recogen ambos textos son una recontextualización de los que aparecen en el texto de la Constitución, por lo que se promueven la igualdad, democracia y participación de los sujetos en la sociedad.

En general, de los datos obtenidos en el presente análisis del discurso regulador general podemos extraer las siguientes evidencias específicas referidas a los debilitamientos entre agencias, a las consideraciones de los sujetos, a las ausencias en los discursos escolares, y a las relaciones entre discursos académico y no académico.

Aún así, queremos destacar que dadas las características de las sociedades en las que vivimos –y que recogen los preámbulos de las leyes analizadas- consideramos que la relación entre la Constitución y las leyes orgánicas refleja una coherencia interna consistente al no producirse discrepancias entre las relaciones de poder que se dan entre los principios dominantes de la sociedad y el discurso regulador

general. Esta coherencia es la que posibilita el funcionamiento en agencias democráticas y la participación de los sujetos en la sociedad, a través de las agencias que aquí contemplamos.

Si atendemos a la tabla de síntesis anterior observamos que hay una clara relación jerárquica entre el Estado y la escuela en los tres textos. Aquello que representa la agencia de la escuela está constituido y definido en esencia por el Estado, que es el que tiene el poder de decidir la forma que adoptarán las otras agencias en sus respectivos campos.

Sin embargo, aunque el Estado español mantiene relaciones jerárquicas muy claramente delimitadas con el campo de producción y con los grupos sociales, en el discurso regulador general ésta clasificación fuerte se debilita, con lo que entendemos que posibilita la entrada de intereses del campo de la economía y de los diferentes grupos sociales en la agencia escolar. Además, si nos fijamos en la tabla el debilitamiento en las relaciones de poder es creciente desde la Constitución de 1978 hasta la LOGSE de 1990.

Aunque podemos observar que se debilitan las relaciones de poder entre agencias cuando nos centramos en las relaciones de poder entre discursos vemos que ocurre justo al contrario. La relación relativamente débil entre diferentes discursos escolares que se da en la Constitución, donde en principio todos tienen un estatus similar, cambia radicalmente en la LOGSE al ser establecida una relación muy fuerte entre ellos, con lo cual cada uno adquiere un estatus diferenciado, y por lo tanto queda legitimado un currículo de colección⁵⁶.

Nos resulta llamativa que esta caracterización de los currículos escolares, que propicia la fuerte separación entre disciplinas, conviva con una relación de poder debilitada entre el discurso escolar y el discurso no escolar. Consideramos que se debe a un intento de poner por encima de los discursos escolares la caracterización de la

⁵⁶ Ver Anexo I, glosario de términos.

sociedad democrática que se encarna en la consideración de todos los sujetos iguales antes los derechos que los principios dominantes garantizan: igualdad y participación democrática. La entrada de discursos no escolares, tales como la atención a los aprendizajes que resulten útiles para la vida cotidiana de los alumnos sin resaltar las diferencias en las vidas cotidianas de los propios alumnos, promueve la entrada de lo profano en la escuela, en términos bernsteinianos.

Por último, destaca la coherencia interna en los textos contemplados que resaltan la consideración de que todos los sujetos son iguales ante la ley, por lo que no se aprecia que se establezca una jerarquía entre las relaciones de poder entre sujetos.

A modo de resumen, el análisis de nuestro discurso regulador general de nuestra sociedad se caracteriza por una escuela fuertemente controlada por el Estado a fin de garantizar el derecho a la educación, en la que tienen cabida intereses propios del campo de producción y de los diferentes grupos profesionales y sociales, donde los sujetos así como la familia y las confesiones religiosas tienen contemplados sus derechos individuales en el seno de la escuela, y donde se legitima la existencia de currículos disciplinares a la vez que se permite la entrada de discursos no académicos en su interior. Así que, este es el punto de partida que caracteriza el discurso regulador general de la sociedad española, para mantener una sociedad igualitaria, participativa y democrática.

Hasta aquí, nuestro análisis del discurso pedagógico que se produce en el campo de producción del discurso. En el siguiente apartado nos vamos a centrar en el discurso pedagógico oficial de la garantía social, que corresponde al nivel de recontextualización.

II.4.2 Método para el análisis del discurso pedagógico oficial

Textbooks are replete with how one approaches either the field or informants, the responsibility of the researcher to the researched but are sometimes

vague about the problem of description (Bernstein, 1996: 135).

La cita con la que abrimos el apartado cumple magníficamente una de las funciones de las citas: introducir de manera sintética nuestra intención en el texto a seguir. Y nuestra intención en esta tesis, ha sido la de implicarnos en el proceso de descripción de los datos obtenidos, buscando maximizar la consistencia entre los resultados y la aquello que pretendíamos observar. Para hacer esto, hemos generado una herramienta conceptual a partir de otra⁵⁷, que nos permitirá avanzar en el planteamiento que subyace a toda la tesis.

En este apartado hemos usado un lenguaje de descripción interno (la teoría de BERNSTEIN), creado un lenguaje de descripción externo (los modelos de análisis del Discurso Pedagógico Oficial de la Garantía Social) y en última instancia, mantenemos un movimiento dialógico entre ambos lenguajes para proceder en nuestro conocimiento.

Antes de nada, tal y como señala BERNSTEIN (1996: 136) hay una serie de cuestiones para las que debemos esperar obtener respuesta en este apartado:

- qué cuenta como referentes empíricos, y
- cómo dichos referentes se relacionan entre sí para producir un texto específico, y
- cómo se traducen esas relaciones de referencia en objetos teóricos o potenciales objetos teóricos.

Respecto a los referentes empíricos de este apartado tendremos en cuenta el texto legítimo que constituye el discurso pedagógico oficial de la garantía social. Dentro del marco del modelo de Bernstein nos encontramos en el nivel de la recontextualización,

⁵⁷ Es decir, hemos generado un lenguaje de descripción externo (reflejado en los instrumentos que utilizamos en este apartado) a partir de un lenguaje de descripción interno (el modelo del discurso pedagógico).

en el que se genera el discurso pedagógico oficial desde el campo de recontextualización oficial.

Recordemos que el campo de recontextualización oficial es el que está estructurado por el contexto de recontextualización y cuyas posiciones, agentes y prácticas están interesados en el movimiento de textos / prácticas del contexto primario de producción discursiva hacia el contexto secundario de reproducción discursiva. La función de la posición, agentes y prácticas de este campo es regular la circulación de textos entre los contextos primario y secundario.

El contexto primario (o de producción discursiva) es el contexto en el cual un texto es desarrollado y posicionado por un proceso de contextualización primaria, en el que las nuevas ideas son selectivamente generadas, modificadas o transformadas y los discursos especializados son desarrollados y alterados. En la educación formal éste es el contexto que genera el campo intelectual del sistema educativo.

Por otro lado, el contexto secundario (o de reproducción discursiva) es el contexto en que se hace la reproducción selectiva del discurso educacional y que engloba agencias, posiciones y prácticas de varios niveles (pre-primario, primario, secundario, terciario) habiendo interrelación de estos niveles y posibilidades de especialización de agencias dentro de cada nivel. Es éste el contexto que genera el campo de la reproducción discursiva.

Y el discurso pedagógico oficial es el conjunto de reglas oficiales que regulan la producción, la distribución, la reproducción, la interrelación y el cambio de los textos pedagógicos legítimos en el nivel de la educación formal. En las relaciones de posicionamiento pueden existir, entre el discurso pedagógico oficial y el discurso pedagógico local, oposiciones y resistencias, o correspondencias y apoyos, e incluso dependencias e independencias.

Así pues, nuestros referentes empíricos son los textos legales que regulan la implantación de los Programas de Garantía Social en los centros educativos donde se desarrollan, en concreto:

- Orden de 12 de enero de 1993 por la que se regulan los programas de Garantía Social durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. [BOE núm. 16]
- Orden conjunta de 24 de febrero de 2000, de las *Consellerias* de Cultura, Educación y Ciencia y de Empleo por la que se regulan los programas de garantía social en la Comunidad Valenciana. [DOGV núm. 3.708]

Estos dos textos son el vehículo mediante el cual el campo de recontextualización oficial indica qué agentes, prácticas y discursos se consideran legítimos en los contextos primarios y secundarios (producción y reproducción).

Ahora bien, para responder a cómo dichos referentes empíricos se relacionan entre sí para producir un texto específico, hemos diseñado dos instrumentos que caracterizan el discurso pedagógico oficial de la garantía social.

Este diseño está anclado en claves conceptuales propias de la teoría de BERNSTEIN. Por un lado (Figura II.4.2.1a) tenemos un instrumento que nos permite analizar la dimensión estructural del discurso pedagógico oficial. Por otro lado (Figura II.4.2.1b) tenemos otro instrumento que nos permite analizar la dimensión interaccional de dicho discurso.

Dado que buscamos maximizar la consistencia del trabajo, y dado que este apartado de la tesis se relaciona estrechamente con el tercer apartado, la elección de mirar las dimensiones estructural e interaccional del discurso no es casual: cuando analicemos la práctica pedagógica de los programas de garantía social usaremos el mismo

esquema conceptual para enfrentar dicho análisis, lo cual nos permite dotar de consistencia a las conclusiones que establecemos entre ambos apartados.

La dimensión estructural (figura II.4.2.1a) puede hacer referencia a las relaciones entre discursos. En este caso concreto se refiere a las relaciones interdisciplinarias que se producen entre la Formación Profesional Específica y la Formación Básica de la Garantía Social. Y para analizar las relaciones usaremos el concepto 'clasificación' para caracterizarlas.

La dimensión interaccional (figura II.4.2.1b) hace referencia a las relaciones entre sujetos, y aquí nos permite relacionar a profesores y alumnos. Para analizar las relaciones entre sujetos usaremos siempre el concepto de 'enmarcamiento' para caracterizarlas.

Empezaremos con la dimensión estructural. Recordemos que la clasificación hace referencia al grado de mantenimiento de la frontera o fuerza de aislamiento entre categorías (en este caso discursos). Este límite es generado, mantenido y reproducido por el principio de la distribución de poder de la división social del trabajo. La clasificación es el principio que regula el posicionamiento de las categorías en una división social del trabajo dada.

En la división social del trabajo que nos interesa, la de los programas de garantía social, no buscamos averiguar a la hora de analizar los discursos cuál es el discurso que posee mayor estatus en la relación y cómo conforma una determinada distribución de poder. Partimos de la constatación de que la Formación Profesional Específica posee mayor estatus, quedando los otros discursos disciplinares subordinados a la misma. Por tanto, buscamos caracterizar las relaciones en función del motivo concreto que genera dicha relación.

Para analizar las relaciones entre ambos discursos, hemos generado a partir de una serie de indicadores (Contenidos; Objetivos

de aprendizaje y competencias a desarrollar; Metodología que orienta la práctica; Actividades a realizar; Evaluación) una escala de cuatro de grados de clasificación donde el más fuerte fuera C^{++} y el más débil C^{-} . La escala que hemos diseñado es la siguiente:

- C^{++} : no hay relación entre las categorías ;
- C^{+} : las categorías se relacionan para facilitar la adquisición de la formación profesional específica.
- C^{-} : las categorías se relacionan incluyendo elementos de generales de los aspectos laborales,
- C^{-} : las categorías son complementarias por lo que el discurso persigue otra cosa que a sí mismo.

Así, por ejemplo, en el caso del indicador 'contenidos' cabría esperar cuatro posibilidades:

1. en el caso de una C^{++} , que no existiese ningún tipo de relación aparente entre los contenidos de la formación profesional específica y los de la formación básica en los textos elegidos como referentes empíricos.
2. en el caso de una C^{+} , que habiendo relación entre los contenidos de básica y específica, esta relación estuviese motivada a favorecer los contenidos propios de la específica.
3. en el caso de una C^{-} , que habiendo relación entre ambos contenidos, esta relación estuviese motivada a favorecer aspectos susceptibles de ser propios de cualquier ámbito laboral.
4. en el caso de una C^{-} , que la relación entre los contenidos del discurso de específica y del discurso de básica fuera propiciar la complementariedad de ambas disciplinas.

A continuación, presentamos el instrumento elaborado para proceder al análisis del discurso pedagógico oficial en garantía social en su dimensión estructural.

Análisis del Discurso Pedagógico Oficial De los Programas de Garantía Social

DIMENSIÓN ESTRUCTURAL

*Relaciones entre discursos: Relaciones interdisciplinares
(Formación Profesional Específica y Formación Básica).*

Indicadores	C ⁺⁺	C ⁺	C ⁻	C ⁻⁻
Contenidos	No hay relación entre los contenidos de la Formación Profesional Específica y los de la Formación Básica.	Se da una relación entre los contenidos propios de la Formación Básica y los de la Formación Profesional Específica, en aras a maximizar la competencia laboral.	Los contenidos propios de la Formación Profesional Específica se relacionan con los de la Formación Básica, para así desarrollar aspectos generales de lo laboral.	Los contenidos de la formación Profesional Específica y los de la Formación Básica son complementarios.
En los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar	Los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar en la Formación Profesional Específica, son independientes de los objetivos y competencias de la Formación Básica.	Se incluyen aspectos de los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar de la Formación Básica en los objetivos de la Formación Profesional Específica si estos permiten maximizar las competencias laborales.	Los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar de la Formación Profesional Específica incluyen aspectos de los objetivos de aprendizaje y competencias de la Formación Básica en cuestiones generales de los laboral.	Los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar son comunes a la Formación Profesional Específica y a la Formación Básica.

Relaciones entre discursos: Relaciones interdisciplinarias (Formación Profesional Específica y Formación Básica).

Indicadores	C ⁺⁺	C ⁺	C ⁻	C ⁻⁻
Metodología que orientará la práctica	No hay relación entre la metodología que orienta la práctica de la Formación profesional Específica y la metodología de la Formación Básica.	La relación entre la metodología de la Formación Profesional Específica y la metodología de la Formación Básica se orienta al máximo desarrollo posible de la competencia laboral.	La metodología de la Formación Profesional Específica incluye aspectos de la metodología que orienta la de la Formación Básica en aras a desarrollar aspectos generales de lo laboral.	La metodología de la Formación Profesional Específica y la metodología de la Formación Básica son complementarias.
En el tipo de Actividades a realizar	Las actividades a realizar en la Formación Profesional Específica no tienen relación con las actividades de la Formación Básica.	Las actividades de la Formación Profesional Específica y las de la Formación Básica están diseñadas para maximizar la competencia laboral.	Las actividades de la Formación Profesional Específica incluyen aspectos de la Formación Básica para desarrollar aspectos generales de lo laboral.	Se realizan actividades complementarias de la Formación Profesional Específica y de la Formación Básica.
Evaluación	La evaluación de la Formación Profesional Específica se hace atendiendo exclusivamente a cuestiones referentes a la misma, sin incluir aspectos de la Formación Básica.	La evaluación de la Formación Profesional Específica incluye aspectos de la Formación Básica si estos forman parte de cuestiones propias de la competencia laboral.	La evaluación de la Formación Profesional Específica incluye aspectos de la Formación básica que se refieren a cuestiones generales de lo laboral.	La evaluación de los contenidos de la Formación Profesional Específica y la de los contenidos de la Formación Básica se hace de manera complementaria.

Figura II.4.2.1a: Análisis del Discurso Pedagógico Oficial De los Programas de Garantía Social. DIMENSIÓN ESTRUCTURAL

Ahora bien, para analizar las relaciones entre sujetos también hemos generado a partir de los mismos indicadores (Contenidos; Objetivos; Metodología; Actividades; Evaluación) una escala de cuatro de grados de enmarcamiento donde el más fuerte fuera E++ y el más débil E--, donde:

E++: el docente no cede poder al alumno;

E+: el docente permite la intervención si es pertinente.

E-: el docente permite intervenciones aunque no sean pertinentes.

E--: el docente elimina (aparentemente) las relaciones de poder.

Así, por ejemplo, en el caso del indicador 'contenidos' cabría esperar cuatro posibilidades:

en el caso de un E++, se espera que las cuestiones propias del proceso de transmisión y adquisición (selección, secuencia, tasa esperada de adquisición y criterios de evaluación) recaigan exclusivamente sobre el docente.

en el caso de un E+, el docente decide las cuestiones propias del proceso de transmisión y adquisición pero permite que el alumno haga intervenciones pertinentes.

en el caso de un E-, el docente permite incluso las intervenciones de los alumnos que están indirectamente relacionadas con el proceso de transmisión y adquisición.

en el caso de una E--, las cuestiones relativas al proceso de transmisión y adquisición son decididas en algún punto por los alumnos.

Queremos hacer hincapié en que la cesión de poder total (E--) es imposible, puesto que en un contexto formal como el analizado, el docente es quien decide el grado de poder que poseerá el alumno. Y el instrumento diseñado para analizar la dimensión interaccional es:

Análisis del Discurso Pedagógico Oficial de los Programas de Garantía Social

DIMENSIÓN INTERACCIONAL

Relaciones entre sujetos: Relaciones entre Profesor y Alumno.

Indicadores	E ⁺⁺	E ⁺	E ⁻	E ⁻⁻
Contenidos	Los contenidos de la Formación Profesional Específica son seleccionados así como estructurados (secuencia, ritmo y criterios) por el docente, sin dar espacio al alumno.	Los contenidos de la Formación Profesional Específica son seleccionados y estructurados por el docente, teniendo en cuenta las características del grupo de alumnos.	Los contenidos de la Formación Profesional específica son seleccionados y estructurados por el docente, teniendo en cuenta las características individuales de los alumnos.	Los contenidos de la Formación Profesional Específica son seleccionados así como estructurados (secuencia, ritmo, y criterios) entre el docente y los alumnos.
En los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar	Los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar en la Formación Profesional Específica son estructurados por el docente.	Los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar en la Formación Profesional Específica son estructurados por el docente atendiendo a las características del grupo de alumnos.	Los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar en la Formación Profesional Específica son estructurados por el docente atendiendo a características individuales de los alumnos.	Los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar en la formación Profesional Específica son estructurados entre el docente y los alumnos.

Relaciones entre sujetos: Relaciones entre Profesor y Alumno.

Indicadores	E ⁺⁺	E ⁺	E ⁻	E ⁻⁻
Metodología que orienta la práctica	La metodología que orienta la práctica es decidida por el docente.	La metodología que orienta la práctica de la Formación Profesional Específica la decide el docente teniendo en cuenta las características del grupo de alumnos.	La metodología que orienta la práctica de la Formación Profesional Específica la decide el docente teniendo en cuenta las características individuales de los alumnos.	La metodología que orienta la práctica permite al alumno tomar decisiones en alguno de sus aspectos.
Actividades a realizar	Las actividades a realizar son decididas por el docente.	Las actividades a realizar las decide el docente teniendo en cuenta al grupo de alumnos.	Las actividades a realizar las decide el docente teniendo en cuenta las características individuales de los alumnos.	Las actividades a realizar se deciden entre el docente y el alumnos.
Evaluación	La evaluación de la Formación Profesional Específica es decidida por el docente.	La evaluación de la Formación Profesional Específica es decidida por el docente, siendo explicitada al grupo de alumnos.	La evaluación de la Formación Profesional es decidida por el docente, quien atiende a características individuales de los alumnos.	La evaluación de la Formación Profesional Específica se decide entre docente y alumnos.

Figura II.4.2.1b: Análisis del Discurso Pedagógico Oficial de los Programas de Garantía Social. DIMENSIÓN INTERACCIONAL.

II.4.2.1 Orden de 1993 de la Garantía Social

Dado que los dos textos que vamos a analizar no son muy extensos, hemos decidido incluir para cada indicador una tabla donde detallamos los datos obtenidos del análisis de las frases contenidas en el texto para la dimensión estructural y dimensión interaccional respectivamente. La metodología de análisis es por unidades de significado, tal y como hiciéramos en el análisis del discurso regulador general, y tras cada unidad señalada incluimos el grado de enmarcamiento con el que la caracterizamos.

En la tabla hemos incluido una fila para cada indicador analizado. Tras el indicador hemos incluido el grado de clasificación general que otorgamos al subconjunto de unidades de significado analizadas, de manera que el análisis posterior sea más fácil de manejar. Además, hay que tener en cuenta que dado que los textos son tan breves en cuanto a texto a analizar, en ocasiones cabe esperar que la ausencia, o escasa presencia, de un indicador en el texto refleje al menos uno de los cuatro grados de enmarcamiento si atendemos al análisis global del texto.

Tras la indicación detallada de cada uno de los indicadores estudiados, incluimos la descripción de los datos en términos de la clasificación o el enmarcamiento que poseen, haciendo hincapié en la variación de grados si la hubiere y en el grado total que conferimos al indicador así como las razones que nos motivan a hacerlo.

Por último, antes de proceder a la descripción y análisis del texto, queremos señalar que las dos dimensiones contempladas recogen aquellos fragmentos que son susceptibles de ser percibidos por parte de los docentes de los Programas de Garantía Social como indicaciones a la hora de diseñar y desarrollar el programa⁵⁶.

⁵⁶ Estas indicaciones nos dan cuenta de la relación que se establece entre el Ministerio de Educación o *Conselleria d'Educació* con el docente, aunque ésta es una relación que en nuestro estudio queda contemplada de manera

Indicadores	Dimensión Estructural	
Contenidos	C ⁻	Área de formación profesional específica: entre 15 y 18 horas semanales. C ⁺⁺
		Área de Formación y orientación laboral: entre dos y tres horas semanales. C ⁺⁺
		Área de Formación básica: entre seis y nueve horas semanales. C ⁺⁺
		Tutoría: entre una y dos horas semanales. C ⁺⁺
		Adquirir [...] los conocimientos generales básicos, que son necesarios para conseguir su inserción laboral. C ⁻
		Adquisición de hábitos positivos en el ocio y tiempo libre. C ⁻
		Autoestima y [...] habilidades sociales y de autocontrol. C ⁻

Las relaciones de poder, medidas en función del grado de clasificación, que se establecen entre los contenidos de la formación profesional específica y los de la formación básica las hemos caracterizado de manera global como débiles. Esto se debe a que, aunque hay una aparente división fuertemente establecida entre los diferentes contenidos –caracterizada por relaciones de poder muy fuertes-, cuando nos fijamos en los contenidos especificados como susceptibles de ser aprendidos por los alumnos, estos tienden a potenciar aspectos básicos de lo laboral, entendidos estos como aquellas habilidades necesarias para desempeñar un puesto de trabajo. Por lo tanto, podemos decir que el mensaje transmitido a los docentes es el de potenciar, sobre todo, aquellos contenidos encaminados al desarrollo de habilidades para el trabajo.

indirecta. El motivo principal por el que no atendemos a esa relación en concreto es que pretendemos establecer un vínculo entre el diseño de los programas en el discurso regulador general y su posterior aplicación en las diferentes prácticas pedagógicas locales. En esta tesis no nos centramos en los docentes, sino en determinadas cuestiones del proceso de transmisión y adquisición del conocimiento educativo tal y como ya hemos indicado.

Indicadores	Dimensión Estructural
Objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar	Proporcionar a los alumnos una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa. C ⁻
	Proporcionar a los alumnos una formación básica y profesional que les permita [...] proseguir sus estudios. C ⁻
	Prevenir las dificultades en inserción laboral, debido a sus carencias educativas[...] C ⁻
	Prevenir las dificultades en inserción laboral, debido a sus carencias [...] de formación profesional. C ⁺
	Posibilitar el acceso a un puesto de trabajo. C ⁻
	Ampliar la formación de los alumnos, en orden a la adquisición de capacidades propias de la enseñanza básica [...] C ⁻
	Prepararles para el ejercicio de actividades profesionales. C ⁺
Desarrollar y afianzar su madurez personal. C ⁻	

En cuanto al indicador ‘Objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar’ entendemos que el grado de clasificación global del mismo es débil. Es decir, los objetivos y competencias a desarrollar se encaminan hacia el aprendizaje de aspectos que les permitan incorporarse a un puesto de trabajo, en general, sin hacer especial hincapié en que dicho puesto de trabajo pertenezca al componente desarrollado de la formación profesional específica.

El análisis resultante de este indicador nos llama la atención, por cuanto en principio se entiende que los programas priorizan el componente profesionalizador. No queremos decir que nuestro análisis indique lo contrario, pero sí que el objetivo general es la inserción laboral no especializada –incluso en un nivel de cualificación tan bajo como el que pueden proporcionar los programas de garantía social. Además, tan sólo en un fragmento recogemos que específicamente se aluda a la posibilidad de continuar estudios.

Indicadores	Dimensión Estructural	
Metodología que orientará la práctica	C ⁻	Se organizarán los contenidos adoptando estructura modular. C ⁻
		La evaluación será continua. C ⁻
		El certificado [...] irá acompañado de una orientación sobre el futuro académico y profesional del alumno. C ⁻
		Los centros [...] deberán elaborar la programación general. C ⁻

En el caso de la metodología que orienta la práctica en grado general de clasificación es muy débil. La lectura del texto le da al docente indicaciones concretas de tal forma que entienda que la metodología aplicable a los dos discursos que analizamos aquí, sea característica del programa. Entendemos que la complementariedad de las metodologías viene definida por su similitud.

Indicadores	Dimensión Estructural	
Actividades a realizar	C ⁻	Adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar [...] en el trabajo. C ⁺
		Adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar [...] en la actividad social y cultural. C ⁻
		Realización de un trabajo productivo relacionado con los contenidos de formación profesional. C ⁺⁺
		Actividades prácticas y conocimientos necesarios para adquirir capacidades correspondientes [a un puesto de trabajo que no requiera en título de Técnico de grado medio]. C ⁻
		Actividades concretas de grupo [...] para facilitar el desarrollo personal, especialmente con aspectos tales como la autoestima y la motivación, la integración e implicación personal y la adquisición de habilidades sociales y de autocontrol. C ⁻
		Familiarizar a alumno con el marco legal de condiciones de trabajo y de relaciones laborales del ámbito profesional. C ⁻

Actividades a realizar	<p>Dotarles de recursos [...] para la búsqueda de un puesto de trabajo y para el autoempleo. C⁻</p> <p>Mantener actividades deportivas y culturales. C⁻</p>
------------------------	---

Los grados de clasificación de los fragmentos analizados indican que las actividades a realizar se encaminan a potenciar aquellos aspectos que facilitan el acceso al mundo del trabajo. Adquirir hábitos mediante su práctica, realizar un ensayo de trabajo productivo, hacerles conocedores del marco legal de trabajo y dotarles de recursos para la búsqueda de empleo responden, en nuestro análisis, a un grado de clasificación débil. Es decir, las actividades a realizar, independientemente del discurso en que se inscriban, buscan desarrollar aspectos generales de lo laboral y no los propios del componente específico del programa.

Indicadores	Dimensión Estructural
Evaluación	<p>Adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar [...] en el trabajo. C⁺</p> <p>Adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar [...] en la actividad social y cultural. C⁻</p> <p>La adquisición de habilidades sociales y de autocontrol. C⁻</p> <p>Adquirir capacidades correspondientes [a un puesto de trabajo que no requiera en título de Técnico de grado medio]. C⁻</p>

Del texto analizado no podemos extraer fragmentos que de manera directa indiquen en base a qué se deberán realizar las evaluaciones de la formación profesional específica y de la formación básica. Sin embargo gracias al tipo de actividades que se desarrollarán en los programas, hemos considerado que los fragmentos anteriormente dispuestos nos dan información indirecta sobre la evaluación. Entendemos que la relación de poder que se establece entre la evaluación de ambos discursos es débil, ya que lo

que se potencia en el texto es que se tenga en cuenta el contexto del mundo del trabajo, en lugar de contenidos propios de contextos educativos o profesionales.

A continuación, reproducimos los fragmentos que constituyen las unidades de significado que hemos extraído de la legislación para la dimensión interaccional.

Indicadores	Dimensión Interaccional	
Contenidos	E ⁻	<p>Los contenidos se adaptarán a las condiciones y expectativas particulares de cada alumno. E⁻</p> <p>Modalidades adaptadas a las características, necesidades y expectativas de los alumnos. E⁻</p> <p>Ampliar la formación de los alumnos, en orden a la adquisición de las capacidades propias de la enseñanza básica. E⁻</p> <p>Prepararles para el ejercicio de actividades profesionales [...] acordes con sus capacidades y expectativas personales. E⁻</p>

El grado general del enmarcamiento del indicador analizado es débil. No sólo porque no hayamos tenido que realizar un análisis entre los diferentes grados de cada fragmento, ya que todos son débiles, sino porque el propio contenido de los fragmentos indica que el Ministerio da a los docentes de los programas indicaciones precisas para hacer referencia a las necesidades individuales de los alumnos. Así, los contenidos del programa se decidirán en función no sólo de sus necesidades, sino de sus capacidades y expectativas.

Indicadores	Dimensión Interaccional	
Objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar	E ⁻	<p>Reinserción en el sistema educativo de los jóvenes que lo deseen. E⁻</p> <p>Posibilitar [...] el acceso a un puesto de trabajo, para aquellos que decidan incorporarse a la vida activa. E⁻</p>

El grado de enmarcamiento del indicador 'Objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar' es débil, puesto que ambos deben diseñarse de manera que las características de los alumnos sean tenidas en cuenta. Los objetivos generales del programa, reinserción en el sistema educativo o acceso a un puesto de trabajo, se basarán en las expectativas y deseos de los alumnos individualmente.

Indicadores	Dimensión Interaccional	
Metodología que orientará la práctica	E ⁻	<p>Modalidades adaptadas a las necesidades de los alumnos. E⁻</p> <p>(De la formación Básica) su metodología se adaptará a las condiciones y expectativas particulares de cada alumno. E⁻</p> <p>La duración de los programas será variable en función de [...] las expectativas de los alumnos. E⁻</p>

De nuevo, observamos que el indicador analizado posee un grado de enmarcamiento débil, puesto que la metodología que orientará la práctica de los programas se elegirá en aras a potenciar su adaptación a las características y necesidades de los alumnos.

Indicadores	Dimensión Interaccional	
Actividades a realizar	E ⁻	<p>Las actividades se programarán en función de las características de cada grupo de alumnos, [...]. E⁻</p> <p>Las actividades se programarán [...] siempre que sea posible, con su participación (del grupo de alumnos). E⁻</p>

También las actividades a realizar se harán teniendo en cuenta las características de los alumnos, por lo que el grado de enmarcamiento resultante nuevamente es débil. Sin embargo, en el texto se establece que es deseable la participación de los alumnos, pero sólo si ésta es posible.

Indicadores	Dimensión Interaccional	
Evaluación	E ⁻	La evaluación [...] se hará tomando como referencia [...] el grado de madurez. E ⁻

Como podemos observar, el último indicador analizado de la dimensión interaccional, la evaluación, también se hará teniendo en cuenta las características individuales de los alumnos, en este caso atendiendo al grado de madurez. Por lo tanto, el grado general del enmarcamiento del indicador es débil.

II.4.2.2. Orden del 2000 de la Garantía Social

Para el análisis de la presente Orden, utilizaremos las mismas pautas metodológicas descritas en el apartado anterior.

Indicadores	Dimensión Estructural	
-------------	-----------------------	--

Contenidos	C ⁺	<p>Área de formación profesional específica: 15 horas semanales, 540 horas del curso. C⁺⁺</p> <p>Área de formación y orientación laboral y tutorial: 3 horas semanales, 108 horas curso. C⁺⁺</p> <p>Área de Formación Básica: 6 horas semanales, 216 horas curso. C⁺⁺</p> <p>Actividades complementarias: 1 hora semanal, 36 horas curso. C⁺⁺</p> <p>Aprendizaje de habilidades sociales y de autocontrol necesarias para favorecer la empleabilidad del alumnado. C⁻</p> <p>El área de formación básica tendrá un carácter transversal respecto a los módulos y contenidos de la formación profesional específica. C⁺</p> <p>Las programaciones [...] de los contenidos de la formación profesional específica [...] constituirán el centro de interés o eje vertebrador para el resto de componentes formativos. C⁺</p> <p>Se procurará vincular los contenidos [...] de la formación profesional específica con las áreas de formación y orientación laboral, tutoría y formación básica. C⁻</p>
------------	----------------	---

El grado general de la clasificación del indicador 'Contenidos' es fuerte. Es decir, nuestro análisis proporciona información sobre las indicaciones que los docentes reciben en el contexto valenciano, y en este caso, se espera que la relación existente entre ambos discursos analizados se produzca de tal forma que se desarrollen al máximo las competencias laborales específicas de los alumnos. Aunque hay presencia de favorecer aspectos generales del mundo del trabajo, con independencia del componente específico, se puede observar que la mayoría se encamina a maximizar competencias concretas.

Indicadores	Dimensión Estructural
-------------	-----------------------

<p>Objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar</p>	<p>C⁻</p>	<p>Proporcionar una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa, o proseguir estudios, [...] camino de transición al mundo del trabajo. C⁻</p> <p>Potenciar la adquisición de hábitos y actitudes precisos para trabajar en condiciones de seguridad. C⁻</p> <p>Desarrollar la adquisición de las capacidades y destrezas suficientes para desempeñar un puesto de trabajo [...].C⁻</p> <p>Completar el desarrollo de las capacidades propias de la formación básica con el objeto de ampliar su grado de empleabilidad. C⁻</p> <p>Facilitar la incorporación a la vida activa. C⁻</p> <p>Fomentar una buena disposición hacia la formación permanente. C⁻</p> <p>Preparar al alumnado para la incorporación a la vida activa en puestos de trabajo. C⁻</p> <p>Familiarizar al alumnado respecto del marco legal de condiciones de trabajo. C⁻</p> <p>Adquirir o afianzar los conocimientos y capacidades básicas [...] necesarios para su inserción laboral. C⁻</p> <p>Se procurará vincular los objetivos [...] de la formación profesional específica con las áreas de formación y orientación laboral, tutoría y formación básica. C⁻</p>
--	----------------------	--

En el caso del indicador 'Objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar' consideramos que el grado general de la clasificación es débil, C⁻. La totalidad de los fragmentos que se refieren al indicador en el texto legal, contienen indicaciones precisas sobre la necesidad de incluir en el diseño y desarrollo de los programas objetivos que contemplen cuestiones generales del mundo del trabajo, y que no se centren simplemente en el componente propio de la formación profesional específica.

Indicadores

Dimensión Estructural

Metodología que orientará la práctica	C ⁻	<p>Las modalidades [...] tendrán siempre como referente un modelo dinámico. C⁻</p> <p>El aprendizaje de los contenidos [de la formación básica] estará relacionado significativa y funcionalmente con el oficio. C⁻</p> <p>Los dos formadores deberán trabajar de forma coordinada complementando su acción educativa para conseguir los objetivos propuestos. C⁻</p>
---------------------------------------	----------------	--

El indicador de la metodología nos ha resultado particularmente difícil de analizar puesto que cada uno de los fragmentos utilizados están caracterizados de manera diferente. La estructura modular que se caracteriza por una clasificación muy fuerte, está especialmente indicada para la formación profesional específica y no se contempla en la formación básica. Por otro lado, se indica a los docentes que deben trabajar de manera coordinada complementando su trabajo, lo cual denota una clasificación muy débil entre ambos discursos. Finalmente hemos considerado que la clasificación general del indicador es muy débil, puesto que el modelo dinámico implica que se den interrelaciones estrechas entre ambos discursos a la hora de plantearse los docentes la metodología a utilizar para desarrollar la práctica.

Indicadores	Dimensión Estructural	
Actividades a realizar	C ⁺	<p>Actividades prácticas y conocimientos y capacidades terminales correspondientes al perfil profesional. C⁺⁺</p> <p>Se avanzará de lo más instrumental a lo más complejo. C⁺</p> <p>Las actividades tendrán por objeto [...] la adquisición de hábitos positivos. C⁻</p> <p>Se procurará vincular las actividades [...] de la formación profesional específica con las áreas de formación y orientación laboral, tutoría y formación básica. C⁺</p>

En cuanto a las actividades a realizar, consideramos que el grado de clasificación general es fuerte. Esto quiere decir que en el desarrollo de las actividades del programa deberán primar aquellas que potencien el componente específico, siempre que sea posible. Podemos decir que en este texto se busca la concreción de las competencias laborales a través del componente específico que desarrolla el programa.

Indicadores	Dimensión Estructural	
Evaluación		Desarrollar la adquisición de las capacidades y destrezas suficientes para desempeñar un puesto de trabajo [...].C ⁻
	C ⁻	Adquirir o afianzar los conocimientos y capacidades básicas [...] necesarios para su inserción laboral. C ⁻
		La adquisición de hábitos positivos. C ⁻

De nuevo, hemos utilizado fragmentos que recogen indirectamente las cuestiones a las que deberán dirigirse los docentes a la hora de realizar las evaluaciones de ambos discursos. El resultado es que el indicador posee un grado de clasificación débil, puesto que la evaluación deberá hacerse de manera que se asegure que se han adquirido los conocimientos y capacidades necesarias para el acceso a un puesto de trabajo, y no las concretas necesarias para el desempeño de un trabajo dentro del oficio para el que prepara el programa.

Indicadores	Dimensión Interaccional	
-------------	-------------------------	--

Contenidos	E ⁻	<p>Los contenidos [...] se adaptarán a las condiciones y expectativas de los alumnos. E⁻</p> <p>Teniendo en cuenta el carácter motivador que para el alumnado tiene el aprendizaje de un oficio, los contenidos de la formación profesional específica [...] constituirán el centro de interés o eje vertebrados para el resto de áreas. E⁻</p>
------------	----------------	---

Los docentes de los programas deben desarrollar los contenidos del mismo en función de las condiciones y expectativas de los alumnos. Por lo tanto, el grado de enmarcamiento de este indicador es débil, puesto que deben centrar en las características de los alumnos individualmente para llevar a cabo su labor docente.

Indicadores	Dimensión Interaccional	
Objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar	E ⁻	<p>Desarrollar y afianzar su madurez personal, [de los alumnos]. E⁻</p> <p>Desarrollar la adquisición de las capacidades y destrezas suficientes para desempeñar un puesto de trabajo [...] de acuerdo con sus posibilidades y expectativas personales. E⁻</p>

Lo mismo sucede con el presente indicador. Observamos que el enmarcamiento general del indicador analizado es débil, puesto que de nuevo el docente proporciona un espacio a las características de los alumnos a la hora de desarrollar su trabajo en el programa. Tanto los objetivos como las competencias a desarrollar tendrán en cuenta tanto las expectativas como las condiciones del alumnado para su diseño y desarrollo.

Indicadores	Dimensión Interaccional	
-------------	-------------------------	--

<p>Metodología que orientará la práctica</p>	<p>E⁻</p>	<p>Modalidad de formación empleo dirigida al alumnado que desee una rápida inserción profesional. E⁻</p> <p>Modalidad de iniciación profesional dirigida a los jóvenes que deseando una inserción profesional, pueden también continuar estudios [...] y aceptan sin demasiada dificultad el marco escolar. E⁻</p> <p>Se tendrán en cuenta que las características y aptitudes [de los alumnos] se adecuen a las condiciones de la especialidad formativa del programa. E⁻</p> <p>El punto de partida [de la formación y orientación laboral] lo constituirá la acción tutorial implícita en toda actividad educativa. E⁻</p> <p>La metodología se adaptará a las condiciones y expectativas de los alumnos. E⁻</p> <p>Los centros y entidades [...] podrán incrementar el número de profesionales a intervenir [...] si así lo requieren las características del alumnado. E⁻</p>
--	----------------------	--

Asimismo, en la metodología que orientará la práctica los docentes deben atender a las características del alumnado para desarrollarla. De nuevo, el alumno posee un poder indirecto que le confiere el docente a la hora de tomar decisiones en cuestiones concretas del proceso de transmisión y adquisición.

Indicadores	Dimensión Interaccional	
<p>Actividades a realizar</p>	<p>E⁺</p>	<p>Las actividades se programarán en función de las características del grupo. E⁺</p> <p>Las actividades se programarán [...] siempre que sea posible con la participación [del alumnado]. E⁺</p> <p>La programación [...] se hará de manera realista y adaptada a las posibilidades del grupo. E⁺</p>

En las actividades a realizar, sin embargo, observamos que el grado del enmarcamiento se fortalece. Hemos caracterizado de manera general el indicador como fuerte, puesto que supone una diferencia fundamental que en este caso se indique a los docentes

que deben planificar las actividades a desarrollar en función de las características del grupo.

Indicadores	Dimensión Interaccional	
Evaluación	E ⁻	La evaluación se hará tomando como referencia [...] aspectos tales como la autoestima y la motivación[...] la adaptación a las condiciones y expectativas particulares de cada alumno. E ⁻

Por último, el indicador 'Evaluación' de la dimensión interaccional se caracteriza por un grado débil en la relación docente y alumno, al tener que contar el docente con las condiciones y expectativas particulares de cada alumno a la hora de realizar la evaluación.

II.4.2.3 Descripción del discurso pedagógico oficial en Garantía Social

Vamos a presentar a continuación una tabla que recoge los resultados globales de los análisis realizados para cada texto, en función de cada uno de los indicadores contemplados.

Indicadores	Dimensión Estructural		Dimensión Interaccional	
	Orden 1993	Orden 2000	Orden 1993	Orden 2000
Contenidos	C ⁻	C ⁺	E ⁻	E ⁻
Objetivos...	C ⁻	C ⁻	E ⁻	E ⁻
Metodología	C ⁻	C ⁻	E ⁻	E ⁻
Actividades	C ⁻	C ⁺	E ⁻	E ⁺
Evaluación	C ⁻	C ⁻	E ⁻	E ⁻

En general hemos caracterizado la Orden de 1993 del Ministerio de Educación con clasificaciones y Enmarcamientos débiles. Por un lado, la clasificación en débil en cuanto a contenidos, objetivos y competencias a desarrollar, actividades y evaluación. Esto quiere

decir que el discurso de la formación profesional específica y el de la formación profesional básica se relacionan entre sí en aras a desarrollar aspectos generales de lo laboral, es decir del mundo del trabajo con independencia del componente de formación profesional específica que desarrolle el programa. Por otro lado, la metodología a desarrollar en ambos discursos está caracterizada como de muy débil, por lo que se espera que la metodología utilizada en ambos sea complementaria.

En cuanto a la Orden del 2000 de la Conselleria d'Educació, también podemos decir que los grados generales de la clasificación y el enmarcamiento son en conjunto débiles, aunque de manera aislada y a la vista de los resultados globales algún indicador se caracterice como fuerte. Por un lado, los objetivos y competencias a desarrollar, la metodología y la evaluación son débiles, mientras que los contenidos y las actividades a realizar son fuertes. Consideramos que hay una relación estrecha entre contenidos y actividades, así que no es de extrañar que posean grados similares. Creemos que potenciándose el acceso al mundo del trabajo, por encima de la continuación de estudios, el fortalecimiento de las relaciones de poder entre ambos discursos denota que en el caso del territorio valenciano se pretende potenciar el acceso del alumnado a puestos propios de los componentes específicos desarrollados por el programa.

Por otro lado, el enmarcamiento también es débil, y consideramos que la excepción que se produce en las actividades a desarrollar es una excepción menor en relación con el resultado global del texto. De manera puntual se considera que las actividades deban ser realizadas en atención al grupo, y de manera extendida se insta a los docentes a diseñar y desarrollar los programas en función de las características individuales de los alumnos.

Si comparamos los resultados obtenidos del análisis de ambos textos en base a la recontextualización que suponen uno de otro, observamos dos cuestiones. Aunque pueda parecer que en principio

se da una escasa recontextualización entre el Ministerio y la Conselleria, ésta sí se produce en los contenidos en el territorio valenciano. Consideramos que esto es significativo, puesto que el modelo desarrollado en dicho territorio potencia que se desarrollen programas fuera de los centros educativos, en principio lugares más idóneos que las entidades sin ánimo de lucro o las entidades locales para la continuación de estudios. Se da más importancia a los contenidos de la formación profesional específica en la Comunidad Valenciana que en el territorio del Ministerio.

Además, a la luz de los resultados obtenidos en la clasificación de los discursos de la formación profesional específica y de la formación básica se podría decir que nuestro punto de partida, al considerar que la formación profesional específica era el eje vertebrador y poseía mayor estatus que la básica, como mínimo se puede matizar. Puesto que los indicadores dan como resultado un énfasis en aspectos que maximizan el componente laboral, lo que se enfatizan son aspectos generales del mundo del trabajo para conseguir un puesto de trabajo. En ese sentido consideramos que más allá de las competencias propias del módulo específico, el alumnado de los programas tendrá que aprender cuestiones más propias del discurso de la formación básica.

Por otro lado, y respecto del enmarcamiento, observamos que al alumnado de garantía social se le da poder de manera indirecta en decisiones propias del proceso de transmisión y adquisición. Es en función de sus intereses, expectativas y capacidades que se diseña el contenido de los programas por parte de los docentes. En ese sentido consideramos que los programas se inscriben más en la formación básica que a la profesionalizadora ya que, de nuevo, no prima el componente específico profesional: se acentúa su carácter de compensación educativa.

II.5 Conclusions

We started this part of the thesis announcing the main conclusion which we reached: that the results of our analyses show that the ideological orientation, interests and modes of cultural reproduction are related to the functions of the agents (symbolic control or economy), the field of localization and its hierarchic position. Power and control relations that are transmitted through the general regulative discourse and that are recontextualized in the official pedagogic discourse show and demonstrate that there is a hierarchical relation supported among subjects that develop the pedagogic practices, which does not imply its reproduction in a rigid loyal way.

The method of analysis in this thesis, framed within a methodology derived from Bernstein's theory, is hard to use given the permanent move from the external language of description to the texts we are analyzing. Even so, and given that it allows us to bring to the front relevant issues for the process of transmission and acquisition in contexts of assistance to diversity, having tried it in this thesis allows us to discover its potential for further research work. The concepts of classification and framing as well as the model of pedagogic discourse are more present than ever in the scenario of neo-liberal policies that rule education.

Having translated power and control in principles for communication (between State and the Ministry and between the Ministry and the teacher) we are able to identify the relations that are established between different class groups. Through the analysis of legal texts that have a direct impact upon the Social Guarantee Schemes we have seen how the official pedagogic discourse is not the result of a mechanic translation of the general regulative discourse.

This is so given that the general regulative discourse reflects positions of conflict rather than stable relations.

Starting from the idea that teachers in these Schemes have always the chance to disorder the established order, we have worked according to what counts as empirical relations. The empirical relations we have studied are relative to the process of transmission and acquisition like contents, aims, competencies to develop, the methodology that guides the practice, learning activities and assessment.

We think that a plural and democratic society as ours declares to be, in which all subjects are equal before the law, reproduces class relations through the educational system. And it does so through the characterization of school curricula in such a way that it fosters strong divisions among subjects, at the same time that it reinforces the inclusion of the profane inside schools. As we outlined in our analysis, to allow the entry of non-school discourses -such as paying attention to learning that is useful for everyday life without considering that everyday life of students is already different-promotes and stresses class differences. Even if the law considers paying attention to individual features, it does not take into account the minimum aim that all students must reach, avoiding to set that minimum.

When we started this work, our aim was to find out, among other issues, how the educational reform has an impact upon relations between teachers and students; what sort of relations are allowed among the different educational contexts that take part in the education of young people and, above all, what is taught and what is learned in Social Guarantee Schemes, both for teachers and learners. We are now able to make a few valuable statements about this:

First, we consider educational reform has an indirect impact upon the relation between teachers and learners. We understand that

that which happens within the classroom is featured to a large extent by the limits established by the legislation, without it being a rigid outline in which the teacher is a mere reproducer. When we analyze relations between teachers and learners in Social Guarantee Schemes, as they are stated in the legal text, we observe that there are clear indications for teachers in order for them to design, develop and assess their students considering their characteristics and individual expectations. This fact, in our view, outlines the scarce professionalizing aspect of the Schemes, that is, students have to learn 'something other' than the specific vocational aspect of the Scheme.

On the one side, we think that the teacher might understand that the acquisition of professional skills is relatively unimportant insofar the student develops habits that are useful for entering the labour market. On the other side, students may understand that they have the power to decide that that takes place within the classroom.

In our view, if the aim is truly to facilitate entry into the labour market, the messages transmitted by the educational administration should rather consist of something like 'as much mechanics as possible within the time frames'. Therefore, in whose interest is it that students are not being taught vocational skills?

We think it is in the interest of agencies and discourses of the field of production. The education that youth attending Social Guarantee Schemes receive gives room to interests of the field of the economy and different social groups inside the school agency. Young people who attend a Social Guarantee Scheme find themselves in great disadvantage due to the lack of a school degree. Of course, this is not one of the most serious indicators of social exclusion, but it is indeed one of them. The fact that their poor coming out of school is followed by training which only loosely seeks vocational qualification, where it is personal development which is assessed and which basically fosters learning of social skills, far from being a second

chance puts them once more in a disadvantage situation. Getting out of this disadvantage situation is the result of the acquisition of complex cognitive skills that allow a critical analysis of the context in which one lives, the same as for those students who obtained the school degree. If that is not the case, the Schemes are just providing the labour market with flexible, adaptable and necessary workforce within the context of market policies that are so common nowadays.

Our second question attempted to answer the type of relations that are established between the different educational contexts. In a general way, we should expect that there was no relation or that it was a very loose one: In fact, a relation of exclusion.

The formal educational system described in the LOGSE in 1990 (general regulative discourse) establishes that the curriculum model is that of collection, in order to be successful at the end of the academic years. In such a curriculum, each discourse is independent in terms of aims, contents, methods and assessment. The official pedagogic discourse of the Social Guarantee Schemes basically abandons the classification in discourses given that aims, contents, methods, learning tasks and assessment are all addressed to the integration of one discourse into another.

This fact reinforces our previous statement, given that the continuation of studies is not fostered and the relation between that which is learned and that which is taught within the Social Guarantee Scheme does not necessarily seek to facilitate access to students to further studies.

From our analysis of the interactional dimension we gathered information not only about the relation between teacher and student but, above all, we gained information about the relation between the teacher and the educational administration. We have in fact analyzed what the educational administration demands the teacher about the pedagogic practice, which is what the teacher must learn in order to teach in Social Guarantee Schemes. We think that in these Schemes,

teachers learn to put the needs of the students before the learning itself.

It would have been better had the legal regulations not stated neither the activities nor the expected achievements, given that the result has been to turn the Schemes into rather therapeutic devices with training of very low vocational quality. The administration expects from teachers that they seek personal development as their main educational aim, without laying the emphasis neither in specific content nor, of course, in the critical comprehension of their environment. It is contradictory to try and give a second chance to students given that the chance is so low indeed.

Where do students place this learning? The lack of training in a specific vocational content and, indeed, the scarce attention paid to the critical understanding of reality, prove to be in favor of a growing individualization. How to learn to participate in society if one is not conscious about the meaning of the role one plays in it? As Galeano has clearly said, spirit is the first issue colonized by capitalism.

We want to punt the emphasis in our understanding of the policies assisting diversity as facilitators of the reproduction of social class. To give all students an equal treatment, their chance for reaching equality is being discharged. The research review we have done in this part of the thesis concludes that the Schemes do work very well and that they prove to be satisfactory for teachers and students to a high degree. We consider that it is so due to the local pedagogic practice that each institution develops. Teachers have in their classrooms space for a second recontextualization and it is there that we have to look for disorder within the established order.

In order to end this part, we want to state that the design of these programmes does promote inequalities, as they do not serve diversity in an appropriate manner and they allow for the expansion of neo-liberal policies in education. Through the analysis of the texts we have done, we found out that assistance to diversity focuses in

bringing the students to the front considering their expectations and needs as if both were the product of everyday life. Assistance to diversity must guarantee that those who suffer it are able to rule their own lives, in order to which they should have "to study, to study well and to study a lot", as Don Milani, in the School of Barbiana, used to say.

III PART

TRANSMITTING GUARANTEES

MODEL OF REPRODUCTION AND CULTURAL TRANSFORMATION

Where we show and demonstrate that it is the nature of relations that which determines, to a large extent, the reproduction or transformative role played by social structure.

III.1 Introduction

In this third and final part of the thesis we go to the institutions in order to gather information about the process of transmission and acquisition of knowledge and about the general framework in which teachers and learners relate.

As stated in the first part of the thesis, we have visited often the three institutions analyse here. We knew well these institutions and they have taught Social Guarantee Schemes for a long time, which made them appropriate for our fieldwork in this thesis.

The theoretical framework in this part of the thesis will not be explained in such large detail as in the previous. The model of the pedagogic discourse has already been shown in parts I and II. The particular disposition of power and control relations within the Schemes was also shown in part II.

What we will do here is to find out and describe the pedagogic code of the institution through the observation –sometimes participatory observation- of its pedagogic practice. We wanted to be able to describe, in terms of power and control over the processes of transmission and acquisition, the relative space of autonomy that teachers use to ‘disorder the established order’ as it is given by the general regulative discourse and that is embedded in the official pedagogic discourse of the Social Guarantee Schemes.

Concluding about the space of relative autonomy of teachers will allow us, furthermore, to compare the different institutions, hence laying the emphasis in the differences we have found and which we will try to explain.

In a third approach to the results of our analysis, we have compared the results of our research upon pedagogic practice with the results from part II of the thesis, that is, the pedagogic discourse reproduced with the pedagogic discourse that is produced.

Given that our work ends up with this part –which does not imply that our research into the subject has come to an end- we want to find out to what extent the model suggested by Bernstein allows us to investigate into relevant issues on cultural (re)production.

In order to be able to reach our conclusions we have produced, once more, two tools that portray a translation of Bernstein's theory of codes into a tool for the conceptual analysis that will allow us to translate power and control relations into concrete issues about the process of transmission and acquisition. These have proved very useful to approach the observation task and also when performing the analyses.

As we did in part II of the thesis, we will describe the current pedagogic practice based upon its structural (relations among discourses of specific vocational training and basic education) and interactional (relations between teacher and learner) dimensions. Once again, as explained before, we do so by looking at the contents, aims and competencies Social Guarantee Schemes have to develop, the method that guides practice, learning tasks and assessment. We want to make it clear that bernsteinian theory lays greater emphasis in the interactional dimension when referred to the pedagogic code; that is the reason why we have detached these questions with regard to selection, sequence, rate of expected acquisition and criteria for evaluation of the pedagogic practice.

These tools, together with those of part II, are the most relevant input in the overall work of this thesis.

III.2 Modelo de reproducción y transformación cultural⁵⁸

⁵⁸ Para una precisa descripción del modelo de reproducción y transformación cultural de Bernstein ver MORAIS Y NEVES (2004). *A teoria de Bernstein*. En <http://essa.fc.ul.pt> (visitado el 6 de diciembre de 2007).

The models that I develop here should be able to describe the organisational, discursive and transmission practices in all pedagogic agencies and show the process whereby selective acquisition takes place. (BERNSTEIN, 1996:3).

Partiendo del interés en las desigualdades educativas, o más concretamente en el fracaso escolar de niños y jóvenes de clases trabajadoras, BERNSTEIN desarrolla una compleja teoría sobre las relaciones entre estructura social y estructura educativa. Busca explicar y describir los procesos culturales por los que la educación contribuye a la reproducción cultural.

Es importante señalar que BERNSTEIN rechaza un esquema analítico que presuponga una relación causal mecánica entre la estructura social más amplia y aquello que sucede en educación.

En ese esquema, los eventos son regidos y por tanto explicados a partir de una finalidad trascendente del sistema. No existe ningún eslabón intermediario que una los elementos a explicar a aquello que los determina, es decir, las finalidades [...]. Hay una conexión directa entre las finalidades del sistema y sus resultados. Dadas las finalidades, se conocen los resultados (SILVA, 1996:13-14).

Determinadas elaboraciones teóricas sufren, según SILVA, lagunas entre lo determinante y lo determinado debido al esquema teleológico implícito en su enfoque. Esto es especialmente importante si tenemos en cuenta que estas elaboraciones han influido en el pensamiento de las prácticas educativas en la didáctica en el Estado Español⁵⁹.

En el caso de BERNSTEIN, el eslabón entre los eventos y las explicaciones a dichos eventos lo proporciona el código. En sus palabras, la cuestión sería explicar cómo 'fuera se convierte en dentro y cómo dentro se descubre a sí mismo y moldea fuera' (BERNSTEIN,

⁵⁹ Bowles y Gintis (1982); Apple (1989); Dale (1989).

1990b:24⁶⁰). Se podría decir que el proyecto de investigación trata de comprender las relaciones entre las estructuras mentales y las estructuras sociales.

En este apartado de la tesis vamos a utilizar la teoría de Bernstein para proceder a describir la práctica pedagógica de tres instituciones educativas. No vamos a centrarnos, ni siquiera a señalar las principales teorías que hay sobre reproducción cultural, ni por supuesto profundizaremos en sus limitaciones o en sus avances.

La teoría de BERNSTEIN nos llamó poderosamente la atención porque los elementos que proporcionaba para la descripción de la vida en las aulas, en los pasillos, entre la escuela y su entorno, entre la escuela y las familias, son precisos y oportunos para explicar aquello que sucede entre las personas en un contexto determinado. No sólo nos proporcionaba los conceptos; además, las elaboraciones a partir de la teoría que han hecho MORAIS y NEVES, así como la transformación de la teoría de Bernstein en instrumentos de análisis de la realidad, nos ha permitido elaborar las herramientas metodológicas necesarias para acercarnos a la práctica.

Sin embargo, sí queremos señalar que nuestra investigación, al seguir el modelo de reproducción y transformación cultural de BERNSTEIN, puede responder en parte a la pregunta señalada anteriormente: ¿Cómo se traducen el poder y el control en principios de comunicación y cómo regulan estos diferencialmente las formas de conciencia en función de su reproducción y de sus posibilidades de cambio? (*Ibíd.* p. 36).

Del modelo de reproducción y transformación cultural podemos extraer una serie de conceptos que se relacionan entre sí de una manera especial. Ya hemos visto cómo poder y control se traducen

⁶⁰ La cursiva no aparece en el original.

en la teoría BERNSTEIN en la clasificación y el enmarcamiento, y cómo éstos pueden tomar valores diferentes (fuertes o débiles)⁶¹.

Sin duda alguna, uno de los conceptos de la teoría de BERNSTEIN ampliamente difundido es el de código⁶².

Un código es un principio regulador, tácitamente adquirido, que selecciona e integra (i) significados relevantes, (ii) su forma de realización y (iii) contextos evocadores. El código es, pues, un regulador de la relación entre contextos y es el generador de los principios orientadores de la producción de los textos adecuados a cada contexto. En un nivel operacional, el código viene definido por la relación entre orientación de codificación y la forma en que esa orientación se realiza, siguiendo la fórmula:

$$\frac{O^{E/R}}{C_{ie}^{+-} E_{ie}^{+-}}$$

[...] where O refers to orientation to meanings elaborated/restricted (privileged/privileging referential relations); C refers to the principle of the classification; F^[63] refers to the principle of framing; +- refers to the values of C and F with respect to the strength, strong or weak; i refers to internal relations, e to external relations. The line _____ indicates that meanings are embedded in power and control principles. (BERNSTEIN, 1990: 108).

La orientación de codificación (O^{E/R}) puede ser restringida o elaborada. En la orientación restringida los significados, particularistas, son dependientes del contexto y tienen una relación

⁶¹ Necesariamente algunos conceptos volverán a aparecer puesto que la tesis está escrita de forma tal que cada parte mantiene cierto grado de autonomía respecto de las demás partes.

⁶² Si bien no siempre ha sido bien entendido, ya que como señalábamos en la II parte, la expresión se ha difundido más que el concepto.

⁶³ En castellano usamos en la fórmula E para enmarcamiento, equivalente a la F de *framing* inglesa.

directa con una base material específica. En la orientación elaborada los significados, universalistas, son relativamente independientes del contexto y tienen una relación indirecta con una base material específica. Por su propia naturaleza, el discurso (y la práctica) pedagógica oficial de la escuela institucionaliza una orientación elaborada. Los discursos (y las prácticas) pedagógicas locales en la familia pueden corresponder a una orientación restringida o elaborada, dependiente básicamente de la posición de la familia en la división social del trabajo –a una división simple le corresponde una orientación restringida y a una división compleja le corresponde una orientación elaborada.

Sin embargo, tal y como señalan Morais y Neves (2004):

Esta relación no es lineal pues puede ser ultrapasada por el acceso de la familia a contextos diferenciados, disponibles tanto a través de la educación formal como a través de su participación en agencias de oposición / desafío / resistencia (sindicatos, partidos políticos) o en agencias de reproducción cultural (instituciones deportivas, religiosas). Además, se debe señalar que todas las familias utilizan una orientación restringida en contextos determinados de interacción.

La orientación, elaborada o restringida, puede dar lugar a una amplia gama de realizaciones. La forma en que los significados son realizados depende de la distribución de poder y de los principios de control que regulan las relaciones sociales en contextos de interacción pedagógica. En términos bernsteinianos la distribución de poder se analiza mediante la clasificación, mientras que el control se analiza a través del concepto de enmarcamiento.

Así pues, en este apartado de la tesis nos interesa ver cuál es el código de la práctica pedagógica de los PGS que están situados dentro de unas instituciones particulares. El objetivo que perseguimos con esto es múltiple:

- por un lado queremos averiguar el código de la entidad en sí mismo;
- por otro lado, queremos poder comparar los códigos de las entidades entre sí;
- además queremos poder comparar los resultados de nuestra investigación sobre la práctica pedagógica con los resultados de la II parte de la tesis;
- por último, queremos averiguar en qué medida el modelo propuesto por Bernstein nos permite averiguar cuestiones relevantes sobre la (re)producción cultural.

La siguiente cita recoge bien el papel de las relaciones en esta investigación:

La aplicación del modelo de análisis de las reacciones sociales que caracterizan cualquier contexto pedagógico, muestra cómo, tanto en el macro nivel de la estructura de la sociedad, como en el micro nivel de las estructuras educativas, es la naturaleza de las relaciones la que determinará, en gran parte, el papel reproductor o transformador de la estructura social. *De ahí, el interés que debe ser atribuido en el contexto educativo al tipo de interacciones que se establezcan.* (MORAIS y NEVES, 2004:12).

Son estas autoras las que a lo largo de las numerosas investigaciones que han realizado en múltiples contextos tal y como señalábamos en la I parte de la tesis, acuñan el término de pedagogías mixtas⁶⁴ para referirse a prácticas pedagógicas que donde la clasificación y el enmarcamiento son débiles para el ritmo, y fuertes para la selección de contenidos así como muy fuertes para los criterios de evaluación. Las autoras concluyen que una práctica

⁶⁴ El concepto de pedagogía mixta es un ejemplo de cómo el lenguaje de descripción externo generado en una investigación produce conceptos teóricos que vuelven a nutrir el lenguaje de descripción interno.

caracterizada de esta forma es la que en mayor medida potencia el desarrollo de capacidades cognitivas complejas en los alumnos.

Aquellos alumnos que entran en desventaja en la escuela y que reciben una práctica pedagógica caracterizada por la debilidad en la selección y en los criterios de evaluación, sólo consiguen incrementar la situación de desventaja social en la que se encuentran.

'Only by explicating evaluation criteria and having control over selection (at least at the macro level) can teachers lead children to understand what is required from them' (MORAIS Y NEVES, 2001:216).

III.3 Marco conceptual metodológico para el análisis de la práctica pedagógica de los Programas de Garantía Social

An important aspect of our research concerns the models constructed in various studies to analyse pedagogic contexts and texts. These models made possible analyses at distinct levels in many situations of learning and interaction. The models also revealed their potential to guide the planning of pedagogic practices and interactions and to evaluate their outcomes. This was made possible by the strong conceptual structure and explanatory power of the theory on which the research is based. (Morais y Neves, 2001:212).

Para analizar la práctica pedagógica de los PGS hemos construido un instrumento a modo de herramienta conceptual. Basándonos en la teoría de BERNSTEIN y en las investigaciones realizadas por MORAIS y NEVES -y asesoradas por ellas- hemos logrado generar una matriz explicativa de la práctica pedagógica de los programas⁶⁵. En esta matriz quedan recogidas las posibles relaciones

⁶⁵ Ver apartado de metodología de la segunda parte de este trabajo.

pedagógicas que nos interesa analizar para caracterizar la práctica pedagógica de los programas.

En el primer apartado de esta tesis hablamos de los lenguajes de descripción, interno y externo. En el presente apartado vamos a intentar explicar nuestro lenguaje de descripción externo: el instrumento conceptual de análisis de la práctica pedagógica de los PGS.

Antes de proceder a detallar los principios explicativos mediante los cuales hemos construido el instrumento, así como su potencial explicativo de la práctica pedagógica, vamos a definir una serie de conceptos, fundamentales para el desarrollo del instrumento, pero que proceden del lenguaje de descripción interno –la teoría de BERNSTEIN. Tal y como señalábamos en el punto 2.3 de la II parte de la tesis, el apartado titulado “La realización externa: el modelo del producción y reproducción del discurso pedagógico”, estos conceptos ya han aparecido a lo largo del presente trabajo. Sin embargo es en este apartado donde podríamos decir que toman vida puesto que nos permiten estudiar la voz⁶⁶ de la transmisión cultural.

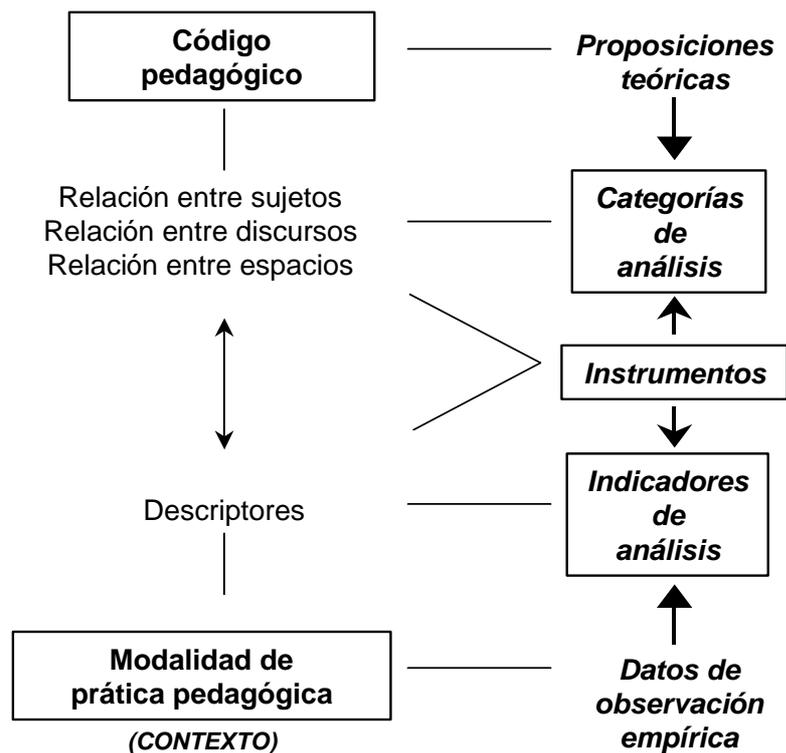
Comprender el significado de estos conceptos y la forma en la que se relacionan entre sí es vital para poder comprender la manera en la que hemos dispuesto los elementos de que consta el instrumento y que permiten el acceso a nuestra comprensión de la

⁶⁶ Recordemos que en la mayor parte de las investigaciones realizadas sobre educación en contextos desfavorecidos, en particular sobre garantía social, hallamos cuestiones relativas al mensaje y no a la voz que produce las diferencias. Como veíamos en el apartado 2 de la II parte la “voz es una categoría cuya ideología está embebida en las prácticas sociales y cuya adquisición es conseguida a través del posicionamiento del individuo en una serie de relaciones sociales, apoyadas o reguladas por un discurso”. Aquí vamos a estudiar cómo se produce la voz de la garantía social en aras a arrojar luz sobre los procesos de transmisión y adquisición de aprendizajes, yendo más allá de la caracterización psicológica-sociológica-educativa que hemos encontrado normalmente en las investigaciones sobre PGS y que no explican –por ejemplo- por qué los jóvenes participantes de garantía social, tras largos períodos realizando prácticas de riesgo en la escuela, en el contexto de los programas realizan ‘otras’ prácticas.

práctica pedagógica de los PGS, así como nuestra comprensión de la metodología que orienta nuestra investigación.

Estos conceptos fueron los que, entre otros factores, nos permitieron idear el instrumento en el formato final que presentamos, por lo tanto, los que nos permitieron acercarnos de una particular manera a la práctica de los programas. Pudimos aproximarnos mediante la definición del problema de tal modo que quedara asegurado un elevado grado de consistencia en el diseño de la investigación.

La siguiente figura recoge las relaciones presentes en la construcción de los instrumentos de análisis de contextos pedagógicos (MORAIS y NEVES, 2006).



La práctica pedagógica se sitúa en el modelo del BERNSTEIN en el nivel de transmisión del discurso pedagógico. Este es el nivel en el

que se puede aprehender el código pedagógico⁶⁷ de las instituciones educativas, que es el objetivo del presente apartado.

Para poder analizar el código, BERNSTEIN señala una serie de elementos (relaciones entre sujetos, relaciones entre discursos y relaciones entre espacios) que se vinculan entre sí y que dan lugar a dicho código.

Sin embargo, en nuestro análisis no hemos incluido exhaustivamente todos los elementos. Hemos hecho una selección. Y esta selección de elementos, los conceptos antes mencionados, son los que vamos a proceder a explicar en profundidad puesto que han dado lugar a nuestras categorías de análisis. De este modo logramos un doble objetivo: explicitar los conceptos y el por qué de su selección.

Los cinco conceptos que extraemos de la teoría de Bernstein son: (i) dimensión estructural; (ii) dimensión interaccional; (iii) clasificación; (iv) enmarcamiento; (v) discreción.

⁶⁷ En el nivel de la transmisión del discurso, el *código* -concepto central en la teoría de Bernstein- aparece, en su dimensión pedagógica, como el *principio que regula la relación entre transmisores y adquirientes* (ya sean estos profesores/jóvenes, padres/hijos, formadores de profesores/profesores) *que tiene lugar, durante un cierto período de tiempo, en contextos/espacios especializados*. El discurso pedagógico, definido por la relación DI/DR –donde, como ya hemos visto, DI corresponde al discurso instructivo, relacionado con la adquisición de conocimientos y de competencias cognitivas, y donde DR corresponde al discurso regulador, relacionado con la adquisición de valores, normas de conducta social y competencias socioafectivas- se transmite en el contexto de la relación pedagógica de acuerdo a prácticas cuyas características son función del código que regula esa relación.

La forma de especialización de la comunicación educativa está regulada por el código pedagógico, lo que significa que el discurso pedagógico, presente en varios niveles y en varias agencias educativas, contiene un mensaje sociológico que es función de la modalidad de código que regula la interacción pedagógica (siendo, al mismo tiempo, regulado por esa interacción). Desde este punto de vista, el código pedagógico puede dar origen a diversas formas de discurso (y de práctica) pedagógico y de sus contextos sociales dependiendo de la distribución de poder y de los principios de control. (Apartado 2.3 de la II parte de la tesis).

Para proceder al análisis de la práctica pedagógica podemos dividirla básicamente en dos dimensiones: la dimensión estructural y la dimensión interaccional. La dimensión estructural se mide de acuerdo a la clasificación; la dimensión interaccional se mide de acuerdo al enmarcamiento. Las posibles relaciones entre una y otra dimensión dependen de la discreción. Veamos estas relaciones con mayor detalle.

Empezaremos por este último. El concepto de discreción queda recogido por MORAIS (1989) como el 'abanico de alternativas abierto al comunicante que tiene un estatus social más bajo'. Como iremos viendo, en nuestro análisis hemos puesto en relación una serie de elementos que ostentan estatus diferenciados debido al contexto en que interaccionan. Lo que haremos será agrupar dichos elementos en función del grado de discreción que demuestran en la práctica. Por ejemplo ¿hasta dónde pueden llegar los jóvenes en el desarrollo de las clases del PGS a la hora de decidir lo que quieren estudiar? Más adelante retomaremos este tema y lo explicaremos en mayor profundidad.

En el modelo del discurso pedagógico de BERNSTEIN, la dimensión estructural hace referencia a una parte de la práctica pedagógica que nos permite analizar cómo un discurso instructivo⁶⁸ se inserta dentro de un discurso regulador. Un discurso instructivo es aquel que controla la transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento indispensable en la adquisición de competencias especializadas, regulando sus aspectos internos y relaciones. El discurso regulador es el conjunto de reglas que regula aquello que cuenta como orden legítimo entre y dentro de transmisores, adquirientes, competencias y contextos; en un nivel de mayor

⁶⁸ Traducido normalmente por 'instruccional'. Elegimos instructivo puesto que aquella no está contemplada por la Real Academia de la Lengua Española.

abstracción, abastece y legitima las reglas oficiales, que regulan el orden, la relación y la identidad.

Inasmuch as there is no explication of the process whereby codes are acquired then it is not possible to understand how code bias consciousness. (BERNSTEIN, 1996:104).

Para proceder a analizar la práctica pedagógica hemos identificado la dimensión estructural con el discurso instructivo, y lo hemos hecho usando como clave conceptual la clasificación⁶⁹; del mismo modo hemos identificado la dimensión interaccional con el discurso regulador (en concreto con las reglas discursivas), usando como clave conceptual el enmarcamiento⁷⁰.

Son la clasificación y el enmarcamiento los que nos permiten comprender, explicar el proceso por el que se sesga la consciencia.

La clasificación [C] queda definida como el grado de mantenimiento de la frontera o fuerza de aislamiento entre categorías (agencias, agentes, recursos), generado, mantenido y reproducido por el principio de la distribución de poder de la división social del trabajo; es un principio que regula el posicionamiento de las

⁶⁹ Para ver con más detalle cómo es la relación entre los discursos instructivos y reguladores ver el capítulo titulado 'Los códigos pedagógicos y sus modalidades prácticas en BERNSTEIN (1996).

⁷⁰ Puesto que el nivel de la transmisión del discurso pedagógico es el nivel donde se transmite el código, que explica cómo un discurso instructivo se inserta en un discurso regulador, entendemos que la dimensión estructural (en algunos textos, llamada dimensión organizacional, sobre todo en los que trabajan desde desarrollos tempranos de la teoría de BERNSTEIN) compuesta de agentes, agencias y discursos se traduce en el análisis de la práctica pedagógica en la relación de elementos que hemos diseñado desde el discurso instructivo. Lo mismo sucede con la dimensión interaccional, al ser la que recoge las relaciones entre las categorías (reglas jerárquicas y discursivas) entendemos que en nuestro análisis las vemos desde el discurso regulador. Esto sólo es posible en el marco del especial momento que supone el diseño y desarrollo de una investigación.

categorías en un división social del trabajo⁷¹ dada. Por lo tanto, la clasificación, fuerte o débil, marca las características distintivas de un contexto.

[...] classification [...] orientates the speaker to what is expected and what is legitimate in that context.
(BERNSTEIN, 1996:104).

Un poco más adelante en el texto señala que como las relaciones de poder establecen el principio de clasificación y este transmite las relaciones de poder, las reglas de reconocimiento confieren poder con respecto a quienes carecen de ellas.

Por su parte el enmarcamiento [E] queda definido como el grado de mantenimiento o de aislamiento entre las prácticas comunicativas de las relaciones sociales generado, mantenido y reproducido por los principios de control social. Es el principio que regula la realización de las relaciones de poder entre las categorías. Es decir, el enmarcamiento nos indica cómo construir la práctica o el texto específico. Y para producir el texto legítimo es necesario adquirir la regla de realización.

Whereas the recognition rule arises out of distinguishing *between* contexts, the realisation rule arises out of the specific requirements *within* a context. (Bernstein, 1996:105).

El enmarcamiento regula las reglas de realización específicas para producir textos (prácticas) específicos del contexto⁷².

⁷¹ En la I parte de la tesis explicamos el concepto de la división social del trabajo y cómo entendemos que se aplica a la garantía social.

⁷² En el mismo modelo está implícita la idea de que dependiendo de los valores de clasificación y de enmarcamiento, el código regulador de un determinado contexto de comunicación se adquiere en el nivel del sujeto mediante las reglas de reconocimiento y de realización que son función de aquellos valores. De acuerdo con Bernstein, *son los valores de la clasificación y del enmarcamiento los que van a definir el modo de la transmisión-adquisición o práctica en los contextos básicos de*

En el modelo de Bernstein la dimensión estructural se compone de tres elementos: sujetos, discursos, y contextos o agencias. Del mismo modo, en el modelo la dimensión interaccional está compuesta por dos conjuntos de reglas: discursivas y jerárquicas.

La particular ordenación de los PGS, como explicamos en la II parte de la tesis, especialmente centrada en que los jóvenes participantes logren iniciar su incursión en el mercado de trabajo pero matizada por los objetivos generales de la educación obligatoria, hace que consideremos relevante analizar la práctica pedagógica en el plano de la dimensión estructural centrándonos en las posibles relaciones entre los dos discursos principales que componen la garantía social: la formación profesional específica y la formación básica.

Consideramos más relevantes los resultados del análisis de la relación entre estos dos discursos para el futuro desarrollo de herramientas formativas de esta índole puesto que nos situamos desde el campo disciplinar de la Didáctica. Por otro lado, dadas las condiciones de nuestra economía de la investigación⁷³, consideramos

comunicación. Los valores de clasificación de una determinada práctica pedagógica generan reglas de reconocimiento específicas que permiten al joven reconocer la especificidad de un contexto particular. Cuando los valores de clasificación pasan de fuertes a débiles, también pueden cambiar los contextos y las reglas de reconocimiento. Los valores de enmarcamiento modelan una comunicación pedagógica en un contexto determinado. Valores distintos de enmarcamiento transmiten reglas diferentes para la generación de textos, ya sean esos textos *instructivos* o *reguladores*. Así como valores distintos de clasificación producen y presuponen diferentes reglas de reconocimiento por parte del joven, valores distintos de enmarcamiento producen y presuponen diferentes reglas de realización por parte del joven. (MORAIS Y NEVES, 2004).

⁷³ "It is ... likely that the new funding economy contributes to the positioning of methods of inquiry, which in turn influences research training. The new funding economy puts competitive pressure on applicants, to promise more with fewer resources. Under such a regime, time is at a premium and this affects how data are collected, and specially the mode of analysis and so the report. Government developmental contract research may circumscribe the research by a tight sample or design frame. The redesigning of the PhD as a driving license rather than a license to explore has incalculable consequences for methods as the student and staff struggle to complete

que analizar las relaciones entre agencias o contextos y entre sujetos proporcionaría resultados secundarios desde el punto de vista del interés pedagógico.

Del mismo modo, y de nuevo desde el campo disciplinar, entendemos que resulta más relevante centrarnos en las reglas discursivas de la dimensión interaccional que en las reglas jerárquicas. Las reglas discursivas son aquellas que están relacionadas con el desarrollo y la producción del discurso. Son reglas básicas que, regulando las relaciones sociales y la transmisión, la adquisición y la evaluación de conocimiento específico, dicen respecto del control que los transmisores y adquirientes pueden tener sobre el proceso de transmisión-adquisición, esto es, el principio de enmarcamiento de la selección, de la secuencia, del ritmo y de los criterios de evaluación. Carmo (1995) señala que a través de estas reglas pueden ser caracterizadas y diferenciadas las distintas modalidades de la práctica pedagógica.

Por su parte las reglas jerárquicas hacen referencia a, según Carmo (1995:63), los principios que establecen la relación, orden e identidad de los transmisores y adquirientes en el contexto de transmisión-adquisición y que están siempre subyacentes a las normas de conducta entre transmisor y adquiriente. Cuando el transmisor tiene el control sobre el proceso de transmisión-

within the specific period" (BERNSTEIN, 1996:131-132). La ordenación del programa de doctorado en el que se desarrolla esta tesis, dentro del sistema universitario español, establece unas condiciones económicas y temporales que no satisfacen las necesidades académicas. Indagar, averiguar o examinar cuidadosamente un objeto de estudio requiere como mínimo de una carga mayor de créditos de docencia tanto teóricos como metodológicos, así como de un apoyo a la libre circulación de los estudiantes entre espacios académicos relevantes para su objeto de estudio. Hoy sabemos que la mera selección del objeto de estudio influye poderosamente en el marco teórico y metodológico desde el que nos aproximamos al objeto de estudio, y hacerlo consistentemente requiere que aquellas condiciones respondan a las necesidades que genera la investigación y que no esté coartada por cuestiones económicas, espaciales o temporales.

adquisición, el enmarcamiento es fuerte y podemos tener un control imperativo⁷⁴ o posicional⁷⁵. Cuando es concedido algún control al adquirente en este proceso, el enmarcamiento es débil y tenemos un control personal⁷⁶.

Dado que nuestro interés se centra en el proceso de transmisión y adquisición entendemos que en esta investigación, centrarnos en las reglas discursivas proporciona resultados más pertinentes para futuras investigaciones que los derivados del análisis de las reglas jerárquicas. Al centrarnos en las reglas jerárquicas corremos el peligro de escapar hacia campos disciplinares ajenos a la Didáctica, puesto que de su análisis logramos averiguar los códigos de los sujetos.

Antes de definir propiamente las reglas discursivas vamos a profundizar en el porqué de su selección. Ya hemos indicado que el discurso regulador es el conjunto de reglas que regula aquello que cuenta como orden legítimo entre y dentro de una serie de categorías, en nuestro caso transmisores y adquirentes, docentes y jóvenes. Partimos de esta aseveración en nuestro análisis y consideramos que el análisis de la práctica pedagógica tiene que ver

⁷⁴ Modo de control en que es reducido el abanico de alternativas disponibles a lo regulado. Se realiza verbalmente a través de un código restringido altamente predecible léxica o extra-verbalmente a través de la coacción física. (MORAIS, 1986).

⁷⁵ Modo de control, que permite una amplia gama de alternativas, donde las reglas de conducta son adquiridas por el regulado; se realiza por apelaciones realizadas en el regulado en cuanto que individuo, que toman en consideración los componentes interpersonales e intrapersonales de la relación social y que utilizan una variante lingüística específica de un código elaborado o restringido, diferenciando verbalmente áreas de experiencia individual. (MORAIS, 1986).

⁷⁶ Modo de control en el que hay una cierta gama de alternativas disponibles para el regulado, siéndole proporcionadas las reglas de conducta. Se realiza a través de apelaciones que toman como referencia para el comportamiento normas inherentes a un estatuto particular o universal, pero siempre común a un grupo al que el regulado pertenece y que utilizan una variante lingüística específica de un código restringido o elaborado. (MORAIS, 1986).

con analizar cómo un discurso instructivo se inserta en un discurso regulador. Desde el campo disciplinar entendemos que es más pertinente hablar de cómo el discurso regulador se produce en las reglas discursivas que en las jerárquicas puesto que el proceso de transmisión y adquisición está comprometido con cuestiones relativas a la selección, secuenciación, y evaluación de los contenidos de los discursos instructivos en un contexto regulador determinado. Por lo tanto, creemos que una de las aportaciones de este trabajo radica en el hecho de analizar desde la selección, secuencia, y evaluación del contenido las relaciones entre las categorías de docentes y jóvenes, no desde su ser sujeto sino desde su realización como docente y como joven.

Pasemos ahora a su definición. Como hemos dicho anteriormente, las reglas discursivas se centran en el proceso de transmisión-adquisición y a su vez están formadas por un conjunto de cuatro grupos de reglas:

- **REGLAS DE SELECCIÓN:** Principios que regulan quién controla la selección de la transmisión-adquisición. Cuando es controlada por el transmisor el enmarcamiento es más fuerte; cuando el adquiriente tiene algún control, el enmarcamiento es más débil. (CARMO, 1995)
- **REGLAS DE SECUENCIA:** Reglas que regulan la progresión de la transmisión en el tiempo y establecen la secuencia de esa transmisión, regulando el desarrollo de un currículo, de un programa y de un sistema de evaluación. Cuando son explícitas, los *currricula* y las programaciones son claramente definidos, las categorías de edad y de sexo están bien diferenciadas y el concepto de progresión es explícito. Cuando son implícitas, los currículos y los programas están menos claramente definidos, las categorías de edad y de sexo están menos diferenciadas y el concepto de progreso es implícito, estando apenas en conocimiento del transmisor.

CARMO (1995) señala que son principios que regulan quién controla el progreso de la transmisión en el tiempo y establecen el orden de esa transmisión, regulando el desarrollo del *currículum*, de una programación y de un sistema de evaluación. Estas reglas pueden ser más o menos explícitas, en función de los valores fuertes o débiles del enmarcamiento. Cuando el transmisor tiene el control sobre la secuencia de aprendizaje, el enmarcamiento es fuerte: los *currícula* y programaciones están claramente definidos, la categoría de edad está bien determinada y el concepto de progresión es explícito; cuando el adquiriente tiene concedido algún control sobre la secuencia de aprendizaje el enmarcamiento es más débil: los *currícula* y las programaciones están menos claramente definidos, la categoría de edad es menos limitante y el concepto de progresión es implícito siendo apenas conocido por el transmisor.

- **REGLAS DE RITMO:** Reglas que definen la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia. Para BERNSTEIN, '*esencialmente, el ritmo consiste en el tiempo concedido para hacerse con las reglas de secuencia*' (1990:75). Un ritmo fuerte se corresponde generalmente con una transmisión regulada por reglas de secuencia explícitas. Un ritmo débil se corresponde con una transmisión regulada, generalmente por reglas de secuencia implícitas. CARMO (1995), señala que cuando el ritmo es controlado por el transmisor, los valores de enmarcamiento son fuertes; cuando el adquiriente tiene algún control, el enmarcamiento es débil.
- **CRITERIOS DE EVALUACIÓN:** Criterios que el adquiriente deberá usar para evaluar su comportamiento y el de los otros, en cualquier relación de transmisión-adquisición. Los

criterios pueden ser explícitos o específicos, sabiendo el adquirente exactamente cómo tendrá que ser su producción, o pueden ser difusos, múltiples e implícitos y en este caso el adquirente aparentemente genera sus propios criterios.

Una vez explicados estos conceptos, resultado de proposiciones teóricas, y la manera que se relacionan entre sí estamos en disposición de introducir los instrumentos conceptuales –la matriz explicativa– que hemos generado a partir de estas categorías de análisis que nos proporciona la teoría de BERNSTEIN.

Sin embargo, retomemos como habíamos dicho el concepto de discreción. Cuando ponemos a dialogar entre sí los elementos anteriormente descritos tenemos en cuenta que en el nivel de contextualización secundaria (el centro educativo), las transmisiones no se producen en un espacio ‘ordenado’, sino que pueden existir entre las distintas posiciones discursivas oposiciones y resistencias o correspondencias y apoyos e incluso dependencias e independencias. Para poder analizar las situaciones que se nos presentan en la recogida de información del trabajo de campo, los conceptos de clasificación y enmarcamiento serán los que en la matriz explicativa nos ayuden a definir las posibles relaciones pedagógicas.

Al diseñar los instrumentos hemos tenido en cuenta las posibles situaciones a las que haríamos referencia en el análisis de la práctica pedagógica. La discreción bernsteiniana permite que nos acerquemos a nuestro objeto de estudio sin saber qué obtendremos al final del mismo. Hasta que no realicemos el análisis no sabremos cuántas de las apuestas que hemos puesto en juego, mediante la matriz explicativa, se revelan pertinentes para analizar la práctica pedagógica concreta de los centros que finalmente componen la muestra. Por lo tanto, lo que haremos será agrupar dichos elementos en función del grado de discreción que *creemos* que a priori pueden demostrar en la práctica. Esta creencia la basamos no sólo en las

investigaciones realizadas desde esta perspectiva, sino en nuestro conocimiento acumulado sobre las prácticas pedagógicas que se dan en los PGS. Por lo tanto, la discreción, a diferencia de los otros descriptores provenientes de las proposiciones teóricas no queda reflejada en nuestros instrumentos como tal, sino que es una pauta que hemos seguido para establecer las posibles relaciones que se dan entre nuestras categorías. Que traducido en términos de las matrices son los grados que toman la clasificación y el enmarcamiento.

A lo largo de los apartados 3.1 y 3.2 exponemos nuestros dos instrumentos. El primero hace referencia a los aspectos que tomamos en consideración para el análisis de la dimensión estructural. El segundo, a los considerados para el análisis de la dimensión interaccional. Entre los dos, consideramos que analizamos los aspectos esenciales de la práctica pedagógica de los PGS en la CV.

3.1 ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL PGS – DIMENSIÓN ESTRUCTURAL

Relaciones entre discursos: Relaciones interdisciplinarias

Formación Profesional Específica y Formación Básica

Indicadores	C ⁺⁺	C ⁺	C ⁻	C ⁻⁻
Contenidos	No hay relación entre los contenidos de la formación básica y los contenidos de la formación profesional específica .	Los contenidos de la Formación Profesional Específica, incluyen aspectos de la Formación Básica si están dirigidos a maximizar la competencia en el desempeño laboral.	Los contenidos de la Formación Profesional Específica incluyen aspectos de la Formación Básica que se vinculan a cuestiones globales del área profesional, de lo laboral.	La formación básica y la formación específica desarrollan contenidos complementarios.
Metodología que orienta la práctica	No hay relación entre la metodología de la Formación Profesional Específica y la metodología de la Formación Básica.	Se utiliza una metodología en la Formación Profesional Específica que incluye aspectos de la metodología utilizada en la Formación Básica en aras a favorecer la competencia en el	La metodología utilizada en la Formación Profesional Específica incluye aspectos de la metodología usada en la Formación Básica para favorecer aspectos de lo laboral.	La metodología utilizada en la Formación Profesional Específica y en la Formación Básica es complementaria.

desempeño laboral.

Evaluación	La evaluación de la Formación Profesional Específica se hará atendiendo a aspectos relacionados con el desarrollo de sus competencias.	La evaluación de la Formación Profesional Específica incluirá aspectos de la Formación Básica si éstos favorecen el desarrollo de competencias laborales.	La evaluación de la Formación Profesional Específica incluirá aspectos de la Formación Básica siempre que estos contribuyan a desarrollar lo laboral.	La evaluación de la Formación Profesional Específica y la evaluación de la Formación Básica son complementarias.
En los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar	No hay relación entre los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar de la Formación Profesional Específica y los de la Formación Básica.	Los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar de la formación Profesional Específica incluyen aspectos de la Formación Básica para favorecer la competencia laboral.	Los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar de la Formación Profesional Específica incluyen aspectos de la Formación Básica que son relevantes para el desarrollo de lo laboral.	Los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar de la Formación Profesional Específica y de la Formación Básica son complementarios.

En este instrumento presentamos una matriz que hemos generado como requisito previo a la recogida de información del trabajo de campo.

Como ya hemos señalado en el anterior apartado nos situamos en la dimensión estructural. En concreto vamos a centrarnos en describir cuatro grados⁷⁷ posibles de clasificación entre los dos discursos principales de los PGS: la formación profesional específica y la formación básica.

Los cuatro grados son los mismos que utilizamos para el análisis del Discurso Pedagógico Oficial de la garantía social en el anterior apartado de la tesis, es decir:

C ⁺⁺	Clasificación muy fuerte
C ⁺	Clasificación fuerte
C ⁻	Clasificación débil
C⁻⁻	Clasificación muy débil

Grados de clasificación de la práctica pedagógica

Esta división nos permite desarrollar dos tipos de resultados: por un lado nos describe el tipo de relación que guardan entre sí los dos discursos; por otro lado nos permite sacar conclusiones al establecer relaciones con los resultados obtenidos en el segundo apartado de la tesis.

Los grados de clasificación que aquí presentamos, como señala BERNSTEIN en múltiples ocasiones cuando hace referencia a las

⁷⁷ La división en grados surge de las necesidades del análisis del trabajo de campo. Cada grado dibuja el límite del aspecto investigado. Contiene en sí mismo la información relativa a las 'cosas juntas' y a las 'cosas separadas'. Nos proporciona la capacidad de describir un contexto en función de las relaciones contempladas en nuestro análisis. No quiere decir que sean los únicos grados posibles, sino los relevantes para nuestro estudio del proceso de transmisión adquisición. Aunque no guardan una relación aritmética entre sí, cada uno representa un progresivo debilitamiento en la jerarquía de relaciones de C⁺⁺ a C⁻⁻.

investigaciones en las que utiliza este concepto, no son los únicos grados posibles.

It is often said that the theory works by producing opposing dichotomies in which each side functions as an ideal type: elaborated/restricted, positional/personal, stratified/differentiated, open/closed, visible/invisible, collection or serial/integrated. That these are opposing forms (models) I certainly agree. That they are ideal types I certainly disagree. (BERNSTEIN, 1996:123).

How things are kept apart, how things are put together depends upon the formulation of the organising principle to generate a range of forms. (BERNSTEIN, 1996:123-124).

Colocamos en un extremo la clasificación muy fuerte y en el otro la muy débil, para poder extraer conclusiones sobre una realidad determinada, en este caso la práctica pedagógica de los programas. Entre un extremo y otro hay múltiples realizaciones posibles. Para nuestro análisis hemos diseñado estas cuatro puesto que consideramos que cada una representa una posición aislada significativamente respecto de las demás.

Es importante que recordemos aquí, antes de pasar a describir el instrumento en profundidad, que la clasificación es el instrumento mediante el cual nosotros podemos acercarnos a una realidad pedagógica para medir en qué medida el docente facilita al joven el acceso a las reglas de reconocimiento. Estas reglas, como veíamos en el apartado anterior, son fundamentales a la hora de adquirir el texto legítimo puesto que poseerlas o no puede suponer la diferencia entre el fracaso o el éxito en el desarrollo del programa.

Por lo tanto, para caracterizar la práctica pedagógica hemos diseñado una serie de situaciones posibles que guardan cierta relación entre sí, en forma de grados, no porque estas situaciones

estén equidistantes las unas de las otras sino porque representan un cambio si las comparamos entre sí.

Entendemos que el cambio significativo se produce cuando la información que queremos recoger, estructurada en función de nuestro principio de organización, en mayor o menor medida cumple las siguientes relaciones:

C^{++}	No se aprecia algún tipo de relación entre los contenidos de la Formación profesional específica y la formación profesional básica. La frontera entre una disciplina y la otra están bien definidas.
C^+	El tipo de relación que se da entre la formación profesional específica y la formación básica es función de las necesidades que presenta la formación profesional específica. Hay cierta integración siempre y cuando se refiera a aspectos globales.
C^-	El tipo de relación que se da entre la formación profesional específica y la formación básica es función de necesidades generales laborales, que no pertenecen al ámbito de la formación profesional específica. Hay cierta integración entre las disciplinas que responden a cuestiones específicas.
C^{--}	La formación profesional específica y la formación básica son complementarias. Es el grado máximo de integración entre disciplinas.

Estamos interesados en saber el límite de los discursos, de la formación profesional específica y en los contenidos de la formación

básica. Y nos interesa saber cuánto se flexibilizan las relaciones entre los discursos, cómo se relacionan entre sí para saber en qué medida se accede a la regla de reconocimiento. Hemos formado la escala de cuatro grados en función del nivel de integración que pueda haber entre las dos disciplinas.

Conocer el límite de los discursos nos permite extraer conclusiones sobre la práctica pedagógica de un centro educativo determinado. Nos da el código del PGS, es decir, nos permite describir una práctica pedagógica de acuerdo al proceso de transmisión y adquisición y extraer conclusiones sobre cuáles son los intereses que se privilegian dentro de dicho contexto.

Como nuestro objetivo es analizar la dimensión estructural de la práctica pedagógica de la garantía social, hemos elaborado un listado de indicadores en los que detenernos una vez estemos realizando el trabajo de campo. Estos indicadores son:

- (i) Contenidos. Es el indicador fundamental ya que es la actividad a la que se dedica más tiempo y la que mediatiza las competencias que los jóvenes deben aprender.
- (ii) Principios metodológicos que orientan la práctica: cómo se desarrollan las actividades en aras a transmitir aquello que debe ser adquirido.
- (iii) Evaluación. Qué se evalúa en el proceso de transmisión-adquisición, es la evaluación de los aprendizajes.
- (iv) Objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar. Subsidiaria de los contenidos, pero centrándose en las competencias y objetivos que guían el proceso de transmisión-adquisición.

Por lo tanto, una vez tengamos recogida la información de nuestro trabajo de campo usaremos la matriz para ir situando en ella

la información recogida respecto de los indicadores en función de su correspondencia con un grado u otro de la clasificación. Veamos un ejemplo.

Entendemos que básicamente en los PGS la formación profesional específica persigue unos objetivos encaminados a desarrollar la competencia laboral entre los jóvenes, mientras que la formación básica persigue el desarrollo de competencias de carácter instrumental como función del desarrollo de la persona. La formación profesional específica es el vehículo mediante el cual se transmite la competencia técnica y la formación básica es el vehículo para competencias de tipo relacional o básicas.

Además sabemos que la particular ordenación de los PGS hacen que la formación profesional específica posea mayor relevancia que la formación básica como discurso instructivo.

Por lo tanto, la serie de indicadores que hemos utilizado para caracterizar la práctica pedagógica y que hemos subdividido analíticamente en cuatro grados de clasificación, quedan definidos para cada grado como sigue:

- Contenidos:
 - C⁺⁺ indica que los contenidos están altamente separados entre sí no existiendo por tanto relación entre uno y otro discurso.
 - C⁺ los contenidos de la formación profesional específica podrían verse alterados por cuestiones propias de la formación básica siempre y cuando esta alteración respondiera a necesidades vinculadas con los objetivos de la formación profesional específica.
 - C⁻ correspondería a situaciones donde se permite que los contenidos de la formación profesional específica sufran modificaciones relacionadas con necesidades puntuales de la formación básica.

- C⁻ indica que la formación básica estaría organizada en torno a la formación profesional específica.
- En los principios metodológicos que orientan la práctica:
 - C⁺⁺ corresponde a situaciones donde los principios metodológicos que orientan la práctica de la formación profesional específica no guardan relación con los principios metodológicos que orientan la práctica de la formación básica.
 - C⁺ los principios metodológicos que orientan la formación profesional específica y los principios metodológicos de la formación básica son diferentes, pero pueden sufrir alteraciones si estas alteraciones favorecen la consecución de los objetivos de la formación profesional específica.
 - C⁻ corresponde a situaciones donde se alteran los principios metodológicos de la formación profesional específica para incluir aspectos de los principios de la formación básica para favorecer los objetivos de esta última.
 - C⁻ podemos identificarla con situaciones donde ambos discursos responden a los mismos principios metodológicos.
- Evaluación:
 - C⁺⁺ se ciñe a situaciones donde los criterios de evaluación se centran en aspectos propios de la formación profesional específica o de la formación básica.
 - C⁺ responde a casos en los que los criterios de evaluación de la formación básica incluye aspectos propios de la formación profesional específica.
 - C⁻ se da en situaciones donde los criterios de evaluación de la formación profesional específica incluyen criterios de evaluación de la formación básica, referentes a cuestiones muy generales de lo laboral.
 - C⁻ reúne prácticas pedagógicas donde los criterios de evaluación responden a objetivos complementarios entre los

objetivos de la formación profesional específica y los objetivos de la formación básica.

- En los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar:
 - C^{++} responde a situaciones de fuerte aislamiento entre los objetivos y competencias de cada una de las formaciones.
 - C^+ los objetivos de aprendizaje y las competencias a desarrollar de la formación básica pueden sufrir alteraciones que respeten los propios de la formación profesional específica.
 - C^- los objetivos de aprendizaje y las competencias a desarrollar de la formación profesional específica pueden sufrir alteraciones que respeten los propios de la formación básica.
 - C^{--} se diseñan los objetivos de ambos discursos teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar de cada uno de los dos discursos.

Entendemos que estos cuatro indicadores en el particular contexto de los PGS, nos proporcionan información relevante del proceso de transmisión adquisición en la práctica pedagógica. De ahí que nos fijemos en las relaciones entre discursos.

Podemos resumir la explicación anterior en la siguiente cuestión: las relaciones interdisciplinarias, las relaciones entre los discursos específico y básico, las vamos a ver en función de cómo quedan subordinadas la una a la otra. Es decir cómo la formación básica queda subordinada a la formación profesional específica. La primacía del componente profesionalizador, la vinculación que valora la competencia profesional por encima de las demás competencias susceptibles de ser aprendidas en el PGS.

Veamos ahora el segundo instrumento, la segunda matriz explicativa, que hace referencia a los elementos relevantes para el análisis de la dimensión interaccional en la práctica pedagógica de los PGS.

3.2 ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL PGS – DIMENSIÓN INTERACCIONAL

Relaciones entre sujetos: Relación Profesor y Joven

Reglas discursivas - Selección

Indicadores	E ⁺⁺	E ⁺	E ⁻	E ⁻⁻
En la exploración / discusión de los contenidos	El docente indica los contenidos y formula las cuestiones. No permite selecciones espontáneas de los jóvenes.	El docente indica los contenidos. Permite selecciones espontáneas de los jóvenes si están relacionadas con el contenido indicado.	El docente indica los contenidos y dentro de los mismos permite selecciones espontáneas de los jóvenes relacionadas de manera indirecta con el contenido indicado.	El docente permite selecciones espontáneas de los jóvenes no relacionadas con los contenidos tratados.
En la elección de las actividades a realizar	Las actividades son seleccionadas, estructuradas y orientadas por el docente.	Las actividades son seleccionadas, estructuradas y orientadas por el docente aunque los jóvenes pueden introducir alguna alteración en la microsecuencia no relevante para el contenido.	Las actividades son seleccionadas y estructuradas por el docente pudiendo los jóvenes realizar alteraciones en la macrosecuencia no relevantes para el contenido.	El docente presenta, como alternativas, varias actividades previamente estructuradas, pudiendo los jóvenes seleccionar las que serán realizadas individualmente.

En los principios metodológicos que orientan la práctica	El docente indica la metodología que se utilizará en el desarrollo del contenido.	El docente indica la metodología, permitiendo variaciones debidamente justificadas.	El docente indica la metodología, permitiendo variaciones no pertinentes para la práctica desarrollada.	El docente indica la metodología a utilizar aunque la adapta a las características individuales de los jóvenes.
--	---	---	---	---

Reglas discursivas - Secuencia

Indicadores	E ⁺⁺	E ⁺	E ⁻	E ⁻⁻
En la exploración / discusión de los contenidos	El docente explora los contenidos siguiendo un orden rígido que no altera, incluso cuando hay intervenciones de los jóvenes.	El docente explora los contenidos siguiendo un orden determinado y acepta las intervenciones de los jóvenes sólo si alteran la exploración en el nivel de la micro secuencia.	El docente explora los contenidos siguiendo un orden determinado y acepta las intervenciones de los jóvenes incluso si alteran la exploración en el nivel de la macro secuencia.	El docente explora los contenidos en función de las intervenciones de los jóvenes.
En las actividades a realizar	La presentación del orden de realización de las actividades sigue un orden rígido esquematizado por	La realización de las actividades sigue un orden esquematizado por el docente que puede ser alterado en el nivel de la	El orden de realización de las actividades sigue un orden esquematizado por el docente que puede ser alterado en	La presentación del orden de realización de las actividades se lleva a cabo de manera espontánea.

En la metodología utilizada para realizar actividades	<p>el docente.</p> <p>El docente indica la metodología a ser utilizada, detallando los pasos a seguir así como el resultado final esperado.</p>	<p>micro secuencia.</p> <p>El docente indica la metodología a seguir permitiendo alteraciones en el nivel de la micro secuencia.</p>	<p>el nivel de la macro secuencia.</p> <p>El docente indica la metodología a seguir de manera general.</p>	<p>El docente explica los distintos elementos de cada actividad y permite que los jóvenes los lleven a cabo en el orden que deseen.</p>
---	---	--	--	---

Reglas discursivas - Ritmo

Indicadores	E ⁺⁺	E ⁺	E ⁻	E ⁻⁻
En la exploración / discusión de los contenidos	El docente nunca repite ni explora situaciones ya tratadas. En caso de dudas, remite a los jóvenes o al estudio en casa o al momento programado de revisiones.	El docente no repite situaciones ya exploradas, pero indica cómo resolver las dudas en el momento en que surgen	El docente repite situaciones ya exploradas y aclara las dudas de los jóvenes, siempre que surjan.	El docente pregunta a los jóvenes si necesitan revisar los contenidos, reformula, explora de otra forma y promueve el debate y la reflexión sobre los mismos.
En las actividades a realizar	El docente marca el tiempo destinado a las actividades a realizar al principio de las mismas. Constantemente recuerda a los jóvenes el tiempo límite y no acepta retrasos.	El docente marca el tiempo destinado a las actividades al inicio y, durante la realización de los mismos, va recordando a los jóvenes que ese tiempo es para cumplirlo. Acepta, puntualmente algunos retrasos justificados.	El tiempo destinado a las actividades no se marca al inicio, teniendo un cierto respeto por el ritmo de los jóvenes. Aún así, el docente avisa a los jóvenes, si se retrasaran mucho.	No hay delimitación del tiempo en el inicio de las actividades. El docente deja que los jóvenes progresen a su ritmo. Sugiere otras tareas para los que van terminando.

Reglas discursivas – Criterios de evaluación

Indicadores	E ⁺⁺	E ⁺	E ⁻	E ⁻⁻
En la exploración de los temas de estudio	Las explicaciones son muy pormenorizadas, ilustradas y ejemplificadas. Los jóvenes anotan todos los aspectos relacionados.	Las explicaciones son pormenorizadas e ilustradas, y los jóvenes copian sólo los aspectos principales.	Las explicaciones son poco pormenorizadas e ilustradas y los jóvenes toman algunas notas.	Las explicaciones no son pormenorizadas y los jóvenes no toman notas.
Cuando los jóvenes intervienen con incorrecciones	Lo que el joven dice es pormenorizadamente reformulado / corregido / completado.	Lo que el joven dice es reformulado / corregido / completado de forma genérica.	Se le dice al joven lo que está incorrecto pero no se hace reformulación alguna.	Lo que el joven dice no se somete a corrección o reformulación alguna.
En los trabajos y actividades a realizar	El docente apunta sistemáticamente lo que está incorrecto o incompleto e indica de forma clara y pormenorizada lo que falta en la producción del texto	El docente apunta en general lo que está incorrecto / incompleto e indica, de forma genérica, lo que falta en la producción del texto	El docente apunta lo que está incorrecto / incompleto pero no clarifica lo que falta en la producción del texto	El docente acepta las producciones de los jóvenes. Las preguntas que hace son para esclarecer la producción

En este segundo instrumento que presentamos, podemos observar una matriz que cumple los mismos requisitos que la anterior: contiene, a partir de una serie de claves conceptuales de la teoría de Bernstein, una serie de elementos especialmente ordenados de manera que nos posibiliten la recogida de información del trabajo de campo tal y como hemos explicado en el apartado 3 de esta II parte de la tesis (Marco conceptual metodológico para el análisis de la práctica pedagógica de los Programas de Garantía Social).

En esta ocasión, nuestra mirada se centra en la dimensión interaccional. Como señalábamos, esta dimensión hace referencia a las relaciones entre sujetos, que en nuestro caso se circunscribe a la relación entre docente y jóvenes. De nuevo, hemos graduado el tipo de relación entre sujetos, esta vez mediante el concepto del enmarcamiento.

Los cuatro grados son los mismos que utilizamos para el análisis del Discurso Pedagógico Oficial en la segunda parte de la tesis, es decir:

E ⁺⁺	Enmarcamiento muy fuerte
E ⁺	Enmarcamiento fuerte
E ⁻	Enmarcamiento débil
E⁻⁻	Enmarcamiento muy débil

Grados de enmarcamiento de la práctica pedagógica

Esta división nos permite, al igual que sucediera con la dimensión estructural, obtener dos tipos de resultados: el primer tipo se derivarían del análisis por sí misma de la dimensión interaccional de la práctica pedagógica, y el segundo, nos permite poner en relación los resultados obtenidos mediante el análisis de esta dimensión en el Discurso Pedagógico Oficial y los obtenidos en el presente apartado. Es decir, podemos ver lo macro 'en' lo micro y viceversa.

Las diferencias de significado entre un grado y otro corresponden a diferencias observables en las relaciones entre sujetos.

Cabe señalar, también para este concepto, que los cuatro grados que hemos asignado a las posibles relaciones son construidos por nosotros⁷⁸. Consideramos que nos permiten extraer información relevante para la práctica pedagógica de los PGS.

Entendemos que el cambio significativo se produce, al igual que sucediera con la clasificación, cuando:

E ⁺⁺	El docente mantiene un control rígido sobre las cuestiones que afectan al proceso de transmisión adquisición, no permitiendo que los jóvenes se desvíen
E ⁺	El docente permite que los jóvenes elijan cuestiones relevantes para el proceso de transmisión adquisición entre una serie ofrecida por él
E ⁻	El docente permite que los jóvenes participen puntualmente siempre que sea una participación considerada pertinente por el docente
E ⁻⁻	El docente permite que los jóvenes participen aún cuando la participación no sea pertinente

El docente está en una posición dominante respecto a los jóvenes. Por lo tanto podemos medir la dimensión interaccional basándonos en el espacio que el profesor cede a los jóvenes para que participen del proceso de transmisión adquisición de los

⁷⁸ También para el enmarcamiento señala BERNSTEIN que las posibilidades son muy extensas, por lo que la agrupación bajo un mismo epígrafe debe estar definida con claridad con anterioridad.

conocimientos considerados válidos en la práctica pedagógica del PGS.

Para nuestro análisis se revelaron como particularmente interesante las reglas discursivas cuya definición se recoge el apartado 3, más que las reglas jerárquicas, puesto que entendemos que las primeras se hallan más próximas a nuestra comprensión de la Didáctica.

Las reglas discursivas se centran en cuestiones directamente relacionadas con la construcción del currículo presentado a los jóvenes en la garantía social. Tienen que ver con la selección del conocimiento, la ordenación del mismo para que los jóvenes lo adquieran, la tasa esperada de adquisición por parte de los jóvenes y los criterios de evaluación considerados. En términos de BERNSTEIN: selección, secuencia, ritmo y criterios de evaluación.

Para cada uno de los subgrupos de reglas discursivas generamos una serie de indicadores a ser observados en el trabajo de campo. Los indicadores son:

- Selección: (i) de la exploración-discusión de los contenidos; (ii) de la elección de las actividades a realizar; (iii) de la metodología.
- Secuencia: (i) de la exploración-discusión de los contenidos; (ii) de las actividades a realizar; (iii) de la metodología.
- Ritmo: (i) en la exploración-discusión de los contenidos; (ii) de las actividades a realizar.
- Criterios de evaluación: (i) en la exploración de los temas de estudio; (ii) cuando los jóvenes intervienen con incorrecciones; (iii) en los trabajos y actividades a realizar.

Recordemos que lo importante es cuán explícito hace el docente al joven la realización legítima en el espacio de la práctica pedagógica

local en lo referente al proceso de transmisión adquisición. Es decir, cuánto facilita el docente al joven el acceso a la regla de realización, necesaria para el correcto desempeño del texto legítimo en el desarrollo del programa. Veamos como ejemplo el indicador del contenido para cada una de las reglas discursivas:

Selección

- En la exploración y discusión de los contenidos:
 - E^{++} : el docente elige qué contenidos se tratan en clase y no permite que los jóvenes se desvíen del tema que previamente él ha seleccionado, ya sea con interrupciones, con preguntas o con aclaraciones. Es una situación bastante rígida respecto de la selección del contenido.
 - E^+ los jóvenes tienen espacio para intervenir siempre que esa intervención sea pertinente respecto del orden establecido previamente por el docente. Se sigue el orden impuesto por el docente, aunque se dedica parte del tiempo a las intervenciones de los jóvenes consideradas pertinentes por el maestro.
 - E^- se correspondería con prácticas pedagógicas donde el docente fuera explorando los contenidos por él diseñados en función de las intervenciones de los jóvenes. La organización del contenido en la práctica pedagógica puede sufrir alteraciones en el transcurso de la misma de manera que, al final de la sesión, la exploración de conocimientos pretendida por el maestro no se haya llevado a cabo debido a las intervenciones de los jóvenes.
 - E^{--} también podríamos decir que responde a una situación de cierta rigidez, puesto que los jóvenes son quienes se encargan de seleccionar aquello que quieren estudiar, de elegir los contenidos que ocuparan el tiempo destinada a tal fin en el contexto de la práctica pedagógica. Aunque los jóvenes tomen decisiones sobre el contenido, a nosotros nos

interesa ver no ya las decisiones en sí, que generan ilusiones respecto al poder que poseen los jóvenes en el contexto, sino la cesión por parte del profesor de su propio espacio hacia los jóvenes.

Secuencia

- En la exploración y discusión de los contenidos:
 - E^{++} el docente no permite que los jóvenes alteren la secuencia -la programación diseñada por él- incluso cuando los jóvenes intervienen. No permite que los jóvenes intervengan o interrumpan la exploración del contenido.
 - E^+ el docente permite sólo aquellas intervenciones de los jóvenes que aún suponiendo una interrupción del orden prefijado, tengan que ver con el tema que se está explorando.
 - E^- el docente altera el orden prefijado en la exploración de los contenidos siempre que los jóvenes intervengan, aunque la intervención no tenga que ver con el tema explorado.
 - E^{--} corresponde a una situación en la que los jóvenes aparentemente influyen en la secuencia del contenido determinándola. El docente permite e incluso estimula que los jóvenes intervengan aún cuando se altere la programación.

Ritmo

- En la exploración y discusión de los contenidos:
 - E^{++} cuando los jóvenes plantean dudas sobre el contenido que se está explorando el docente no permite interrupciones y remite a los jóvenes a otro espacio en el que puedan solucionar las dudas.
 - E^+ el docente aclara puntualmente las dudas cuando surgen pero sólo si estas tienen que ver con el desarrollo del contenido que están explorando en ese momento.

- E⁻ el docente aclara las dudas independientemente del tema explorado, es decir, siempre y cuando surjan.
- E⁻ el docente insta a sus jóvenes a resolver las dudas que se les presenten en todo momento, de manera que se asegure que ningún joven se retrase en la exploración del contenido.

Criterios de evaluación: hacen referencia a la cantidad de información que se ofrece al joven de manera que se le facilite el acceso o no a la regla de realización.; No pretendemos analizar qué evalúan los docentes sino la cantidad de información que proporcionan a sus jóvenes para que éstos accedan al texto legitimado por los docentes.

- En la exploración de los temas de estudio:
 - E⁺⁺ los jóvenes cuentan con información suficientemente detallada del texto legítimo que será evaluado, para lo cual el docente indica pormenorizadamente aquello que será relevante para la evaluación dando explicaciones muy pormenorizadas, ilustradas y ejemplificadas.
 - E⁺ el docente indica de manera general los criterios por los que se evaluará el desempeño en el contenido, pero no señala en qué medida determinados contenidos son relevantes (para el desempeño de la profesión) por lo que los jóvenes tomarán nota sólo de los aspectos principales.
 - E⁻ el docente señala uno u otro tópico de los procesos, de manera muy vaga y difusa, sin relacionarlos (con el desempeño de la profesión) por lo que las explicaciones son poco pormenorizadas e ilustradas tomando los jóvenes escasas notas
- E⁻ corresponde a situaciones donde los jóvenes no poseen información sobre qué se espera de ellos para producir el texto, ya que el docente no explora los contenidos indicando los criterios para evaluarlos. La información que poseen es

difusa y por lo tanto que produzcan o no el texto legítimo depende de los criterios que ellos mismos elaboren.

III.3.4 Trabajo de campo: localización

Finalmente, para llevar a cabo la selección de la muestra recurrimos, en primer lugar, a la caracterización que realizamos de la situación de los PGS en la Comunidad Valenciana en el año 2004⁷⁹. Con ello pretendíamos extraer información que nos sirviera para realizar la selección de la muestra del trabajo de campo.

En ese trabajo de investigación⁸⁰ recogimos información, en primer lugar, sobre el número de programas desarrollados desde que se implantaran en el curso 1994-1995 en la CV prestando atención especial al número de programas en marcha, así como al flujo de incorporación de nuevos programas y la desaparición de otros. En segundo lugar nos fijamos en cuál había sido la distribución en función de la zona geográfica en la que se han desarrollado los programas. También nos centramos en cómo se habían distribuido los PGS en función del tipo de entidad que los ha desarrollado, esto es: entidad local (EL); entidad sin ánimo de lucro (ESAL); centro de enseñanza privado (CEP) e instituto de educación secundaria (IES). En cuarto lugar, describimos cuál había sido el desarrollo de los programas en función de la modalidad elegida: formación-empleo (FE); iniciación profesional (IP) y necesidades educativas especiales (NEE). En quinto lugar nos centramos en la distribución diferenciada según la familia profesional desarrollada por el centro educativo.

⁷⁹ Los datos son de elaboración propia y están recogidos en Marhuenda, F. y Navas, A. (2004). *Replantear la garantía social. Ventajas y problemas tras diez años de experiencias*. Valencia: Universitat de València. Para ver la relación de documentos consultados para elaborar las estadísticas sobre garantía social ver el Anexo I.

⁸⁰ Ver el apartado I.4 de la tesis, donde explicamos las veces que fuimos al campo y cómo y con qué fines nos acercamos.

III.3.4.1. Extensión y distribución geográfica de la garantía social

Desde que se iniciara la garantía social ha habido oficialmente 1992 programas concedidos entre los cuatro tipos de entidades entre los 1994 y 2004. Sin embargo la frecuencia a lo largo del tiempo ha ido aumentando progresivamente: en el curso 1994-1995 hubo 96 programas y en el curso 2003-2004, fueron 272 los programas en marcha.

Sin embargo, el aumento no ha sido siempre progresivo: hasta el curso 2001-2002 fue en aumento ya que se alcanzaron los 287 programas. En el curso 2003-2004 la variación es mínima: el número total de programas financiados desciende en 15 hasta alcanzar los 272 anteriormente señalados.

Aunque estos datos son generales de la Comunidad Valenciana, cabe matizarlos en cuanto a la distribución que por provincias ha habido:

Tabla nº 1. Distribución de PGS por provincias en la Comunidad

Distribución PGS por Provinciasde la CV

	Frecuencia	Porcentaje
Castellón	192	9,6
Alicante	599	30,1
Valencia	1201	60,3
Total	1992	100,0

Valenciana a lo largo de la década 1994-2004.

Como vemos en la tabla nº 1, la balanza está desequilibrada a favor de la provincia de Valencia la cual gestiona aproximadamente el 60% de los programas concedidos es estos 9 cursos. En segundo lugar se encuentra la provincia de Alicante con el 30% aproximado del total de la muestra; y por último, la provincia de Castellón no alcanza a

gestionar el 10% del total. Estos datos se corresponden, de forma bastante aproximada, con la distribución de la población de la CV por provincias: Alicante, con 1.557.968 habitantes en el 2003, tiene un porcentaje de 36% en el conjunto de la Comunidad. Castellón, con 501.237 habitantes, tiene un 11,58%; mientras que la provincia de Valencia, con 2.267.503 habitantes, tiene un 52,40% de la población de la Comunidad.

III.3.4.2 Distribución por tipo de entidad.

Una de las cuestiones que hacen particulares a la garantía social es que casi todas las entidades implicadas en un sentido u otro en la formación pueden tomar parte en ella. Por eso encontramos entidades con fines muy diferentes entre sí desarrollando programas con un perfil similar.

Atender a cómo ha sido la evolución temporal de cada tipo de entidad por separado, nos permite avanzar un paso más en el análisis de la gestión de los PGS.

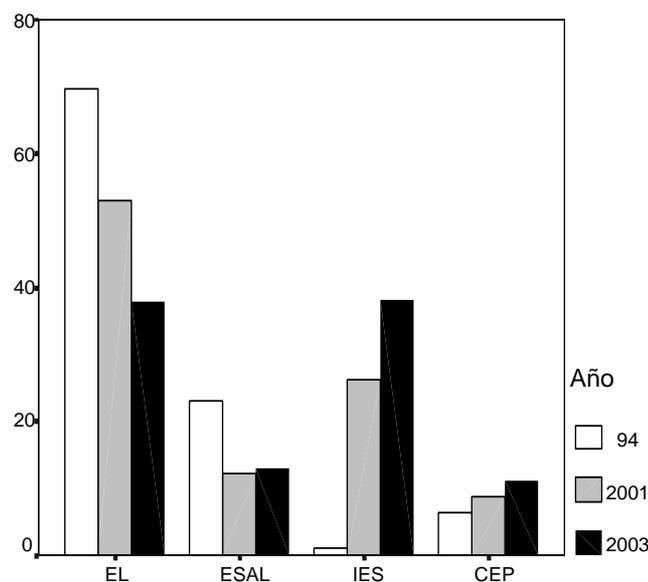


Gráfico nº 1. Distribución de PGS por tipo de entidad.

En el gráfico nº 1, vemos que quien más programas ha gestionado son las entidades locales, con casi un 50% del total. A continuación se encuentran las entidades sin ánimo de lucro, las cuales aproximadamente han gestionado una cuarta parte del total de los programas financiados por la administración autonómica. Los institutos de educación secundaria tienen una participación del 18% en el total de programas concedidos, mientras que los centros escolares privados han gestionado, desde sus orígenes, un 11% de los programas financiados.

A la vista de estos datos, podemos decir que en la Comunidad Valenciana la gestión de la garantía social ha recaído principalmente en los centros *no* escolares.

Sin embargo, y como veremos a continuación con más detalle, estos son sólo los datos leídos desde un punto de vista global. Si atendemos a cuáles han sido los porcentajes a lo largo de los años para cada tipo de entidad podemos hacer una lectura diferente: en el curso 2003-2003, son los IES el tipo de entidad con mayor número de programas concedidos. Por lo tanto los porcentajes señalados en el gráfico nº 1 no se distribuyen de manera homogénea en el tiempo. Hasta el curso 1999-2000 la garantía social recayó casi exclusivamente en las entidades locales y sin ánimo de lucro: aunque ya hubiese en ese curso centros educativos implicados, el porcentaje de los mismos es muy poco significativo, en especial los públicos. Sin embargo, desde ese año la evolución ha sido la inversa.

A continuación, ofrecemos los porcentajes de participación, según el tipo de entidad, en el primer curso de la garantía social, en el curso en el que se produjo la inflexión y se acentuó el cambio de tendencia (tras la aparición de una nueva orden reguladora en el año 2000), así como finalmente en el curso 2002-2003.

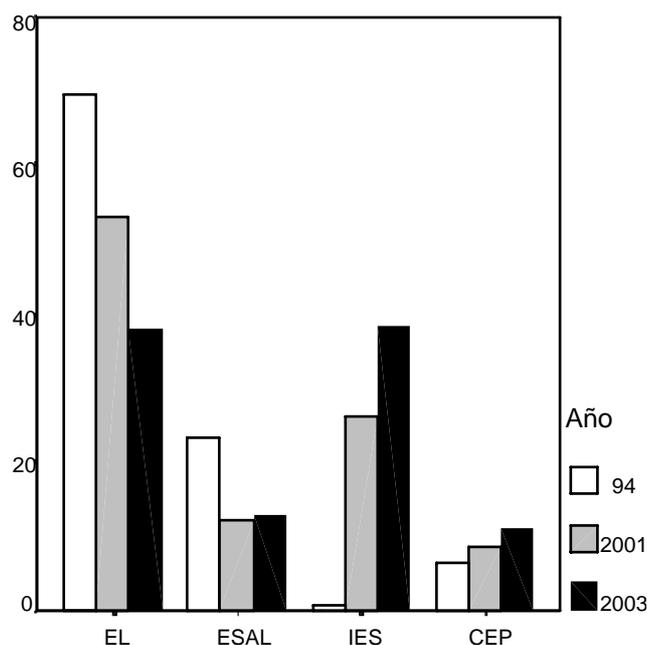


Gráfico nº 2. Distribución de PGS por tipo de entidad para los cursos 1994, 2001 y 2003.

Como vemos, en el curso 1994-1995, entre las entidades locales (69'8%) y las entidades sin ánimo de lucro (22'9%) gestionaban el total de la muestra. A los centros de enseñanza privados les correspondía un 7'3% del total. Los IES prácticamente no existen en esta instantánea.

Para el curso 2001-2002, la situación ha cambiado: Aunque las entidades locales siguen siendo el tipo de entidad que más programas gestiona (53%) podemos apreciar que el porcentaje ha descendido considerablemente. Las entidades sin ánimo de lucro han sufrido ya para entonces un descenso en su cómputo global que las ha reducido a la mitad (12'2%). Los centros privados, en general, se mantienen

con un porcentaje de participación estable prácticamente desde los comienzos de la garantía social, con un ligero aumento, gestionando el 8'7% del total de programas. Sin embargo, es en los institutos de secundaria donde se registra un aumento muy significativo: De no gestionar garantía social durante los primeros años, pasan a ocuparse del 26'1% del total.

En el curso 2003-2004, vemos que la situación descrita en el curso anterior se intensifica: las entidades locales siguen disminuyendo su porcentaje (37'9%); las entidades sin ánimo de lucro mantienen aproximadamente una reducción a la mitad quedándose con un 12'9% de la muestra; los centros privados gestionan un discreto 11%; y, por último, los IES están gestionando ya el 38'2% del total de ese curso.

En general, podemos decir que ha habido un cambio en la gestión de los programas, ya que la dinámica de las solicitudes y la política de concesiones ha ido favoreciendo paulatinamente a los centros de enseñanza públicos y, por ende, a los centros escolares en detrimento de los no escolares. El único tipo de entidad que se ha mantenido estable a lo largo del tiempo son los centros de enseñanza privados. El porcentaje de este tipo no ha sufrido variaciones significativas en ningún curso académico.

III.3.4.3 Distribución por tipo de modalidad.

La modalidad que se desarrolla dentro del PGS viene establecida por la propia administración educativa, al ser el organismo que organiza las concesiones a los centros. Sin embargo, el tipo de modalidad que gestionaban los centros no ha aparecido en el Diario Oficial de la Generalitat Valenciana todos los cursos. Debido a ello, y a la imposibilidad para obtener los datos necesarios, los que vamos a tratar aquí son los referentes a los cursos 2002-2003 y 2003-2004.

Como vimos en la parte II de la tesis, encontramos tres tipos de modalidad de programas: (i) Iniciación profesional (IP); (ii) Necesidades educativas especiales (NEE). (iii) Formación empleo (FE).

	Modalidad			Total
	IP	NEE	FE	
CEP	30 3,5	1 -1,9	1 -2,5	32
IES	67 3,5	15 1,3	0 -5,3	82
ESAL	31 ,8	9 1,4	3 -2,2	43
EL	46 -6,3	12 -1,0	46 8,4	104
Total	174	37	50	261

Tabla n° 2. Distribución de PGS por modalidad (curso 2002-2003).

Al cruzar las diferentes modalidades con los tipos de entidad observamos que en el curso 2002-2003 (tabla n° 2) se van acentuando las diferencias entre los tipo de entidad: resulta claro que la iniciación profesional se gestiona de manera significativa en los centros escolares, tanto públicos como privados, mientras que la modalidad de formación empleo se gestiona de manera muy significativa en las entidades locales.

La modalidad de necesidades educativas especiales se distribuye entre todos los tipos de entidad sin que existan diferencias significativas entre ellas.

	Modalidad			Total
	IP	NEE	FE	
CEP	26 2,8	2 -1,4	2 -2,1	30
IES	86 5,1	18 ,8	0 -6,8	104
ESAL	21 -5	10 2,4	4 -1,5	35
EL	40 -6,6	11 -1,6	52 9,2	103
Total	173	41	58	272

Tabla nº 3. Distribución de PGS por modalidad (curso 2003-2004).

En la tabla nº 3⁸¹ vemos que la situación se ha acentuado con respecto al curso anterior. Al ser la administración quien organiza las concesiones a las distintas entidades, podemos hacer la siguiente lectura: se mantiene el énfasis en separar los distintos tipo de entidad; parece que los tipos de entidad se especializan.

Los centros de enseñanza siguen gestionando iniciación profesional, con vistas a una posible reincorporación al sistema educativo. Las entidades locales gestionan los programas de formación empleo que poseen las características indicadas para la rápida incorporación al mercado de trabajo, en caso de superar el programa con

⁸¹ En esta tabla y siguientes (números 3, 4 y 5) vemos que para cada ítem aparecen dos cifras: la de arriba indica el número de programas en función del epígrafe –en este caso, el número de programas que gestiona cada tipo de entidad según la modalidad que desarrolle. La de abajo representa los residuos tipificados corregidos, un indicador de significación estadística que señala si las modalidades de los programas estuvieron repartidas equilibradamente o no para cada tipo de entidad. Cuando los residuos tipificados superan la cifra de 1.9, indican que ese tipo de entidad ha gestionado una proporción de programas significativamente superior a la proporción de programas gestionados por el resto de tipos de entidades desarrollando esa modalidad. Cuando la cifra es menor que 1.9 significa que la proporción de programas desarrollados en determinada modalidad no es significativa en relación al resto de entidades.

aprovechamiento. Las entidades sin ánimo de lucro, que en el curso anterior no se habían decantado significativamente por ningún tipo de modalidad, en esta ocasión se adscriben significativamente a la modalidad de necesidades educativas especiales.

III.3.4.4 Distribución por familias profesionales.

Para que podamos apreciar la distribución de los tipos de entidad respecto a las familias profesionales que desarrollan mayoritariamente los programas, los datos que tenemos nos han llevado a separarlas en dos grandes grupos: La distribución en función de centros no escolares y la distribución en función de centros escolares.

	EL	ESAL	IES	CEP	Total
Turismo y Hostelería	129	33	13	28	203
	5,0	-2,8	-4,5	1,3	
Servicios a la Comunidad y Personales	62	72	27	24	185
	-3,8	4,9	-1,3	,9	
Madera y Mueble	84	9	24	7	124
	4,8	-4,5	,4	-2,0	
Industrias Textiles de la Piel y el Cuero	42	28	8	3	81
	,9	2,2	-1,9	-2,1	
Industrias Alimentarias	12	10	1	1	24
	,3	2,0	-1,8	-1,1	
Industria Pesada y Construcción Metálica	60	18	14	2	94
	3,4	-1,2	-,8	-2,8	
Edificación y Obras Públicas	124	34	8	12	178
	6,4	-1,6	-4,9	-1,9	
Artesanía	30	24	12	4	70
	-,7	2,0	-,2	-1,4	
Administración y Oficinas	26	76	47	15	164
	-8,3	6,9	3,7	-,8	
Agraria	188	65	28	26	307
	5,5	-1,3	-4,4	-1,5	

Tabla nº 4. Distribución de las familias profesionales con mayor oferta en los centros no escolares.

En general, podemos apreciar dos cuestiones en el tipo de perfiles profesionales desarrollados por los centros no escolares (las entidades locales y las entidades sin ánimo de lucro). Por un lado los perfiles formativos que desarrollan, derivan en trabajos en su mayoría estacionales, caracterizados por a) una alta contratación temporal, b) poblaciones objeto relativamente definidas, y c) escasa cualificación en sectores de demanda cualificada. Además, d) se maximizan las posibilidades de incorporación inmediata al mercado laboral, pero en condiciones precarias.

Si vemos en detalle lo que el Plan Valenciano de Formación Profesional señala para cada sector, los casos de las familias profesionales de "Turismo y Hostelería" y "Servicios a la Comunidad y Personales" son los que mayor valor añadido tienen y ocupan más mano de obra. Respecto a la familia profesional "Madera y Mueble", el Plan señala que es un sector en fase expansiva cuya demanda de empleo, sin embargo, no va a incrementarse. La mano de obra demandada en mayor medida en este sector exige mayores niveles de cualificación. Respecto al sector de "Industria Textil", la oferta de empleo con posibilidad de estabilizarse en el futuro es la principal característica del mismo. Esto repercute en la formación de los trabajadores en los aspectos tanto de diseño como de calidad y tecnología. La "Industria Alimentaria" no prevé grandes incrementos en la oferta de empleo aunque sí se requerirá en un futuro a corto plazo trabajadores en puestos de comerciales, preparación y aseguramiento de la calidad. "Edificación y Obras Públicas" supone una importante oferta de empleo a corto y medio plazo caracterizada por contratos temporales de duración determinada. Hay aquí dos tendencias claramente diferenciadas: Una oferta de empleo altamente cualificada y una oferta de empleo para los escasamente cualificados.

Al contrario de los que sucede con los centros no escolares, la tendencia en los centros escolares (Institutos de Educación Secundaria y centros de enseñanza privados) se caracteriza por desarrollar perfiles en los que apenas hay demanda de mano de obra escasamente cualificada, debido al impacto que las nuevas tecnologías han producido en ellos.

Asimismo, la oferta de los centros escolares se concreta en sectores tradicionales de la formación profesional reglada: Las familias profesionales, de "Sanidad", "Comercio" y "Mantenimiento y Reparación" generan mayor valor añadido y ocupan más mano de obra (siempre según el Plan Valenciano de FP). Tanto "Electricidad y Electrónica" como "Automoción" agrupan la mayor cantidad de programas en centros escolares. Estos sectores se caracterizan, según el diagnóstico del Plan, por no requerir mayor cantidad de mano de obra pero sí mayores niveles de formación y cualificación de los trabajadores.

	EL	ESAL	IES	CEP	Total
Sanidad	4	12	15	8	39
	-4,6	1,0	3,4	1,9	
Mantenimiento y Reparación	68	47	46	16	177
	-2,4	,8	2,9	-,9	
Información y Manifestaciones Artísticas	2	1	8	0	11
	-1,9	-1,2	4,7	-1,2	
Electricidad y Electrónica	28	13	41	33	115
	-5,0	-3,3	5,1	6,3	
Comercio	1	5	13	8	27
	-4,5	-,7	4,1	3,1	
Automoción	39	10	41	21	111
	-2,6	-3,8	5,4	2,7	
Administración y Oficinas	26	76	47	15	164
	-8,3	6,9	3,7	-,8	

Tabla nº 5. Distribución de las familias profesionales con mayor oferta en los centros escolares.

En general, podemos señalar que los sectores desarrollados en centros escolares se caracterizan por no tener buenas posibilidades de inserción cuando los niveles de cualificación son bajos. A la vista de los datos aquí presentados, podemos concluir que los centros escolares ofrecen PGS en los que la opción más sensata parece ser la incorporación a la formación profesional reglada tras acabar el programa.

III.3.4.5 Selección de la muestra

Tal y como señalábamos en el apartado dedicado a la metodología de la II parte de la tesis, la interpretación de cualquier regularidad cuantitativa implica elementos cualitativos no explicitados en la operacionalización de las variables. A la luz de los datos expuestos en

los apartados III.3.4.1, III.3.4.2, III.3.4.3. y III.3.4.4 procedemos a extraer las siguientes conclusiones significativas para nuestro trabajo de campo:

- Siendo Valencia la provincia que gestiona más de dos terceras partes de los programas (60,3%) consideramos que circunscribirnos a dicha provincia es adecuado para el trabajo de campo.
- Dado que la evolución de la gestión de programas en función del tipo de entidad está equilibrada, sin que ningún tipo de entidad quede escasamente representado, consideramos que es conveniente realizar la investigación en todos los tipos de entidades que gestionan PGS.
- Al quedar la modalidad de los programas prácticamente supeditada al tipo de entidad que los desarrolla, no atenderemos a este indicador como criterio de selección de la muestra, puesto que consideramos que el tipo de entidad, que varía en función de la gestión pública o privada, es significativamente más relevante que la modalidad desarrollada.
- Puesto que no hay ningún perfil profesional mayoritario entre los cuatro tipos de entidades, utilizaremos uno que sin ser significativo en todos los tipos de entidad, se lleve a cabo en los cuatro tipos de entidades. Como el PVFP la Sanidad y la Automoción se revelan sectores importantes para el tejido empresarial valenciano, elegiremos los centros de entre estos sectores profesionales.

Acudimos a la base de datos del DOGV y extrajimos todos aquellos documentos que para el curso 2005-2006 recogieran las entidades que desarrollaran PGS: el DOGV núm. 4811, de 03.08.2004.; el

DOGV núm. 4812, de 04.08.2004.; el DOGV núm. 4867, de 21.10.2004., el DOGV núm. 4944, de 11.02.2005. y el DOGV núm. 4962, de 09.03.2005.

En ellos se recogía la información referente a los centros que gestionarían garantía social en función de si eran Intitutos de Educación Secundaria y Centros públicos específicos de educación especial, así como el resto de entidades que pueden gestionar los programas, su línea presupuestaria y la aprobación tanto de la 1ª fase de desarrollo del programa como de la segunda.

De estos documentos extraemos que sólo el perfil profesional de Automoción desarrolla PGS en los cuatro tipos de entidad, ya que la sanidad queda casi exclusivamente reservada para centros educativos.

IES A	Ayudante reparador de vehículos)
IES B	Ayudante reparación de vehículos)
IES C	Ayudante reparación de vehículos)
IES D	Ayudante reparación de vehículos)
CEP 1	Operario ayudante de carrocería)
CEP 1	Ayudante reparación de vehículos)
Ayuntamiento 1	Operario Ayudante de carrocería. 1
Mancomunitat 1	Ayudante de reparación de vehículos)
ESAL 1	Mecánico de vehículos ligeros.

Dado que sólo hay una entidad sin ánimo de lucro y ésta imparte Mecánico de vehículos ligeros, decidimos seleccionar los 3 programas dentro de la cualificación profesional de Mantenimiento del motor y sus sistemas auxiliares, declinando observar aquellos comprometidos con la rama de carrocería.

III.4 Aproximación a las entidades

Como ya hemos explicado en el apartado titulado correspondiente a la metodología de la primera parte de la tesis, fueron varias las aproximaciones a estas entidades con anterioridad a

proceder a las prácticas pedagógicas en las mismas. Esto facilitó nuestro acercamiento a la entidad aunque teníamos ciertas dudas previas sobre su disposición al tipo de método que queríamos usar para acercarnos a las aulas.

A finales de enero⁸² de 2006 desencadenamos el proceso de observación en las entidades. Lo primero que hicimos fue enviar una carta (ver Anexo 3) donde explicábamos el motivo de nuestra vuelta y solicitábamos permiso para volver a las mismas esta vez a las aulas. Por supuesto, la confidencialidad de los datos se seguía manteniendo.

Tras esperar quince días de plazo nos pusimos en contacto telefónico con las coordinadoras de los programas puesto que ya las conocíamos, y concertamos una entrevista con cada una de ellas para explicar en profundidad el objeto de nuestra vuelta al centro, aclarar dudas y obtener los permisos necesarios para acceder a las aulas.

Respecto de los objetivos de la necesidad de recabar más información la respuesta por parte de las entidades fue similar entre ellas, y básicamente no hubo problemas para volver a las entidades. Diferente fue lo que sucedió con el método de recogida de información para el cual solicitábamos el permiso.

El objetivo principal, tal y como explicábamos en la carta, era observar la práctica pedagógica de los docentes de la Formación Profesional Específica y de la Formación Básica a lo largo de un tema.

⁸² Hay dos motivos por los que nos pusimos en contacto con las entidades en esas fechas. En primer lugar, durante los tres últimos meses del año 2005 estuve realizando una estancia en la *Faculdade de Ciências* de la *Universidade de Lisboa* donde reformulé parte de la tesis. Básicamente diseñé los instrumentos de recogida de información tanto de la parte II como de la III de la tesis. En segundo lugar, los períodos en los que se desarrolla el PGS corresponden al año escolar. Así pues, los jóvenes de garantía social sufren tres grandes paréntesis correspondientes a los tres períodos vacacionales escolares. Tal y como nos habían indicado en el curso anterior cuando realizamos las entrevistas en profundidad a los docentes, el mejor momento para abordar a los jóvenes era cuando no hubiese cerca (entre dos y tres semanas un período vacacional). Así pues, consideramos que desencadenar el proceso en enero nos permitía proceder a recoger la información durante el mes de febrero, máximo principios de marzo.

Explicamos que nos interesaba ver la totalidad de una unidad didáctica, desde que se introducía el tema hasta que se daba por finalizado mediante una evaluación explícita o implícita, independientemente de número de sesiones que ello conllevara. La unidad didáctica que nos interesaba observar tenía que corresponder a la Formación Profesional Específica, pero también queríamos observar las sesiones de la formación básica. Aunque no profundizamos en ningún momento en la teoría de Bernstein, sí indicamos que seguíamos la misma y que nuestro interés en esta parte de la tesis era ver cómo se relacionaban entre sí los dos componentes formativos a los que se les dedicaba más tiempo en el programa. También indicamos que mediante esas relaciones queríamos tener datos consistentes para poder comparar las prácticas pedagógicas entre sí en cuanto a la transmisión de los contenidos y poner en relación lo macro y micro así como indagar en la autonomía relativa de los centros.

El método de recogida de información para el que solicitábamos permiso era la grabación en vídeo del desarrollo de la unidad didáctica. El equipo⁸³ que utilizaríamos estaba compuesto por una cámara y dos micrófono que estarían situados en diferentes lugares en el aula a lo largo del transcurso de las diferentes sesiones, para registrar correctamente la información.

En la entrevista con la coordinadora de la ESAL se nos indicó que en principio no había problema para acceder a las aulas pero que, por política de su entidad, debían someter la decisión a la asamblea de socios, al igual que sucediera la primera vez en la que entrevistamos a los docentes en profundidad y pasamos el cuestionario a los jóvenes. Sin embargo, y aunque también lo sometería a consideración de la asamblea de socios, nos señaló que

⁸³ Cedido para tal fin por el Laboratorio de audiovisuales de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València.

no podríamos grabar las sesiones puesto que tenían por principio proteger la imagen de los jóvenes con los que trabajaban.

Pasados diez días nos informaron de que en efecto, no había problemas para volver al centro para observar el desarrollo de una unidad didáctica. Sin embargo, finalmente no accedieron a la grabación. Es más, nos propusieron que mientras estuviésemos en el aula, observando, lo hiciéramos de manera participativa. De este modo, según su punto de vista, los jóvenes no se sentirían extrañados por tener una persona ajena dentro del aula tomando notas; de modo que me convertiría en una docente más durante un breve período de tiempo. Dado el elevado número de estudiantes universitarios realizando las prácticas en la asociación, los jóvenes están acostumbrados a que haya más de un docente en el aula, y a que haya movimiento de docentes en las diferentes sesiones. Además, para no aparecer el primer día de la observación, acudimos intermitentemente al centro para que los jóvenes se fueran familiarizando con nuestra presencia y así conseguir hacer de nuestra presencia algo normal para cuando tuviera lugar la recogida de información.

La coordinadora de la EL nos indicó rápidamente que no había ningún problema en que recogiéramos más datos ni en el método de recogida de información, y nos puso en contacto con los docentes para que les explicáramos a ellos lo que necesitábamos y así concertar las fechas en las que recogeríamos la información.

El coordinador del CEP nos indicó que las fechas eran muy malas, puesto que los jóvenes estaban a punto de empezar las prácticas en empresa y el temario estaba casi finalizado. Aún así, nos facilitó el acceso a los docentes, indicándonos sus horarios para que quedáramos con ellos. En cuanto a la grabación de las sesiones nos señaló que no sería posible puesto que nos tendría que facilitar el acceso a los padres o tutores para solicitarles el permiso para grabar

y este hecho retrasaría enormemente la recogida de información. Finalmente descartamos acudir a esta entidad.

La coordinadora del IES, por su parte, nos puso inmediatamente en contacto con el Jefe de Taller para concertar con él los días y explicar concretamente las necesidades de la investigación y de la recogida de datos. En esta entidad no hubo ningún tipo de problema ni en la información que pretendíamos recoger ni en el método para su recogida, de modo que se dieron las condiciones óptimas para la recogida de datos de una investigación cualitativa de este tipo.

En la siguiente tabla resumimos los datos básicos de nuestro acceso a las entidades para la recogida de información.

Datos de la observación en entidades.

<i>Entidad</i>	<i>Método utilizado</i>	<i>Fechas</i>
ESAL	Observación Participante	03/04/06: FPE 04/04/06: FPE 05/04/06: FPE 07/04/06: FPE; FB
EL	Grabación en vídeo	22/03/06: FPE 24/03/06: FB ; FPE 27/03/06: FPE 28/03/06: FB; FPE
IES	Grabación en vídeo	07/03/06: FPE; FB 08/03/06: FPE 09/03/06: FPE; FB 10/03/06: FPE

Como se puede observar en la tabla en general accedimos a una unidad didáctica completa de Formación Profesional Específica y a parte de Formación Básica. En cada ocasión estuvimos en el centro la práctica totalidad de la jornada.

Nuestras conclusiones sobre el tipo de método utilizado en cada ocasión las indicamos en el tercer apartado de cada uno de los dedicados al código de cada entidad, en el que concluimos no sólo

sobre los datos sino sobre la metodología utilizada en la aproximación a dicha entidad.

Así pues, a veces con cámara y otras veces no, pasamos alrededor de tres semanas en total entre las diferentes entidades, disfrutando de la práctica pedagógica de las sesiones de básica y específica dada la buena acogida que tuvimos en todas las entidades tanto por parte de los docentes como de los jóvenes. Y compartimos no sólo los momentos de trabajo sino también los dedicados a compartir otras facetas de la vida en los centros, con los docentes y con los jóvenes.

III.4.1 Agrupación de los datos

Para analizar la práctica pedagógica de las entidades necesitábamos agrupar los datos por unidades de significado. Las unidades de significado corresponden a fragmentos de la práctica pedagógica que representen alguna de las posibles relaciones que hemos diseñado previamente en nuestros instrumentos, tanto para la dimensión estructural como para la interaccional. Por lo tanto, cada fragmento que procederemos a indicar tendrá significado por sí solo, independientemente de la extensión del mismo.

Para caracterizar la práctica pedagógica tendremos en cuenta una serie de factores:

- (i) la presencia o ausencia de unidades de significado para cada uno de los indicadores descritos en los instrumentos;
- (ii) en caso de presencia, procederemos a caracterizar cada fragmento de acuerdo al grado de clasificación o enmarcamiento que representen;
- (iii) en caso que haya varios grados para un mismo indicador, generalmente nos inclinaremos por el de menor gradación puesto que su presencia indica

tendencia a la flexibilidad, más que a la rigidez – aunque en cualquier caso, se evaluará la pertinencia o no del grado;

- (iv) para cada indicador haremos una recopilación de datos exhaustiva, y no selectiva.

La presentación de los datos, no la haremos siguiendo el orden cronológico ni de manera correlativa, ya que para nuestra investigación esto carece de importancia. Lo interesante es ver en qué medida hay presencia o ausencia de unidades de significado así como su grado.

Por último, hay que señalar que a veces determinados fragmentos pueden ser utilizados como unidades de significado de dos o más indicadores, si no completamente sí parcialmente.

III.4.2 Simbología de la presentación de los datos

Antes de proceder a la descripción de la información recogida y a realizar nuestra interpretación sobre la misma, vamos a indicar brevemente el significado de los símbolos que en la presentación vamos a utilizar en aras a preservar el anonimato de los participantes en nuestra investigación.

Hay dos tipos de símbolos: (i) los referidos a los sujetos participantes y (ii) los que hemos utilizado al transcribir los fragmentos de la práctica pedagógica en aras a su ordenación.

Simbología utilizada para los sujetos.

<i>Símbolo</i>	<i>Significado</i>
D ₁	Docente FPE de la ESAL
D ₂	Docente FPE de la ESAL
D ₃	Docente FB de la ESAL
D ₄	Docente FB de la ESAL
D ₇	Docente FPE de la EL
D ₈	Docente FB de la EL
D ₉	Docente FPE del IES
D ₁₀	Docente FB del IES

D ₁₁	Docente FB del IES
J ₁ a J ₁₅	Jóvenes de la ESAL
J ₃₁ a J ₃₉	Jóvenes de la EL
J ₄₁ a J ₄₁₅	Jóvenes del IES
J _v	Varios Jóvenes de la ESAL
J _{3v}	Varios Jóvenes de la EL
J _{4v}	Varios Jóvenes del IES

A continuación presentamos la relación de símbolos que utilizamos para transcribir los fragmentos de datos.

Simbología utilizada para transcripciones.

Símbolo Significado

W _n	La letra indica que es un fragmento de la práctica pedagógica de la ESAL con significado completo en sí mismo y el subíndice indica el número de fragmento que corresponde
Y _n	La letra indica que es un fragmento de la práctica pedagógica de la EL con significado completo en sí mismo y el subíndice indica el número de fragmento que corresponde
Z _n	La letra indica que es un fragmento de la práctica pedagógica del IES con significado completo en sí mismo y el subíndice indica el número de fragmento que corresponde
C	Clasificación
E	Enmarcamiento
[...]	Indica que se ha eliminado una parte del fragmento puesto que entendemos que no es relevante para la unidad de significado seleccionada
...	Utilizado cuando los sujetos no terminan las frases
<i>K</i>	Usamos la letra cursiva para indicar que somos nosotros los que aportamos información relevante para el fragmento, bien de la disposición espacial, o de los antecedentes del fragmento

A continuación presentamos los datos y los resultados de nuestro trabajo de campo.

En primer lugar dedicamos un apartado a cada una de las entidades, a fin de describir su práctica pedagógica lo más detalladamente posible en función de los aspectos que hemos seleccionado como relevantes para tal fin una vez ordenados los datos obtenidos en nuestro trabajo de campo.

Cada apartado consta de tres partes diferenciadas:

- (i) una breve información sobre la entidad y sobre la disposición del espacio físico en la que se desarrolla la práctica pedagógica;
- (ii) la presentación de tablas donde recogemos de manera exhaustiva los datos del trabajo de campo junto con la interpretación que hacemos de cada dato y
- (iii) el relato que hacemos sobre la práctica pedagógica de cada entidad, en el que damos cuenta del código pedagógico de la entidad.

Tras esta exposición incluimos dos tablas comparativas con el análisis global de cada entidad estudiada. De esta forma, consideramos que facilitamos la lectura de la información puesto que hay un amplio número de conceptos a tener en cuenta para el análisis de la práctica pedagógica.

Las tablas corresponden a las dimensiones estructural e interaccional respectivamente. En cada una hemos distribuido en la parte superior todos los indicadores estudiados. Así, podemos ver en un solo documento qué grado de clasificación y enmarcamiento identifican la práctica pedagógica de cada entidad. Estas tablas de síntesis las retomaremos en el apartado III.9 de esta parte, para exponer las conclusiones sobre dichas prácticas pedagógicas.

III.6 El código de la ESAL

Para proceder a describir el código de la ESAL, hemos dividido el apartado en tres: primero haremos una breve pero significativa descripción del espacio físico donde tienen lugar las clases, así como de los docentes implicados; seguidamente indicaremos los datos que hemos obtenidos de la entidad y finalmente, concluiremos sobre los datos de dicha entidad.

En esta pequeña introducción al apartado vamos a realizar una ficha de la entidad.

Entidad sin Ánimo de Lucro

La entidad que desarrolla el PGS es una entidad sin ánimo de lucro, situada en una población del extrarradio de la ciudad de Valencia. Es una entidad independiente, contemplada como cooperativa de trabajo asociado. Fundamentalmente se financia a través de las subvenciones que conceden las administraciones a programas como el analizado aquí.

El objetivo principal del centro es el de trabajar con colectivos de jóvenes en riesgo de exclusión social, bien por sus condiciones sociofamiliares, bien por la falta de titulación. Participan en diversos colectivos, y siguen modelos de pedagogías progresistas, tipo Freinet.

Además de los PGS, desarrollan otras herramientas profesionalizadoras como Talleres de Inserción Laboral y Talleres Preelabórales para jóvenes en riesgo de exclusión social, menores de edad. También son un Agencia de Desarrollo Local, y ayudan a la obtención del graduado escolar.

En el momento de realizar esta investigación, además de desarrollar programas en el perfil de Mecánica del automóvil, tenía un proyecto de reparación de bicicletas. Sin embargo, el grueso de su tarea educativa lo canalizan a través del componente profesionalizador de mecánica del automóvil, lo cual han hecho durante más de diez años.

III.6.1 Descripción del espacio físico de la ESAL

A lo largo de la semana que estuvimos realizando el trabajo de campo en la ESAL⁸⁴ nos interesaba especialmente presenciar las clases que se desarrollaran en torno a la formación profesional específica, aunque el viernes de esa semana también acudimos a las sesiones de formación básica.

La ESAL desarrolla su actividad educativa en una planta baja que han ido ampliando a lo largo de los años que llevan trabajando en la zona en una población del conurbano de Valencia. En la planta está el taller de mecánica, completo; la sala de reunión de los docentes; un aula y un despacho para tutorías, reuniones, etc.

La entidad tiene dos docentes [D_1 y D_2] para la formación profesional específica y éstos dividen su clases en dos contextos diferenciados: el aula taller y el taller de mecánica. La formación básica también cuenta con dos docentes [D_3 y D_4], aunque dado que la entidad cuenta con voluntarios y alumnado en prácticas de diversas titulaciones hay mayor número de referentes formativos en básica que en específica.

En el aula taller, usada tanto para la formación específica teórica como para la formación básica la disposición del espacio es la siguiente: en una habitación rectangular de unos 24 m² los jóvenes se sientan cada uno en mesas individuales unidas en forma de u, donde el espacio libre lo ocupa una mesa de mayores proporciones que utilizan los docentes principalmente y que tiene una pizarra detrás. Al aula se entra por un lado corto del rectángulo y tiene

⁸⁴ Apuntes sobre las reglas jerárquicas de la ESAL: ya hemos indicado que no vamos a utilizar las reglas jerárquicas para caracterizar la práctica pedagógica de los PGS porque no forman parte directamente de nuestro objeto de estudio (podríamos decir que tendemos hacia la clasificación fuerte hacia lo que queremos observar desde el campo de conocimiento de la Didáctica). Sin embargo, una vez hemos procedido al vaciado de la información recogida en la observación de las aulas nos ha parecido interesante relatar determinadas particularidades de los centros referidas a la relación entre los espacio de los docentes y de los jóvenes.

situada en el extremo opuesto un ventanal de generosas proporciones. En las paredes hay diversos paneles explicativos de distintos sistemas auxiliares del motor que se pueden descolgar para ponerlos encima de la mesa del docente. A los lados de la puerta hay una estantería donde los jóvenes guardan los documentos y libreta que utilizan en el aula.

El taller de mecánica, por otro lado, consta de ocho bancos de trabajo completamente equipados situados alrededor del propio taller. Los jóvenes comparten por parejas la responsabilidad en el mantenimiento y control de las piezas y herramientas de que consta cada banco de trabajo. Son responsables de su mantenimiento y de su situación, puesto que el taller es usado por otros grupos en otros momentos. En caso de pérdida o extravío los jóvenes deben reponer la pieza que falta. En el centro del taller hay diversos vehículos de distintas marcas y en distintos estados de reparación y los jóvenes trabajan en cada uno de ellos dependiendo de la práctica que realicen.

En una de las paredes del taller cuelga el diario de sesiones prácticas, y en él se indica la fecha, el número de sesión y el módulo al que pertenece. A continuación hay una tabla de 16 filas y 3 columnas. La primera fila introduce el contenido de las 15 filas restantes: la primera columna para los nombres de los jóvenes, la siguiente para la práctica que tienen que desarrollar y la tercera con los vehículos en que desarrollarla. Por ejemplo, J_3 tiene que realizar dos prácticas, el 'Sistema de escobillas del motor de arranque' en la R Express y la 'Reparación de la cremallera de dirección' en un R5, en un F16 y en un R9. Cada uno de los jóvenes se centra en su práctica y los docentes van paseando entre los vehículos atendiendo a problemas, repasando la teoría en la práctica y recordando los turnos de intervención, así como la autonomía que se les supone a estas alturas del curso para ir completando las prácticas que tienen que desarrollar.

III.6.2 Datos de la práctica pedagógica de la ESAL

<i>Dimensión Estructural: Formación Profesional Específica y Formación Básica</i>		N.º	
Contenidos	C ⁺	<ul style="list-style-type: none"> - D₁: (Componentes del sistema de frenos) ¿Qué habéis visto con D₂? - J_T: El mastervac. - D₁: ¿Y cuál es la función del mastervac? - J₁: Hacer fuerza. - D₁: La función es hacer vacío para que tengamos que hacer menos presión en el freno. 	W ₁ C ⁺⁺
		<ul style="list-style-type: none"> - D₂: Hay dos tipos de discos. El ventilado del disco se produce a través de varios agujeros o ventanitas que permiten refrigerar y contribuyen a evacuar el calor en la marcha. Esto tiene que ver con la energía calorífica. 	W ₂ C ⁺
		<ul style="list-style-type: none"> - D₂: ¿Y qué función tienen los muelles? - J_T: ... - D₂: Por ejemplo, el de una puerta: para que retroceda a su posición inicial. Es un proceso de distensión y compresión. 	W ₃ C ⁺

Los anteriores fragmentos de práctica pedagógica los hemos seleccionado puesto que muestran cómo los contenidos de la formación profesional específica y de la formación básica se relacionan entre sí. Consideramos que el grado de clasificación entre los dos tipos de contenidos es fuerte (C⁺) ya que aunque hemos podido podemos presenciar una situación donde la relación ha sido muy fuerte, a lo largo de la práctica pedagógica que analizamos generalmente los contenidos o bien no guardan relación entre sí o bien sólo se introducen contenidos de la formación básica si

favorecen el aprendizaje de contenidos de la formación profesional específica.

En este caso, cuando el docente introduce la energía calorífica y los procesos de distensión y compresión de los muelles de las puertas, está ejemplificando procesos básicos de la mecánica mediante cuestiones ajenas a la mecánica en sí misma. Sin embargo, cuando describe el proceso de la fuerza se limita a situarla dentro del contexto de la formación profesional específica. Como explicamos en el apartado 5, dado que existe una flexibilización de determinadas interacciones en la práctica pedagógica, consideramos que en este caso sí cabe adscribir una C⁺ al indicador contenidos de la dimensión estructural.

<i>Dimensión Estructural: Formación Profesional Específica y Formación Básica</i>		<i>N. o</i>
Metodología que orienta la práctica	- D ₁ : ¿Quién quiere leer?	W4
	- J ₂ : Yo, porque si no hablo y me tirarán. <i>Empieza a leer sobre las pastillas de freno y cuando acaba el primer párrafo D₁ le dice que lo explique con sus propias palabras.</i>	C ⁻
	- D ₁ : <i>(Les entrega una fotocopia de la hoja de funcionamiento del sistema de frenos. Los jóvenes están hablando y se genera un murmullo bastante fuerte).</i> – Bueno, una más y nos vamos todos a casa. Y lo digo en serio.	W5 C ⁻
	- J _T : <i>(Se callan todos).</i> - D ₁ : Es un clase la mar de sencilla y no me estáis dejando darla.	
	- D ₂ : Vamos a hacer el ejercicio y nos viene de repaso. [...] Esto ha sido un repaso de lo que hemos visto hasta el momento.	W6 C ⁻

<p>Metodología que orienta la práctica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - D₃: No estamos hablando de lo que nos gusta a cada uno sino del cuerpo femenino. W7 C⁻ - J_V: (<i>Varios hacen comentarios</i>). - D₃: Luego lo hablamos. <ul style="list-style-type: none"> - <i>D₁ reparte unos ejercicios donde explica el funcionamiento del sistema de frenado y cuál es el funcionamiento de la acción de frenado. Una vez explicado, lo vuelve a explicar con otras palabras: primero diferencia entre los componentes fijos y móvil y luego el sistema por el que se aprieta el freno y se frena.</i> W8 C⁻ <ul style="list-style-type: none"> - D₂ : Tenéis que relacionar los dibujos con el nombre. Venga J₆, dinos tú la primera figura. W9 C⁻ - J₆: La primera figura es de los latiguillos del sistema de frenado.
--	---

Analizando el indicador 'Metodología que orienta la práctica' nos referimos a la forma en la que las metodologías propias de los discursos que estamos analizando se relacionan entre sí. A lo largo de las sesiones que estuvimos en la entidad, los jóvenes realizaron diversas actividades tanto en la formación profesional específica como en la formación básica. Las actividades a realizar están íntimamente conectadas con los principios metodológicos que orientan la práctica pedagógica.

En este caso consideramos que el margen de descripción está mucho más limitado: todos los ejemplos de la práctica pedagógica que recogen situaciones susceptible de poner en relación metodologías de los dos discursos, nos muestran como se desarrollan de manera complementaria. En otras palabras, no percibimos diferencias entre la metodología que orienta la práctica de la

formación profesional específica con la metodología que orienta la práctica de la formación básica.

Entendemos que esto se debe a que existe una apuesta por parte de esta entidad a la hora de trabajar con los jóvenes de una manera determinada, ya que los principios metodológicos que definen la práctica pedagógica son aparentemente los mismos.

		- D ₁ : ¿Esto qué es? (refiriéndose al cuadro resumen del sistema de frenos, en concreto a la bomba)	W ₁₀ C ⁺⁺
		- J ₁ : Arriba tenemos el depósito... y abajo la salida de las canalizaciones.	
		- D ₁ : La bomba. Muy bien. ¿cuál es la función de la bomba? D ₂ os explicó las canalizaciones.	
		- D ₁ : (Pone un cuadro en la pizarra de los frenos de tambor).[...] Los hemos dado en los guiones (refiriéndose a las fichas que reparten en el centro sobre los contenidos) pero no los hemos visto en la clase teórica. Los estamos viendo todo el año en un sentido u otro.	W ₁₁ C ⁺⁺
		- J _T : Todos sacan la libreta y se ponen a copiar los componentes del sistema de frenos.	
Evaluación	C ⁺⁺	- D ₁ : ¿Cuál es la función de los pasadores de seguridad?	W ₁₂ C ⁺⁺
		- J ₃ : Sujetan las pastillas	
		- D ₁ : Vale, pero ¿dónde las sujetan?	
		- J ₃ : Sujetan las pastillas al plato de anclaje	
		- D ₁ : Vale, tú lo has dicho J ₃ . Muy bien.	
		- J ₂ : ¿Y para qué es el disco?	
		- D ₁ : Pues para frenar. Hemos dicho que para frenar hacen falta dos elementos: fijo y móvil. Pues el móvil es el disco.	W ₁₃ C ⁺⁺
		- D ₂ : ¿Cuándo hay que cambiar el disco?	W ₁₄ C ⁺⁺
		- J _T : Cuando tienen 2mm.	
		- D ₂ : ¿Os lo dijo ayer D1? Cuando tiene por desgaste 2mm se suele cambiar porque puede haber peligro de que se parta o de que se rompa.	

Recordemos que consideramos que la formación profesional específica tiene un estatus mayor que la formación básica. De ahí que estemos viendo las relaciones en la dimensión estructural entre una y otra. En este indicador, la evaluación, que hemos identificado como C⁺⁺, podemos observar para cada uno de los fragmentos de interacción didáctica, que todos se refieren claramente a una evaluación que atiende a aspectos exclusivamente relacionados con el desarrollo de competencias de la específica.

En las sesiones que presenciamos de formación básica no se desarrollaron situaciones de evaluación del contenido abordado. Sin embargo, en las sesiones de específica, la propia metodología utilizada por los educadores nos hace pensar que la evaluación está muy presente en la dinámica de la práctica, y que no se reduce a un momento puntual. A los jóvenes de esta entidad se les enseña fundamentalmente mecánica, aunque entendemos que la metodología, de nuevo, influye poderosamente en la forma en la que este aprendizaje se produce.

<i>Dimensión Estructural: Formación Profesional Específica y Formación Básica</i>		N.º
En los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar	- D ₁ : (<i>Pone un cuadro en la pizarra de los frenos de tambor</i>).[...] Los hemos dado en los guiones (<i>refiriéndose a las fichas que reparten en el centro sobre los contenidos</i>) pero no los hemos visto en la clase teórica. Los estamos viendo todo el año en un sentido u otro.	W₁₅ C ⁺
	- J _T : Todos sacan la libreta y se ponen a copiar los componentes del sistema de frenos.	

-
- J₄: ¿Esto qué es? (refiriéndose a los *W*₁₆
latiguillos del sistema de frenado) C⁺
 - D₁: Vamos a dejar pensar. ¿Tú lo
sabes, J₅?
 - J₂: Esto son los latiguillos.
-

Analizando la práctica pedagógica de esta entidad, dentro del periodo de tiempo que estuvimos extraemos la conclusión, al hilo del anterior indicador de la evaluación, que la práctica pedagógica se centra en desarrollar las competencias necesarias propias de la formación profesional específica. Sin embargo, hay determinados aspectos, determinados contenidos en forma de competencias que como en muchas otras profesiones son necesarios para el desarrollo de la que estos jóvenes estudian.

Por lo tanto, aunque los objetivos tienen que ver fuertemente con adquirir las competencias necesarias que les permitan incorporarse a un puesto de trabajo relacionado con el oficio que están aprendiendo, necesariamente hay competencias que en esta entidad se potencian y que pertenecen de manera genérica no a la profesión, sino al mundo del trabajo. Es por eso que consideramos que la clasificación entre la formación profesional específica y la formación básica en este caso es fuerte, C⁺.

Así pues en la ESAL, en lo que se refiere a la dimensión estructural, la relación entre la formación profesional específica y la formación básica es generalmente fuerte. La única excepción la encontramos en los principios metodológicos que orientan la práctica. Sin embargo, consideramos que en lugar de representar una ruptura en la clasificación de la entidad, refuerza lo que para nosotros es una evidencia: las fronteras entre ambos discursos están claramente definidas y el discurso con mayor estatus es el de la formación profesional específica. Que las fronteras entre ambos discursos estén

claramente definidas nos permite afirmar que en la ESAL la práctica pedagógica en su dimensión estructural se encamina hacia la consecución de objetivos propios de la competencia laboral específica.

A continuación comenzaremos a analizar la dimensión interaccional de la ESAL.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Selección. **N.º**

En la exploración / discusión de los contenidos	E ⁺⁺	- J ₃ : ¿Cuál es la función del pedal de freno?	W₁₇
		- J ₂ : Tu aprietas y el freno funciona	E ⁺⁺
		- D ₁ : ¿Es correcto? (El D ₁ deja que los jóvenes contesten en grupo y luego da la respuesta correcta utilizando el vocabulario específico)	
		- J ₂ : ¿Qué es la perlítica?	W ₁₈
		- D ₁ : No sé, un material.	E ⁺⁺
		- J ₂ : ¿Y para qué es el disco?	W ₁₉
		- D ₁ : Pues para frenar.	E ⁺⁺
		- D ₂ explica las funciones de los frenos y repasa cuál es la parte fija y la móvil. La parte fija consta de zapatas y pastillas de freno, que es lo que realmente frena y luego está la parte móvil que va solidaria con la rueda.	W ₂₀ E ⁺⁺
		- D ₂ : ¿Cuándo hay que cambiar el disco?	W₂₁
		- J _T : Cuando tiene 2mm.	E ⁺⁺
- D ₂ : ¿Os lo dijo ayer D ₁ ? Cuando tiene por desgaste 2mm se suele cambiar porque puede haber peligro de que se parta o de que se rompa.			
- D ₂ : Y luego está el sistema antibloqueo o lo que conocéis vosotros como ABS. ¿Alguno sabría lo que es?	W ₂₂		
- J ₃ : Sí.	E ⁺⁺		
- D ₂ : A ver, J ₃ , ¿qué es?			
- J ₃ : Pues que eso, se bloquea la rueda y patina.			
- D ₂ : Sí, un ABS es electrónico y cuando va a patinar aumenta la distancia de frenado. Por eso el ABS hay que pisar dos veces.			

-
- J₂: D₂, ¿hay una cosa que se llama EBS? W₂₃
E⁺
 - D₂: Sí, eso es que lleva incorporado lo electrónico.
-

Como podemos observar la exploración o discusión de los contenidos de la ESAL es introducida por el docente de manera que la clase gire entorno al contenido seleccionado.

Cuando las cuestiones relativas a la introducción de contenidos en la clase se efectúa, es el docente quien la realiza no permitiendo en ningún caso que los jóvenes realicen selecciones espontáneas. Por ejemplo, como vemos en el fragmento W₁₈ cuando un alumno alude al material llamado perlítica, que remite al contenido seleccionado para la sesión el docente no le contesta a la pregunta, no permitiendo por lo tanto que haya espacio en el aula para las intervenciones de los alumnos que no tengan que ver directamente con el contenido seleccionado.

En el indicador de exploración de los contenidos para la regla discursiva de la selección hemos tenido en cuenta aquellos fragmentos de la práctica pedagógica donde el docente introduce conceptos o relaciona entre sí los que ya se habían dado.

Hemos considerado que la gradación de este indicador es de C⁺⁺ puesto que de las sesiones estudiadas sólo en una ocasión el D₂ respondió brevemente a una selección espontánea de un joven, como vemos en el fragmento W₂₃.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Selección **N.º**

En la elección de las actividades a realizar	E ⁺⁺	- D ₁ pone un cuadro en la pizarra de los frenos de tambor.	W ₂₄ E ⁺⁺
		- J ₂ : Ya lo hemos dado. - D ₁ : No. Los hemos dado en los guiones (<i>refiriéndose a las fichas que reparten en el centro sobre los contenidos</i>) pero no los hemos visto en la clase teórica.	
		- D ₂ :Vamos a hacer el ejercicio y nos viene de repaso. [...] Esto ha sido un repaso de lo que hemos visto hasta el momento.	W ₂₅ E ⁺⁺

Quando los docentes de la ESAL introducen actividades no permiten que los jóvenes realicen alteraciones en la actividad planteada. Consideramos, pues, que el grado de enmarcamiento de las actividades a realizar responde al tipo E⁺⁺ puesto que las actividades son seleccionadas, estructuradas y orientadas por el docente. Cuando los alumnos intentan hacer alguna intervención en la actividad que plantean los docentes, éstos les proporcionan la información necesaria respecto del por qué de la actividad y de su necesaria realización en ese momento.

<i>Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Selección.</i>		N.º	
En la metodología	E ⁺⁺	- D ₁ : (<i>Les entrega una fotocopia de la hoja de funcionamiento del sistema de frenos. Los jóvenes están hablando y se genera un murmullo bastante fuerte</i>). – Bueno, una más y nos vamos todos a casa. Y lo digo en serio.	W ₂₆ E ⁺⁺
		- J _T : Se callan todos. - D ₁ : Es un clase la mar de sencilla y no me estáis dejando darla.	
		- D ₁ : ¿Quién quiere leer? - J ₂ : Yo, porque si no hablo y me tirarán. <i>Empieza a leer sobre las pastillas de freno y cuando acaba el primer párrafo D₁ le dice que lo explique con sus propias palabras.</i>	W ₂₇ E ⁺⁺

Las escasas ocasiones en las que presenciamos situaciones donde la práctica pedagógica hubiera aceptado que los jóvenes interviniesen en la metodología que orientaba la práctica observamos que los docentes remitían a los principios metodológicos propios para llevar a cabo las actividades. La dinámica generada en el aula nos hace pensar que los alumnos son capaces de seguir las indicaciones proporcionadas para la realización de las actividades que se llevan a cabo en el aula, por lo que los docentes, cuyo grado de enmarcamiento para este indicador es E⁺⁺ logran transmitir en todo momento qué esperan que los jóvenes realicen.

<i>Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Secuencia</i>		N. o	
En la exploración / discusión de los contenidos	E ⁺	- J ₄ : ¿Esto qué es? (<i>refiriéndose a los latiguillos del sistema de frenado</i>)	W ₂₈ E ⁺
		- D ₁ : Vamos a dejar pensar. ¿Tú lo sabes, J ₅ ?	
		- J ₂ : Esto son los latiguillos.	
		- D ₁ : ¿Cuál es la función del sistema de frenos? (Mientras está J ₂ levantando la mano para preguntar algo)	W ₂₉ E ⁺
		- J _T : <i>No entienden la pregunta.</i>	
		- D ₁ (<i>pregunta de nuevo con otras palabras</i>): La acción de frenado. Una cosa es la misión del sistema de frenos y otra cómo se realiza la acción de frenado.	
		- J ₃ : Las piezas fijas y móviles.	
		- D ₁ : Muy bien. El disco y las pastillas. ¿cuáles son las fijas?	
		- J ₅ : Las zapatas o las pastillas. Las zapatas para el sistema de tambor y las pastillas de frenos para el sistema de disco.	
		- D ₁ : Todo esto son las zapatas compuestas por...	W ₃₀ E ⁺⁺
		- J ₄ : Los ferodos.	
		- J ₂ : Para que frene el tambor.	
		- D ₁ : Eso es.	

		- D ₂ : ¿Qué misión tienen los frenos?	W ₃₁
		- J ₆ : Detener el vehículo	E ⁺⁺
		- D ₂ : J ₈ , ¿te acuerdas de los componentes del tambor?	W ₃₂
		- J ₆ : Bombín, pastillas, muelles, regulador...	E ⁺⁺
		- D ₂ : ¿Y qué función tienen los muelles?	
		- D ₂ : J ₂ , cuenta los componentes del sistema mecánico	W ₃₃
		- J ₂ : Palanca, muelles, regulador o patín, los cables...	E ⁺⁺
		- D ₂ : J ₂ , lo he dicho hace media hora...	
		- D ₂ : ¿Qué componentes tiene el sistema hidráulico?	W ₃₄
		- J _T : Las canalizaciones, el depósito, la bomba...	E ⁺⁺
		- D ₂ : Qué es lo que nos falta, qué es lo que tenemos antes que nada en este tipo de sistema?	
		- J _T : <i>(Dicen varias cosas, pero no es a esa la que D₂ hace referencia).</i>	
		- J ₅ : El líquido.	
		- D ₂ : Eso. Esa es la esencial	
		- J _T : Pinza o bombín.	
En la exploración / discusión de los contenidos	EE ⁺	- D ₂ : ¿Qué hace la bomba?	
		- J ₃ y J ₄ : Crear la presión	
		- D ₂ : Exacto, a mayor diámetro más presión. Y ¿qué misión tienen las canalizaciones?	
		- J ₂ : Conducir el líquido.	
		- D ₂ : Espera un momento J ₆ <i>(que acaba de entrar ya que estaba en una tutoría individualizada con sus tutora y tiene la mano levantada)</i> , ¿qué misión tiene la palanca o el pedal?	
		- J _T : Frenar.	
		- D ₂ : Ahora sí, J ₆ , dime.	

Dado que las reglas de secuencia regulan la progresión de la transmisión en el tiempo, los fragmentos que hemos señalado

ejemplifican perfectamente cómo se realiza la exploración y discusión de contenidos en la práctica pedagógica de la ESAL.

En esta ocasión consideramos que debido a la estrategia que utilizan los docentes, la secuencia de exploración de los contenidos responde a un grado de enmarcamiento fuerte, E⁺, puesto que a pesar de que el método utilizado sea el de ir realizando preguntas a los jóvenes para así ir explorando los contenidos con los jóvenes, se puede ver claramente que el docente mantiene el control de la situación.

Vemos en el fragmento W₃₄ cómo, a pesar de las intervenciones de los jóvenes el docente mantiene el orden rígido y esquematizado que ha diseñado previamente al momento de interacción en el aula. Los jóvenes tienen material suficiente en forma de libros, apuntes y fotocopias, así como de diversos paneles con los que los docentes van explorando los contenidos, de manera que los jóvenes siguen la introducción o revisión de contenidos de manera adecuada. En algunas ocasiones se permiten alteraciones directas relacionadas con el contenido explorado, por lo que consideramos que el grado de enmarcamiento de la secuencia de los contenidos es fuerte.

Por tanto, observamos claramente que el docente va construyendo la clase sin salirse del guión. Permite que hablen de otras cosas una vez ha terminado lo que quiere decir, siempre que estén relacionadas con los contenido. Remite las intervenciones de los alumnos a un momento posterior, inmediatamente después de haber terminado de explorar el tema de estudio que están tratando.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Secuencia **N.º**

En las actividades a realizar	E ⁺⁺	<ul style="list-style-type: none"> - D₁: Bueno, ¿todos sabéis lo que es un tambor, no? Mira J₆, trae uno y así se lo enseñamos a Almudena. - No hay ninguno desmontado y J₂ pregunta en voz alta si no hay nadie que esté haciendo frenos. 	W ₃₅ E ⁺
-------------------------------	-----------------	---	-----------------------------------

- D_1 reparte unos ejercicios donde explica el funcionamiento del sistema de frenado y cuál es el funcionamiento de la acción de frenado. W_{36} E^{++}

- D_2 :Vamos a hacer el ejercicio y nos viene de repaso. Esto ha sido un repaso de lo que hemos visto hasta el momento. Tenéis que relacionar los dibujos con el nombre. W_{37} E^{++}

En esta ocasión estamos prestando atención a las actividades realizadas en la ESAL.

Entendemos que el grado de enmarcamiento varía de muy fuerte donde la realización de actividades sigue un orden rígido, esquematizado por el docente, a muy débil donde la realización de actividades se presenta de manera espontánea a los jóvenes. Los grados fuerte y débil corresponden a situaciones donde sólo se puede alterar las tareas sin perjuicio de la actividad general, o donde la alteración de las tareas afecta significativamente a la actividad introducida respectivamente. Es decir, como siempre, para el enmarcamiento, estamos interesados en ver cuánto control aparente se le cede al alumno, en este caso en la realización de tareas.

Por lo tanto, no nos sorprende que en esta ocasión podamos caracterizar la regla de secuencia en su indicador 'actividades a realizar' de muy fuerte, E^{++} , puesto que una fuerte secuencia en el contenido necesariamente lleva aparejada una fuerte secuencia en la actividades a realizar.

Las actividades están planificadas y se insertan ordenadamente en el desarrollo de la práctica pedagógica diseñada por los docentes de la ESAL.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Secuencia. **N.º**

En la metodología utilizada para realizar actividades	E ⁺	<ul style="list-style-type: none"> - D₁: Pues bien, ahora nos sacamos el módulo para hacer los ejercicios que hay en él. <i>(Como la mayoría no tiene el módulo D₁ sale a por las fotocopias para dárselo).</i> 	W ₃₈ E ⁺
		<ul style="list-style-type: none"> - D₁: Vamos a hacer un esfuerzo. - J₇: Empieza a leer. Sale al cuadro de componentes y lo que ha leído lo explica señalando las partes correspondientes en el cuadro. 	W ₃₉ E ⁺
		<ul style="list-style-type: none"> - <i>D₁ reparte unos ejercicios donde explica el funcionamiento del sistema de frenado y cuál es el funcionamiento de la acción de frenado. Una vez explicado, lo vuelve a explicar con otras palabras: primero diferencia entre los componentes fijos y móvil y luego el sistema por el que se aprieta el freno y se frena.</i> 	W ₄₀ E ⁺⁺

El último indicador de la regla de secuencia es la metodología utilizada para realizar las actividades. De nuevo, no nos sorprende que el grado de enmarcamiento sea fuerte, puesto que la metodología y las actividades a realizar están íntimamente ligadas entre sí.

Como hemos indicado anteriormente dado que los jóvenes tienen material suficiente en forma de libros, apuntes y fotocopias, así como de diversos paneles la metodología que utilizan los docentes para detallar los pasos a seguir en la realización de actividades, así como el resultado final esperado es una información al alcance de todos los jóvenes que participan en el programa de la ESAL.

Así pues consideramos que el último indicador de la regla de secuencia también se caracteriza con un enmarcamiento fuerte, en este caso E⁺ ya que las alteraciones que sufren la estrategia de enseñanza se deben a cuestiones que alteran la estructura momentáneamente pero que no paralizan la actividad.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Ritmo. **N.º**

		- J ₄ : ¿Esto qué es? (refiriéndose a los latiguillos del sistema de frenado)	W ₄₁ E ⁻⁻
		- D ₁ : Vamos a dejar pensar. ¿Tú lo sabes, J ₅ ?	
		- J ₂ : Esto son los latiguillos.	
		- D ₁ : (Componentes del sistema de frenos) ¿Qué habéis visto con D ₂ ?	W ₄₂ E ⁻⁻
		- J _T : El mastervac.	
En la exploración / discusión de los contenidos	E ⁻⁻	- D ₁ : ¿Y cuál es la función del mastervac?	
		- J ₁ : Hacer fuerza.	
		- D ₁ : La función es hacer vacío para que tengamos que hacer menos presión en el freno.	
		- D ₂ : ¿Podríamos cambiar sólo el freno de una rueda?	W ₄₃ E ⁻⁻
		- J _T : No (todos a la vez). Porque tienen que frenar todas por igual.	
		- D ₂ : Muy bien. ¿Tenéis alguna duda del freno de mano?	
En la exploración / discusión de los contenidos	E ⁻⁻	- D ₂ :Vamos a hacer el ejercicio y nos viene de repaso. Esto ha sido un repaso de lo que hemos visto hasta el momento.	W ₄₄ E ⁻⁻
		- D ₂ : J ₂ , cuenta los componentes del sistema mecánico	W ₄₅ E ⁻
		- J ₂ : Palanca, muelles, regulador o patín, los cables...	
		- D ₂ : J ₂ ,lo he dicho hace media hora...	
		- D ₁ : Bueno, ¿todos sabéis lo que es un tambor, no?	W ₄₆ E ⁻⁻
		- D ₂ : J ₈ , ¿te acuerdas de los componentes del tambor?	W ₄₇ E ⁻⁻
		- J ₆ : Bombín, pastillas, muelles, regulador...	

-
- D₁: ¿Cuál es la función del sistema de frenos? (Mientras está J₂ levantando la mano para preguntar algo) W₄₈ E⁻
 - J_T: *No entienden la pregunta.*
 - D₁ (*pregunta de nuevo con otras palabras*): La acción de frenado. Una cosa es la misión del sistema de frenos y otra cómo se realiza la acción de frenado.
-
- J₃: ¿Cuál es la función del pedal de freno? W₄₉ E⁻
 - J₂: Tu aprietas y el freno funciona
 - D₁: ¿Es correcto? (El D₁ deja que los jóvenes contesten en grupo y luego da la respuesta correcta utilizando el vocabulario específico)
-

La regla discusiva de ritmo o tasa esperada de adquisición corresponde al tiempo que se le proporciona a los jóvenes para que adquieran el texto legítimo, es decir, para que aprendan lo que los docentes consideran que deben aprender.

En la práctica pedagógica de la ESAL, en el indicador de exploración y discusión de los contenidos obtenemos que el grado de enmarcamiento es del tipo E⁻, muy débil. En un primer momento este dato puede parecer sorprendente, siendo la selección y la secuencia tan fuertes. Sin embargo, y de acuerdo con las pedagogías mixtas de Morais y Neves que hemos señalado en el apartado 2 de esta parte⁸⁵ el hecho de flexibilizar al máximo la relación profesor - alumno dentro de un contexto que potencie una selección macro fuerte, así como una secuencia, contribuye a facilitar al alumno la adquisición del texto legítimo.

Así pues, cuando los docentes introduce contenidos, los exploran o los discuten podemos observar que dicha exploración se reitera tantas veces haga falta en aras a facilitar la comprensión del contenido explorado (como por ejemplo en los fragmentos W₄₄ a W₄₇).

⁸⁵ Modelo de reproducción y transformación cultural.

Por otro lado encontramos múltiples situaciones donde el docente anima a los jóvenes a los contenidos suficientemente mediante preguntas sobre la cantidad de información adquirida (como por ejemplo los fragmentos W₄₈ y W₄₉).

<i>Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Ritmo.</i>		N.º
	- D ₁ : ¿Cuál es la función de la pinza?	W ₅₀
	- J _T : <i>Contestan vario sa la vez y no se entiende lo que dicen.</i>	E ⁻
	- D ₁ : De hecho, todos habéis hecho la práctica en el taller de mecánica de las pastillas.	
En las actividades a realizar	- J ₂ : Contestando al ejercicio que han hecho individualmente, va preguntando, bajo la supervisión de D ₁ , a cada paso del sistema de frenos: ¿y entonces qué sucede?	W₅₁
	- J _T : Los patines.	E ⁻
	- J ₂ : Que es otro componente del sistema de frenos, ¿y qué sucede?	
	- J _T : Permite el deslizamiento de la pinza	
	- J ₂ : ¿Y qué hace?	
	- J _T : Desliza la pinza.	
	- D ₂ : Tenéis que relacionar los dibujos con el nombre. Pasados 5 minutos. ¿Corregimos ya?	W ₅₂ E ⁻

También la regla discursiva de ritmo en las actividades a realizar ha resultado estar caracterizada por un enmarcamiento débil del tipo E⁻.

En esta ocasión , el tiempo destinado a las actividades no se marca al inicio demostrando que se tiene cierto respeto por los ritmos de los jóvenes. Sin embargo, consideramos que caracterizar la práctica pedagógica del la ESAL del tipo 'los docentes permiten que los jóvenes progresen a su ritmo' sería exagerar. Los docentes

permiten que los jóvenes progresen pero les recuerdan que existe un límite de tiempo, y por tanto que deben ser capaces de realizar el texto legítimo dentro de ese tiempo.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Criterios de evaluación **N.º**

En la exploración de los temas de estudio	E ⁺⁺	<ul style="list-style-type: none"> - D₁: ¿Esto qué es? (refiriéndose al cuadro resumen del sistema de frenos, en concreto a la bomba) - J₁: Arriba tenemos el depósito... y abajo la salida de las canalizaciones. - D₁: La bomba. Muy bien. ¿cuál es la función de la bomba? D₂ os explicó las canalizaciones. - D₁: (Pone un cuadro en la pizarra de los frenos de tambor).[...] Los hemos dado en los guiones (refiriéndose a las fichas que reparten en el centro sobre los contenidos) pero no los hemos visto en la clase teórica. Los estamos viendo todo el año en un sentido u otro. - J_T: Todos sacan la libreta y se ponen a copiar los componentes del sistema de frenos. 	W ₅₃ E ⁺⁺ W ₅₄ E ⁺⁺
		<ul style="list-style-type: none"> - D₁: ¿Cuál es la función de los pasadores de seguridad? - J₃: Sujetan las pastillas - D₁: Vale, pero ¿dónde las sujetan? - J₃: Sujetan las pastillas al plato de anclaje - D₁: Vale, tú lo has dicho J₃. Muy bien. 	W ₅₅ E ⁺⁺
En la exploración de los temas de estudio	E ⁺⁺	<ul style="list-style-type: none"> - J₂: ¿Y para qué es el disco? - D₁: Pues para frenar. Hemos dicho que para frenar hacen falta dos elementos: fijo y móvil. Pues el móvil es el disco. 	W ₅₆ E ⁺⁺

-
- D₂: ¿Cuándo hay que cambiar el disco? W₅₇
E⁺⁺
 - J_T: Cuando tienen 2mm.
 - D₂: ¿Os lo dijo ayer D1? Cuando tiene por desgaste 2mm se suele cambiar porque puede haber peligro de que se parta o de que se rompa.
-

La última regla discursiva que vamos a analizar, los criterios de evaluación vuelven a describirnos la práctica pedagógica de la ESAL con un grado de enmarcamiento muy fuerte E⁺⁺.

Cuando se introducen, se exploran o se discuten los temas de estudio, los contenidos, observamos que las explicaciones de los docentes a los jóvenes son bastante pormenorizadas, ilustradas y ejemplificadas.

En éste programa, observamos cómo cuando se introducen determinados conceptos los jóvenes los anotan en la libreta (como señalamos en el fragmento W₅₄). Además, los jóvenes cuentan con multitud de material físico desde el que siguen la exploración del contenido, tal y como hemos señalado ya en dos ocasiones.

Tanto la estrategia seguida por los docentes para desarrollar el contenido, como la especial atención a los ritmos personales de los jóvenes potencian que los docentes expliquen pormenorizada y reiteradamente los contenidos que esperan adquieran sus alumnos.

La adquisición por parte de los jóvenes del texto legítimo en esta entidad está relativamente asegurada mediante esta práctica, puesto que se flexibiliza el espacio entre el profesor y el alumno sólo en aquellas cuestiones que favorecen la propia adquisición.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Criterios de evaluación **N.º**

		- J ₃ : ¿Cuál es la función del pedal de freno?	W ₅₈ E ⁺⁺
		- J ₂ : Tu aprietas y el freno funciona.	
		- D ₁ : ¿Es correcto? (El D ₁ deja que los jóvenes contesten en grupo y luego da la respuesta correcta utilizando el vocabulario específico)	
		-	
		- D ₁ : ¿Esto qué es? (<i>refiriéndose al cuadro resumen del sistema de frenos, en concreto a la bomba</i>)	W ₅₉ E ⁺⁺
		- J ₃ : Arriba tenemos el depósito... y abajo la salida de las canalizaciones.	
		- D ₁ : La bomba.	
		- D ₂ : ¿De qué partes constan los frenos?	W ₆₀ E ⁺⁺
		- J ₆ : Hidráulico y mecánico.	
		- D ₂ : Eso es el sistema de accionamiento. Pero, ¿de qué partes consta?	
Cuando los jóvenes intervienen con incorrecciones	E ⁺⁺	- J ₅ : De fijas y móviles	
		- D ₂ : Muy bien J ₅ .	
		- D ₂ : ¿Y qué función tienen los muelles?	W ₆₁ E ⁺⁺
		- J _T : ...	
		- D ₂ : Por ejemplo, el de una puerta: para que retroceda a su posición inicial. Es un proceso de distensión y compresión.	
		- D ₂ : Los discos de freno son más eficaces pero también tienen inconvenientes: los de disco son más caros porque necesitan más mantenimiento.	W ₆₂ E ⁺⁺
		- J ₄ : Se gastan más rápido las pastillas	
		- J ₂ : Se oxidan.	
		- D ₂ : Se oxidan no, es que están expuestos a los agentes externos, con lo cual resta eficacia. Pierde adherencia, porque por ejemplo, si se nos cae agua...	

		- D ₂ : A ver, J ₉ , ¿qué misión tiene el freno de estacionamiento?	W ₆₃ E ⁺⁺
Cuando los jóvenes intervienen con incorrecciones	E ⁺⁺	- J ₉ : Pues frenar en un estacionamiento. - D ₂ : A ver, J ₆ , díselo tú. - J ₆ : Pues bloquear las ruedas cuando estacionamos. - D ₂ : Muy bien.	

Cuando los jóvenes intervienen con incorrecciones en la ESAL los docentes les indican concretamente aquello que está incorrecto y lo reformulan, lo corregien o lo completan. Por lo tanto el grado de enmarcamenteo de este indicador es muy fuerte, E⁺⁺.

Por ejemplo, el fragmento W₅₈ resume en gran medida lo que suce en la mayoría de fragmentos de este indicador. También debeido a la estrategia que utilizan los docentes, cuando los alumnos intervienen con una incorrección se les permite reflexionar sobre las respuestas que están dando, posibilitando así que recuperen información que ha sido explorada en el aula. Una vez los jóvenes han dado las respuestas, los docentes reformulan el contenido utulizando una lenguaje preciso en aras a clarificar al máximo posibles errores.

La búsqueda de precisión en los contenidos, de nuevo nos inducen a pensar que en esta entidad la importancia concedida a la formación profesional específica es evidente. Por ejemplo, como vemos en el fragmento W₆₃ cuando los alumnos no responden adecuadamente, los docentes responden precisando la información pertinente.

Entendemos que los jóvenes de esta entidad obtienen mensajes de sus docentes donde se les indica contunamente qué texto deben realizar. Por lo tanto, consideramos que los criterios de evaluacuón se explicitan suficientemente a los jóvenes por lo que se lesfacilita la adquisición del texto.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Criterios de evaluación **N.º**

En los trabajos y actividades a realizar	E ⁺⁺ -	<p>J₈ da la respuesta al ejercicio sobre el sistema de frenado y aunque la tiene bien, D₁ pide que alguien la amplíe. J₃ responde con más detalle y por lo tanto mejora la respuesta.</p> <p>D₂ : Tenéis que relacionar los dibujos con el nombre. Venga J₆, dinos tú la primera figura.</p> <p>- J₆: La primera figura es de los latiguillos del sistema de frenado. [...]</p> <p>- D₂: Y esto sería el resumencito.</p>	W ₆₄ E ⁺⁺ W ₆₅ E ⁺⁺
--	-------------------	--	--

Por último, analizaremos la regla discursiva Criterios de evaluación mediante el indicador de la práctica pedagógica 'en los trabajos y actividades a relizar'. Recordemos que estamos interesados en ver los mensajes que se intercambian los docentes y los jóvenes dentro de esta regla discursiva.

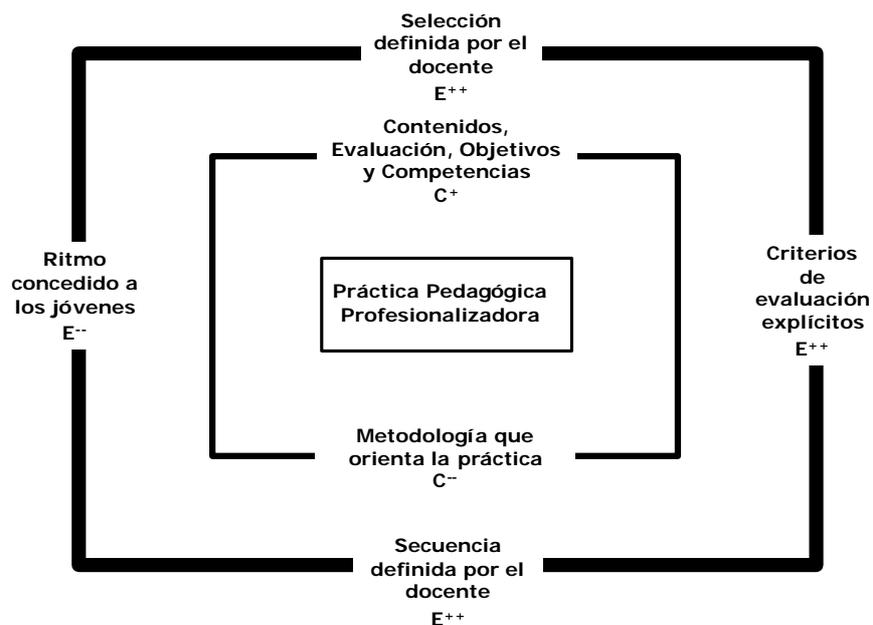
De nuevo, y como ha venido sucediendo en todos los indicadores de esta regla de la dimensión interaccional, el grado de enmarcamento es muy fuerte, E⁺⁺.

Las actividades propuestas a los jóvenes son actividades en las que los docentes apuntan sistemáticamente aquello que está incorrecto o incompleto e indican de forma clara y pormenorizada lo que falta en la producción del texto.

Las actividades que observamos en el período de tiempo que estuvimos en la entidad, se construían de forma tal que los jóvenes en general tuvieran toda la información disponible de manera correcta. La transmisión de la información se produce en un contexto en el que los jóvenes, al ser tan fuerte el grado de enmarcamento, reconocen lo que el docente espera de ellos y se les da la información necesaria par producir el texto adecuado.

III.6.3 Codificando la ESAL

Así pues, veamos ahora de nuevo los grados de clasificación y enmarcamiento que regulan la práctica pedagógica de la ESAL.



En otras palabras, el código de la entidad se caracteriza por:

$$\frac{O^E}{C_i^+ / E_i^{++}}$$

Las líneas que rodean los indicadores analizados de la práctica pedagógica denotan la intensidad de la relación observada. En general podemos decir que esta práctica pedagógica, que hemos denominado Práctica Pedagógica Profesionalizadora, se caracteriza por una orientación elaborada, que inserta unas relaciones de poder claramente delimitadas en situaciones de control muy fuertes excepto

en el tiempo que se concede a los jóvenes para adquirir las transmisiones.

En la ESAL hay dos formadores dentro de cada una de las sesiones en las que se trabaja con jóvenes. Esto explica, en parte, que la evaluación, los objetivos y los contenidos estén caracterizados como fuertes. A la hora de trabajar con los jóvenes, podemos señalar que en esta entidad, los formadores diseñan el desarrollo de la práctica pedagógica de manera tal que los jóvenes aprendan lo más posible respecto de los contenidos de ambos discursos mayoritarios, la formación profesional específica y la formación básica. Y para que esto sea posible, los formadores utilizan una metodología en ambos discursos complementaria. Por un lado, están obligados a trabajar de esta forma puesto que no tener una fuerte delimitación de los que son los contenidos, objetivos y lo que constituye el texto legítimos a ser evaluado, puede desembocar en la transmisión a los jóvenes de mensajes contradictorios en el propio desarrollo de la práctica pedagógica. Esto se ve reforzado, por el uso de metodologías complementarias.

Sin embargo, dadas las características de la entidad, entendemos que la entrada de dos o más docentes en cada interacción con los jóvenes, responde a una apuesta por parte de los docentes de realizar una tarea educativa en un sentido determinado. Es una apuesta que privilegia la adquisición del contenido por encima de las habilidades sociales, tal y como veíamos en el análisis del discurso pedagógico oficial.

Por otro lado, y en cuanto al enmarcamiento de las relaciones entre docentes y jóvenes, podemos observar el alto grado de coherencia interna que guardan los resultados con el objetivo implícito de que los jóvenes adquieran el contenido, convertido este en texto legítimo a ser evaluado.

En esta entidad los contenidos son seleccionados por el docente, lo cual incluye tanto las actividades a realizar como la

metodología utilizada para la adquisición de dicho contenido; el orden en que los contenidos son introducidos en el desarrollo de los mismos, también es una tarea que recae exclusivamente en el docente, y de nuevo así lo están las actividades y la metodología; respecto de los mensajes que los docentes proporcionan a los jóvenes sobre la adquisición correcta del contenido que se ha seleccionado y que se está trabajando, de nuevo son claros y no dan pie a la adquisición de contenidos erróneos, lo cuales se nos revelan como indicadores reiterativos de que lo que importa en este centro es que los jóvenes aprendan el contenido que están trabajando.

Esto concuerda magníficamente con el análisis global del ritmo de la entidad, o tasa esperada de adquisición, que se caracteriza por ser muy débil. Es decir, los jóvenes deben aprender los contenidos seleccionados por los docentes, de la forma en que los docentes les indican y en el orden que les indican, pero para poder hacerlo disponen del tiempo que necesiten a nivel individual. Lo que de nuevo se privilegia en este sentido, es una determinada adquisición del contenido.

Entendemos que sólo a través de un fuerte control por parte de la transmisión del contenido es como se le puede proporcionar a los jóvenes la posibilidad de reconocer el texto legítimo que se espera reproduzcan, y de esta forma, se posiciona a los jóvenes en situación de realizarlo. Con esto no queremos decir que la traducción del reconocimiento sea mecánica respecto de la realización. Los jóvenes también cuentan con un espacio de autonomía real, y son ellos quienes deciden si realizan o no el texto legítimo que les ofrece la entidad. Lo interesante de nuestro análisis en esta entidad es que nos revela que los docentes proporcionan efectivamente a los alumnos las claves necesarias para reproducir el texto legítimo; los resultados del centro por otro lado, es decir, lo que demuestran los jóvenes que han aprendido, cabe buscarlos en las disposiciones socioafectivas que los

jóvenes poseen respecto de las transmisiones que les ofrecen en el centro.

Es por este motivo, que hemos denominado la práctica pedagógica como Profesionalizadora: porque 'permite' la adquisición de los contenidos de la formación profesional específica.

III.7 El código de la Entidad Local

Podemos definir brevemente la actividad educativa que gestiona la entidad local del siguiente modo.

Entidad Local

La entidad que desarrolla el PGS pertenece a una mancomunidad de una localidad situada a unos 30 km de la ciudad de Valencia. El PGS se desarrolla en las antiguas dependencias de un reformatorio, situado a 1'5 km del centro municipal. El ayuntamiento facilita transporte gratuito a los alumnos del programa para su desplazamiento hasta el centro.

El objetivo principal del centro es el dinamizar el entorno de la mancomunidad, ofreciendo servicios puntuales o continuos en función de las necesidades detectadas entre la población de la misma.

En el momento de realizar el estudio desarrollaban dos PGS, uno perteneciente a la familia profesional de Mecánica y otro a la de Textil. No desarrollaban otras actuaciones similares a los programas, aunque sí tenían oficina de formación que desarrolla diferentes acciones de formación ocupacional y continua.

Los docentes que desarrollaban el programa estudiado eran contratado como autónomos por parte de la corporación local, en función de las horas trabajadas. El programa sólo cuenta desde hace 6 cursos con un docente de básica y otro de específica.

III.7.1 Descripción del espacio físico de la EL

La entidad local está en una comarca de la Comunidad Valenciana, que dista a unos 30 km de la ciudad de Valencia. La práctica pedagógica de la entidad se desarrolla en tres espacios separados físicamente por una distancia considerable.

Hay, para el PGS, dos docentes: un docente de Formación Profesional Específica y una docente de formación Básica.

La coordinadora del programa, que es la coordinadora de todas las actividades formativas de la entidad local, está en el espacio urbano de la localidad en la que se sitúa el programa. A este espacio es a donde se tienen que desplazar los jóvenes cuando tienen programada alguna actividad en la que se haga uso de medios audiovisuales como televisión o video, así como para determinadas charlas que se les da en asuntos como sexualidad, drogas, etc.

La actividad normal del programa, específica y la mayor parte de la básica transcurre en un edificio en forma de L, de una única planta que se sitúa a las afueras del casco urbano y que se encuentra aproximadamente a 5 km del despacho de la coordinadora.

Antes de que la entidad local destinara este espacio para actividades formativas como el PGS, éste era un centro de reclusión de menores. Así, los jóvenes de este programa tienen el aula de formación profesional específica y básica en el espacio que anteriormente ocupaban 4 celdas de aislamiento para menores. El aula se sitúa en el brazo corto de la L, y los pasillos no tienen luz, dado que la única zona rehabilitada ha sido la destinada al aula. Los jóvenes utilizan una linterna para acceder al aula hasta que llegan a la misma, donde una vez accionado el interruptor de la luz de interior del aula es más fácil orientarse hasta la puerta.

El aula tiene forma rectangular y contará con unos 24 m² en total. En ella tienen todos los recursos de que disponen ambos

docentes para el desarrollo de sus clases. A saber: una pizarra, 15 pupitres con sus respectivas sillas, formando dos hileras a cada lado de la mesa del profesor situada debajo de la pizarra y una banco de trabajo con escasas herramientas para todo el grupo. En el aula cuelgan diversos carteles relacionados indirectamente con la mecánica (carreras de coches y de fórmula 1).

A 1km aproximadamente del aula, se halla el taller de mecánica, que comparten con los alumnos de la escuela taller. En él los jóvenes traen sus motocicletas ya que el apartado de presupuesto para material del programa no proporciona suficiente material para que los jóvenes puedan trabajar. Sólo hay dos coches absolutamente desmantelados para realizar las prácticas de la formación profesional específica.

Todos los jóvenes tienen ropa de trabajo comprada por la entidad, y a estas alturas del curso está reluciente.

III.7.2 Datos de la práctica pedagógica de la EL

<i>Dimensión Estructural: Formación Profesional Específica y Formación Básica</i>		N.º
Contenidos	C ⁻ - D ₇ : El reglaje por cruce es menos efectivo. Este es un reglaje más bonito de hacer, más efectivo. Y es una cosa muy importante. Los coches tienen cien mil, ciento cincuenta mil Km. y nadie le mira el reglaje. Muchos motores no funcionan correctamente porque el reglaje no está bien, y se desgastan mucho. Es conveniente.	Y ₁ C ⁺

- Contenidos
- D₇: Un 70% de los motores modernos va por correa y cuando esta pieza se rompe, que es una de las averías más frecuentes que hay, que no es que se rompa esta pieza, [...] como el motor va tan sumamente ajustado para sacar el máximo rendimiento con el mínimo consumo. O sea para que rinda lo máximo que pueda. Y₂ C⁺
 - D₈: Pero uno cuando va a su puesto de trabajo tiene que llevar las herramientas necesarias. Y₃ C⁻
 - D₈: Fijaos una cosa, que os la vengo diciendo todo el curso y os la voy a decir una vez más. Cuando uno de vosotros no cumple con las cosas que tiene que cumplir, fijaos el tiempo que le hace perder a los demás. Y₄ C⁻
 - J₃₄: Pero eso no es culpa mía. Yo estoy aquí
 - D₈: Ya lo sé, pero por culpa de los que están fuera fijaos la de tiempo que estamos perdiendo nosotros. Recordarlo cuando vayáis a talleres, que los horarios y los relojes sirven para algo.
-

El primer indicador que vamos a analizar es el de 'Contenidos', dentro de la dimensión estructural que utilizamos para describir la relación entre la formación profesional específica y la formación básica.

Cuando los docentes de la EL introducen los contenidos en el aula, hacen referencia en algunas ocasiones a cuestiones que no están vinculadas de manera directa con el contenido que están desarrollando. En la EL, los docentes indican a los jóvenes cuestiones que consideran necesarias y que responden a situaciones posibles que les puedan suceder en su lugar de trabajo.

Los dos primeros fragmentos (Y₁ e Y₂) la relación es indirecta respecto del contenido que se explora en la Formación profesional

específica . En los siguientes dos fragmentos, la docente de básica incorpora contenido relevante no para sus materias sino para los puesto de trabajo que tendrán.

Por lo tanto, consideramos que la relación entre los contenidos de la formación profesional específica y los contenidos de la formación básica posee un grado de clasificación débil, C⁻ .

<i>Dimensión Estructural: Formación Profesional Específica y Formación Básica</i>		<i>N.º</i>	
Metodología que orienta la práctica	C ⁺⁺	<ul style="list-style-type: none"> - D₇: Es una de las averías más frecuentes que tienen los motores. La correa de la distribución. Hablo de motor. Cuando te llega un motor al taller, te puede llegar con un problema de carga de batería, con un problema de una fuga de aceite, pero la avería más fuerte que te puede llegar es la de la distribución. ¿No habéis visto nunca un coche echando humo por el tubo de escape? - J₃₁: ¡El de la semana pasada se prendió fuego! - D₇: Eso qué es? Esa avería qué es? - J₃₁: <i>(Ninguno responde)</i>. - D₇: O sea, piensa. De golpe y porrazo por el tubo de escape, sale por detrás por el motor, él único sitio por el que puede salir es por el tubo de escape. ¿Qué explicación le das a ese motor? 	Y ₅ C ⁺⁺
		<p>D₇: Me miráis el reglaje que hay ahora de válvulas y luego hacemos la distribución. Desmonta la tapa. Apuntas, filtro nº 1, admisión y escape. Nº 2 admisión y escape, nº 3... nº 4 hasta cada válvula. A ver, ponlo en las marcas del motor, así lo tienes fácil.</p>	Y ₆ C ⁺⁺

	<ul style="list-style-type: none"> - D₈: Lo que vamos a hacer hoy en matemáticas va a ser el % y la regla de tres. Pensad que a veces cuando nos ponemos a hacer matemáticas parece que las cosas no vayan a servir mucho pero en cambio estos dos temas nos sirve muchísimo. - J₃₅: En un taller, para arreglar... - D₈: A parte de en un taller, para la vida nuestra. Hace poquito estábamos en las rebajas, 20% de descuento. - J₃₄: Luego vas y sólo en algunas tallas. - D₈: Tienes razón, eso a mí también me suele pasar mucho. Pero bueno, y luego en un taller no es lo más posible, pero quizá algún día os hagan hacer algún % alguna factura... 	Y ₇ C ⁺⁺
Metodología que orienta la práctica	<ul style="list-style-type: none"> - D₇: J₃₁, ponme los discos delanteros. - J₃₁: Aquí. - D₇: Vale muy bien, si van ahí ¿dónde van los tambores? J₃₃, y tu mira escucha un poco (J₃₃ los dibuja). J₃₂ pon la bomba de frenos. - J₃₂: Aquí, y cómo la hago. - J₃₂: Un cuadrado y sobra. J₃₅, canalizaciones. - J₃₅: Pues supongo que una así y otra allá. - D₇: A ver, los coches normalmente llevan una canalización a cada lado. 	Y ₈

Como ya hemos señalado en los análisis de las otras entidades, observamos la relación entre los principios metodológicos utilizados en los dos discursos mediante las actividades realizadas por los jóvenes tanto en la formación profesional específica como en la formación básica. Entendemos que las actividades a realizar están estrechamente conectadas con los principios metodológicos que orientan la práctica pedagógica.

En este caso consideramos que el margen de descripción es mucho más amplio: todos los ejemplos de la práctica pedagógica que recogen situaciones susceptible de poner en relación metodologías de los dos discursos, nos muestran cómo se desarrollan de manera paralela sin llegar a cruzarse.

En otras palabras, los principios metodológicos de la formación profesional específica y los principios metodológicos de la formación básica no guardan relación entre sí, por lo que el grado de clasificación entre ambas metodologías es de C⁺⁺.

Dimensión Estructural: Formación Profesional Específica y Formación Básica **N.º**

Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - D₈: Pero uno cuando va a su puesto de trabajo tiene que llevar las herramientas necesarias. Y₉ C⁻
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - D₇: Todos los motores llevan marcas. Y os estoy explicando la manera de hacerlo sin marcas para que entendáis la distribución porque aún llevando marcas, hay mecánicos que los he visto yo trabajar, que no las necesitan. Que con un semicírculo de esos, un cartabón, te saca las marcas perfectas. Es gente que se ha criado en casas antiguas, y sabían que cuando arreglaban un motor, o se guiaban por esos instrumentos o no arreglaban. Una vez sepas ponerla a punto sin marcas, la distribución, con marcas te será súper fácil hacerlo. Y₁₀ C⁻
	<ul style="list-style-type: none"> - D₇: No. Vuelvo a repetir, no tenemos marcas. Lo que no quiero es que seáis maquinetas, tío. A mí de qué me sirve que pongáis esta marca aquí, esta marca allá y pongáis la correa. Entonces lo único que has aprendido es a desmontar una correa. Yo quiero que pienses, que me digas cómo vas a poner el cigüeñal. En qué sitio vas a poner para empezar. Y₁₁ C⁻

En la dimensión estructural recogemos el indicador 'Evaluación' para ver si existe relación entre aquello que se evalúa en la formación profesional específica con lo que se evalúa en la formación básica.

Cuando los docentes de la EL exploran los contenidos, desarrollan actividades o plantean a los jóvenes los objetivos de y competencias a adquirir en los dos discursos que estamos estudiando, lo hacen de manera que se potencian aspectos importantes desde su punto de vista para el trabajo que tendrán que desempeñar los jóvenes.

Así pues, creemos que el grado de clasificación que mejor responde a cómo es la relación entre la evaluación de la formación profesional específica y la formación básica es C⁻, puesto que los mensajes que se transmiten a los jóvenes incluyen aspectos generales del puesto de trabajo, no de la competencia profesional.

Dimensión Estructural: Formación Profesional Específica y Formación Básica **N.º**

En los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar	- D ₇ : Vosotros cuando vayáis a prácticas vais a trabajar sobre todo con cambios de aceite y revisiones; con desmontaje de piezas; con sustitución de una pieza muy simple, pero vamos algún compañero vuestro está haciendo faenas de verdad. Más delicadas pero que vamos que... cuando salgáis de aquí os cambiará el chip. Vais a estar solos, y no hay nadie más. Os tendréis que coger a la carrera, hay que sacar la faena.	Y ₁₂ C⁻
--	--	---

- D₇: Aquí, cuando ves un motor así es para tirar, en los coches de calle. Te sale muy caro repararlo. Es una avería muy grave. Lo podrías reparar. Pero como están planteados los talleres no es conveniente. Es más fácil cambiarlo. Hay unas cuantas empresas que se dedican a reparar motores, reparar dirección y reparar cajas de cambio y tú simplemente lo que haces es que te dan un motor, tú les das el tuyo y cambias. Porque lo te van a pedir en taller... Lo que os vana pedir en el taller son dos cosas: que seáis buenos y rápidos. Si eres bueno y lento, no vales. Si eres malo y rápido, tampoco. Si eres malo y lento, tampoco vales. Tiene que ser bueno y rápido. Y₁₃
C⁻

- D₇: Vamos a ver la distribución: esto es un motor, a ver la chapita, mira para quitar y poner el motor de este motor, te dan 4'9 horas. Más media hora de prueba. O sea tenéis un día para arreglar el motor. Lo cogeríais por la mañana y en tu jornada laboral lo tienes que arreglar y probar. Y₁₄
C⁻
- J₃₂: Eso es imposible.
- D₇: Ahora no tiene por qué ser así. Tú ahora tienes que aprender. Pero si cuando cobras un sueldo como Dios manda, no lo haces... más vale que te jubiles.

- D₇: Lo que os quiero decir es que tenéis que tener un poco de picardía a la hora de trabajar. Que siempre tienes que pensar que el motor puede tener algo más. Y₁₅
C⁻

En los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar

- D₇: En este oficio te puedes equivocar y olvidarte de poner el aceite, te puedes equivocar en un tornillo del elevallunas y que al tío se le caiga la ventana, te puedes equivocar en una puesta a punto... en los frenos y en la dirección no hay error. Y₁₆ C⁻
- J₃₃: por que luego no hay nada.
- D₇: El aceite te gripa el coche, me da igual, pero los frenos y la dirección con dinero no se paga. La operación de frenos se repasa tres veces. No dos. Se repasa tres. Y la diferencia entre un mecánico y uno que está porque sí...hay que ser meticulosos, mucho. Muchísimo. Y si alguien os ve que hacéis una reparación de este tipo con desidia, os veréis en la calle al día siguiente. Este oficio es un oficio sencillo, no es difícil pero te vana exigir calidad. Lo poco que hagas hacerlo bien. Hasta barrer. Barrer sin polvo.

Para el indicador 'Objetivos de aprendizaje y Competencias a desarrollar' de nuevo consideramos que se guarda una estrecha relación entre el anterior indicador 'Evaluación'.

Cuando los docentes indican a los jóvenes los objetivos de aprendizaje y las competencias a desarrollar en la formación profesional específica observamos que éstos incluyen aspectos de la formación básica que son relevantes para el desarrollo laboral.

Consideramos que el grado de clasificación entre ambos discursos para este indicador es débil, C⁻. En general los mensajes que analizamos tienen que ver con competencias actitudinales que se necesitan para el desarrollo de la competencia laboral, a saber picardía, orden, reflexión, etc.

Observando el grado de clasificación entre los discursos analizados en la EI para la dimensión estructural consideramos que, generalmente, es un grado débil, C⁻. Tal y como sucediera con anterioridad, la excepción nos la proporciona el indicador

‘Metodología que orienta la práctica’. Este indicador posee un grado de clasificación muy fuerte, C++, por lo que consideramos que los jóvenes de esta entidad acceden a dos espacios diferentes cuando se encuentran en la formación profesional específica o en la formación básica ya que en las actividades que realizan los principios metodológicos no guardan ninguna relación entre sí.

Este hecho nos permite considerar que la práctica pedagógica de la EL proyecta los elementos de la práctica pedagógica en el exterior de la entidad (cuando los jóvenes accedan al puesto de trabajo) y separa fuertemente la básica de la específica con lo que se generan dos discursos paralelos que no guardan relación entre sí. Consideramos que la entidad desarrolla una práctica pedagógica que posibilita la entrada del exterior en el aula.

Pasemos ahora a la dimensión interaccional.

<i>Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Selección.</i>		N.º
En la exploración / discusión de los contenidos	- D ₇ : Vale, pues regúlamelas.[...] <i>(Mientras los J₃₁ y J₃₂ están haciendo el reglaje de válvulas J₃₅ le dice a D₇ que le van a dar un coche, y empiezan a hablar de él).</i>	Y ₁₇ E⁻
En la exploración / discusión de los contenidos	- D ₇ : Mira fijate en la válvula de escape del uno al tres, y la verás que cuando empieza, en seguida lo encuentras. ¿Ya está bien? ¡Ya! Ya lo tienes casi... - J ₃₅ : Pero un golf GTD que tiene la manguera de... - D ₇ : Pero entonces será viejo - J ₃₅ : Sí. Creo que es del 96 - D ₇ : ¿Del 96, GTD? ¿Turbo diesel? - J ₃₅ : Sí. - D ₇ : Es posible.	Y ₁₈ E⁻

En la
exploración /
discusión de
los contenidos

-
- J₃₄: *(Mientras la clase está centrada en el reglaje de válvulas)* ¿Qué es un despiece? Y₁₉ **E⁻**
 - D₇: ¿Tú no te has comprado nunca un juguete? [...]
 - D₇: Despiece, no hombre no...
 - J₃₁: Despiece la misma palabra lo dice.
 - D₇: Despiece es si tu vas a un desguace y un motor lo pusieras todo descampao en el suelo sería un despiece.

 - D₇: Espera (busca en el armario del aula) Y₂₀ **E⁻**
 - D₇: Métela ahí.
 - D₇: Un despiece del vehículo, es todas las piezas del vehículo. Entonces ese chaval tenía que mirar el despiece para ver qué pieza querías.
 - Ya lo tenemos.
 - D₇: ¿Ya lo tienes?
 - Sí.
 - D₇: Vale, pues ahora, ya habéis sacado los 4. Vuelve a empezar.

 - J₃₄: también el chaval nos enseñó un libro con todas las piezas de la moto. Y₂₁ **E⁻**
 - D₇: eso es un despiece.
 - Yo creía que era de desguace.
 - D₇: Las piezas de desguace se llaman piezas de recuperación.

 - D₇: Normalmente para hacerlo en el motor, te coges una tiza y vas marcando lo que ya has regulado porque te puedes despistar en cualquier momento. Hay gente que usa un pincelito de esos de pintura. Lo que no puedes hacer es hacer la faena dos veces. Ahora tienes este en cruce, sigue... Uf. Y₂₂ **E⁺**
-

	<p>- D₇: Vale hemos mirado ... cerrad las revistas esas. Vale, hemos hecho el reglaje de válvulas de ese motor. Con el método más sencillo, ponemos un cilindro en cruce y el otro está en explosión. Hay un método más rápido. <i>(Los jóvenes cierran las revistas pero las dejan encima de la mesa).</i></p>	<p>Y₂₃ E⁻</p>
	<p>- D₇: Pues ahora imaginaos que hay un sistema de regular el motor mucho más sencillo y mucho más rápido y más efectivo. Se llama con válvulas pisadas. Lo único que pasa es que donde trabajéis tenéis que llevar una chuleta pequeña.</p>	<p>Y₂₄ E⁺</p>
<p>En la exploración / discusión de los contenidos</p>	<p>- D₇: La correa de la distribución. Hablo de motor. Cuando te llega un motor al taller, te puede llegar con un problema de carga de batería, con un problema de una fuga de aceite, pero la avería más fuerte que te puede llegar es la de la distribución. ¿No habéis visto nunca un coche echando humo por el tubo de escape? [...] A ese motor simplemente lo que ha ocurrido es, o se ha roto un pistón, o se ha roto una válvula, se ha caído dentro del pistón y ha hecho un agujero y por ahí sube un montón de aceite. Ese aceite lo mete en la cámara de combustión y por el tubo de escape lo tira vamos, en un instante. El escape está caliente, y le metes un chorro de aceite que está a cien grados o vete a saber a la temperatura a la que está y se prende. Te sale una montonada de humo blanco. Eso es una rotura de motor.</p>	<p>Y₂₅ E⁺</p>

Nos situamos ahora en el análisis de la dimensión interaccional, la cual describimos en función del grado de enmarcamiento. En concreto, estamos analizando la regla de selección, una de las cuatro reglas distributivas. Y dentro de la regla de selección el indicador 'Exploración y discusión de los contenidos'.

En la EL, cuando los docentes indican los contenidos nos encontramos con que el control concedido a los alumnos es mayor

que en las dos entidades anteriores analizadas. Cuando los alumnos realizan selecciones, relacionadas de manera indirecta con el contenido que está siendo explorado o discutido en el aula, éstas se permiten.

De los nueve fragmentos de práctica pedagógica analizados, seis de ellos poseen un grado de enmarcamiento débil, E⁻. Tomemos los fragmentos Y₁₇ e Y₂₁. En el primero, mientras dos jóvenes están haciendo una actividad guiada por el docente, en el centro del aula, un joven que está sentado introduce un aspecto relacionado de manera indirecta con lo que están viendo. El docente responde al joven, aunque brevemente siempre y cuando los dos jóvenes que están realizando la práctica no le formulen cuestiones.

En el segundo fragmento vemos como mientras se está explorando un contenido en el aula, se aclaran las dudas de los jóvenes aunque éstas no estén relacionadas directamente con los contenidos que están siendo explorados.

Por lo tanto el docente de esta entidad le concede al joven un espacio para la exploración y discusión de contenidos durante el tiempo de desarrollo del aula.

<i>Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Selección.</i>		N.º	
En la elección de las actividades a realizar	-	D7: Me miráis el reglaje que hay ahora de válvulas y luego hacemos la distribución. Desmonta la tapa. Apuntas, filtro nº 1, admisión y escape. Nº 2 admisión y escape, nº 3... nº 4 hasta cada válvula. A ver, ponlo en las marcas del motor, así lo tienes fácil.	Y ₂₆ E⁺
	-	Quando miremos las cuatro, las hacemos bien. J ₄₇ tío, no te me duermas. ¿Te pongo un ejercicio? Facilito, ¿qué me dices?	Y ₂₇ E⁻
	-	Da igual.	
	-	J ₄₇ : ¿Te pongo uno de test? Para ver cómo estás...	

	-	D ₇ : Eso normalmente para hacerlo en el motor, te coges una tiza y vas marcando lo que ya has regulado porque te puedes despistar en cualquier momento. Hay gente que usa un pincelito de esos de pintura. Lo que no puedes hacer es hacer la faena dos veces.	Y ₂₈ E⁺
	-	D ₇ : Ellos dos hacen el reglaje. Y vosotros luego hacéis la distribución. Luego cambiamos.	Y ₂₉ E⁺
	-	D ₇ : Pero vamos cambiar la correa, como la correa del radiador, tampoco es tan difícil. La quitas y la pones, simplemente tienes que tener la precaución de que el cigüeñal este en su sitio y el árbol de levas en su sitio.	Y ₃₀ E⁺
	-	J ₁ : Entonces, ¿estaría bien puesto eso?	
	-	D: ¿Ahora? No. Ven y ponlo bien.	
	-	J ₄ : Te lo pongo yo. (Sale) ¿qué hay que hacer?	
	-	D: Que me lo pongas a punto.	
En la elección de las actividades a realizar	-	J ₃₄ : Y haz fotocopias de esas para hacer...	Y ₃₁ E⁺
	-	D ₈ : De esas que te gustan a ti, ¿de crucigramas y errores y eso? Esas las tengo preparadas.	
	-	J ₃₄ : Mira a ver si hay alguna que salgan números y así pues hacemos mates.	
	-	D ₈ : sólo que no hay ninguna que tenga números. Mira, yo te doy esas que a ti te gustan, te pones contento y luego haces matemáticas y me pongo contenta yo.	
	-	J ₃₄ : Vale.	

En el siguiente indicador que hemos utilizado para analizar la regla discursiva de la selección es el de elección de las actividades a realizar. En este caso, las actividades son introducidas por el docente pero de manera flexibilizada. Aunque son

seleccionadas y estructuradas por ambos docentes jóvenes pueden introducir pequeñas variaciones que alteran la microsecuencia, es decir las tareas de la actividad, sin que la actividad se vea alterada.

Por lo tanto consideramos que este indicador responde al grado de enmarcamiento E⁺. Sólo el indicador Y27 tienen un grado de enmarcamiento muy débil, pero dada la exclusividad de esta relación consideramos que no es suficientemente relevante para debilitar el grado global del indicador.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Selección. N.º

- En la metodología
- Pero vamos cambiar la correa, como la correa del radiador tampoco es tan difícil. La quitas y la pones, simplemente tienes que tener la precaución de que el cigüeñal este en su sitio y el árbol de levas en su sitio. Y₃₁ E⁻
 - J1: entonces, ¿estaría bien puesto eso?
 - D: ¿Ahora? No. Ven y ponlo bien.
 - J4: Te lo pongo yo. (Sale) ¿qué hay que hacer?
 - D: Que me lo pongas a punto. Y arremángate que pareces el *sex pistols*. [...] te falta habilidad en las manos tío. Podrías hace maquetas.
 - J4: ¿Maquetas? ¿De qué?
 - D: Pues de esas de coches, de esas cosas que se pegan. Eso va de categoría para coger habilidad. Se coge pulso. (el D contesta al móvil).
 -
 - D7: ¿Van correlativas? Sí, lo que pasa es que esta sucia, está oxidada.(coge un destornillador para facilitar el paso de la galga) ¿Ves como la galga ya entra? Si aprieto, la galga se queda un poco pillada, no? Ahora la otra, a 0,20. Y₃₁ E⁻

El indicador 'Principios metodológicos que orientan la práctica' en la regla de selección, buscamos si el docente indica la metodología partiendo de un principio externo al aula o lo hace adaptándolo a las características individuales de los jóvenes.

En esta entidad, consideramos que los docentes adaptan su manera de abordar los contenidos a las características individuales de los jóvenes, por lo que el grado de enmarcamiento es muy débil. En función del joven con el que están interactuando utilizan un acercamiento u otro a las actividades a realizar.

	<ul style="list-style-type: none"> - (hablando del reglaje de los motores) Despiece es si tu vas a un desguace y un motor lo pusieras todo escampado en el suelo sería un despiece. - Azul se acerca y le enseña las galgas. - UN chaval me dijo que se le había roto un faro y que tenía que mirar los despieces. - Correcto, eso es la moto en una lámina. Espérate. (Ramiro mira las galgas.) 	Y E ⁻
	<ul style="list-style-type: none"> - Tenemos el reglaje. Vamos a hacer un poco de hincapié en la distribución, lo dejamos claro y ya está. Y así vamos haciendo cosas. ¿qué operaciones se pueden hacer en un taller más comunes? 	Y E ⁻
<p>En la exploración / discusión de los contenidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entonces tenemos dos ejes: uno del cigüeñal y otro del árbol de levas. Esos dos ejes hay que coordinarlos. Entonces les ponemos una correa con una cadena: la distribución. Con eso lo que conseguiremos es que funcione el motor. La única manera de moverlas, o bien las movemos engranado el cigüeñal con la correa. Es una pieza que tiene una vida limitada, tanto los que llevan cadena como los que llevan correa. La correa tiene una vida más corta y tiene la ventaja de que es más silencioso el motor. Los que llevan cadena tienen la ventaja de que es mucho más larga la vida de la cadena pero el motor es mucho más ruidoso. 	Y E ⁺
	<ul style="list-style-type: none"> - D7: las primeras distribuciones que se fabricaron eran con engranajes. [...] Se llamaban distribuciones por cascada, porque era una cascada de engranajes, de mayor a menor. Y era muy precisa la distribución, porque no había holguras. 	Y E ⁻

En la
exploración /
discusión de
los contenidos

- D7: La correa de la distribución. Hablo de motor. Cuando te llega un motor al taller, te puede llegar con un problema de carga de batería, con un problema de una fuga de aceite, pero la avería más fuerte que te puede llegar es la de la distribución. ¿No habéis visto nunca un coche echando humo por el tubo de escape? [...]A ese motor simplemente lo que ha ocurrido es, o se ha roto un pistón, o se ha roto una válvula, se ha caído dentro del pistón y ha hecho un agujero y por ahí sube un montón de aceite. Ese aceite lo mete en la cámara de combustión y por el tubo de escape lo tira vamos, en un instante. El escape está caliente, y le metes un chorro de aceite que está a cien grados o vete a saber a la temperatura a la que está y se prende. Te sale una montonada de humo blanco. Eso es una rotura de motor.

- Bueno, ya sabemos que el cigüeñal en punto muerto en el uno. Ahora el árbol de levas, que nos mueve las válvulas. ¿Qué válvulas pondrías en cruce de ese motor para estar...?

- El tres y el cuatro.

- Es una solo

- El cuatro

- Si, pondríamos la cuarto en curce porque uno está en explosión. [...]Vale, ya lo tengo a punto para montar la correa. Ahora vosotros ya sabéis que el 4 en cruce y el uno en explosión. Pues ya tengo el pistón número uno donde

- Arriba

- Y que va ahora

- El tres

- Luego el

- Dos

- Y montaríamos la correa. (La monta)

-
- D₇: Se coge la válvula de admisión Y por orden, 1,3,4,2. esta es la válvula E pisada, lo que quiere decir que la pisas a tope, (le llaman por teléfono y la clase se interrumpe unos minutos) Vale, pisamos la válvula del uno y regulamos escape del 3 y admisión del cuatro[...]
-

Estamos analizando el indicador 'Exploración y discusión de los contenidos' pero para la regla de secuencia. Como se puede observar, hemos graduado todos los fragmentos de práctica pedagógica de manera débil, excepto el último que responde a un grado de tipo muy débil y los dos que responden a un grado fuerte. Esta disparidad de grados nos hace pensar que relación profesor joven para la secuencia de la exploración de los contenidos es débil, E⁻.

No hay una exploración rígidamente secuenciada que nos permita pensar en una programación o en un estudio previo de las situaciones que se vayan a explorar dentro del aula.

Aunque los contenidos son explorados en función de las selecciones que en principio hace el docente, cuando los alumnos intervienen alterando la secuencia mediante la introducción de temas que no son relevantes, el docente lo permite. Prácticamente no hemos encontrado intervenciones de los jóvenes que no sean respondidas por los docentes aunque no hagan referencia de manera directa al contenido que se está explorando.

Por último, y por lo que también consideramos que el indicador posee un grado débil, nos llama la atención el hecho de contestar al teléfono móvil por parte del docente. De una forma que no hemos contemplado en los instrumentos ya que no son sólo los alumnos los que interrumpen la secuencia, ésta se ve interrumpida de su propósito de exploración de los contenidos.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Secuencia. N.º

		- D7: Ellos dos hacen el reglaje. Y vosotros luego hacéis la distribución. Luego cambiamos.	Y E--
En las actividades a realizar	E--	- D7: Cógete un boli y un papel, y me miráis el reglaje que hay ahora de válvulas y luego hacemos la distribución. Desmonta la tapa. Apuntas, filtro nº 1, admisión y escape. Nº 2 admisión y escape, nº 3... nº4 hasta cada válvula.	Y E--
En las actividades a realizar	E--	- D7: Ahora, regula... Dime en qué medidas están las válvulas. - J32: ¿En qué medidas están las válvulas? - D7: Si mira, aquí tienes las medidas (juego de galgas: entre el balancín y la cabeza de válvula para hacer el reglaje) 0,25; las vas metiendo, entre la válvula... esa no encaja, esa de 0,25 tampoco...	Y E--
		- - D7: ¿Cuál es el siguiente que vas a regular? - J31: Eh, 1, 3, 4, 2. - D7: Vale, el 3. Para regular el tres, ¿cuál es el cruce? - J31: El dos. - D7: Vale, el dos. Termina escape y dale a admisión. Vale, ahora mira a ver qué reglaje tiene.	Y E--
		-	

-
- Bueno, preferís que yo reparta como Y todos los días trabajo de todo y vamos E-- organizando o vamos,...
 - Matemáticas.
 - No, no
 - Vamos a ver. Podemos hacer matemáticas y lenguaje
 - José: lenguaje yo no quiero.
 - D: pero lo que te digo, Jose es que tenemos matemáticas, tenemos lenguaje, y tenemos mucho trabajo. Y tenemos que leer un artículo que quiero que lo leáis, que se llama solidaridad.
 - Rubén: Y haz fotocopias de esas para hacer
 - D: d esas que te gustan a ti, de crucigramas y errores y eso?

-
- D: Después de leído el texto vamos a Y hacer unos cuantos problemillas de E-- matemáticas., Sin atosigarnos. Jchu: luego si quieres puedo conseguir más (refiriéndose a las páginas salmón de prensa) Si ves algo que te interesa, estaría bien. Bueno lo que vamos a hacer,
 - JC: ya lo he visto.
 - D: ¿Sí? Has visto algo que te interesa? Luego me lo comentas. Lo que vamos a hacer hoy en matemáticas va a ser el % y la regla de tres.
-

		- D7: Emilio ponme los discos delanteros.	Y E ⁻
		- A: aquí	
		- Vale muy bien, si van ahí ¿dónde van los tambores? Jose, y tú mira y escucha un poco	
		- Jose los dibuja	
		- Cristina pon la bomba de frenos.	
		- Aquí, y cómo la hago.	
En las actividades a realizar	E ⁻	- Un cuadrado y sobra. Guillermo, canalizaciones	
		- Pues supongo que una así y otra allá.	
		- A ver, los coches normalmente llevan una canalización a cada lado. Delantera izquierda, delantera derecha,. Trasera izquierda y trasera derecha. ¿Alguien sabe donde va el limitador? El limitador va en las ruedas traseras.	
		-	

El grado de enmarcamiento para la regla de secuencia en las actividades a realizar es claramente muy débil, E⁻.

No hay nada en la secuencia de introducción de las actividades que nos permita pensar que los jóvenes conocen con anterioridad al mismo momento en que se desarrollan las actividades aquello que va a suceder dentro del aula. No ya desde el punto de vista de las propias actividades sino desde la propia secuencia de actividades que suceden dentro del aula.

Incluso en el fragmento Y, a los jóvenes no sólo se les presenta de manera espontánea aquello que sucederá a continuación sino que se les permite decidir la propia secuencia de las actividades.

El último fragmento de este indicador es el único que aparentemente guarda cierta secuencia interna desde el punto d vista del desarrollo de la actividad, sin embargo y dado que se presenta de manera espontánea a los jóvenes entendemos que sigue poseyendo un grado de enmarcamiento muy débil.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Secuencia. **N.º**

En la metodología utilizada para realizar actividades	- D7: Apunta, admisión de 1, 0,20. cero coma cero y una coma. Esto qué será? En esta no hace falta que apuntes nada, pon cero, cero. Cero coma cero cero.	Y E ⁻
	- Vale. ¿Cuál es el siguiente que vas a regular?	
	- Vale, pues ahora, ya habéis sacado los 4. Vuelve a empezar. Pon el cilindro nº 4 en cruce y el 1 en explosión, y ahora me reguláis las válvulas, ahí tienes la 14. mira tenéis que poner escape, aquí te lo apunto, escape 0,20 y admisión 0,15.	Y E ⁻
	- D: Después de leído el texto vamos a hacer unos cuantos porbelmillas de matemáticas., Sin atosigarnos. Jchu: luego si quieres puedo conseguir más (refiriéndose a las páginas salmnón de prensa) Si ves algo que te interesa, estaría bien. Bueno lo que vasmus a hacer,	Y E ⁻
	- JC: ya lo he visto.	
	- D: ¿Sí? Has visto algo que te interesa? Luego me lo comentas. Lo que vasmoa hacer hoy en matemáticas va a ser el % y la regla de tres.	

Como viene sucediendo desde que empezásemos el análisis de la práctica pedagógica de la EL, los fragmentos analizados para este indicador guardan una fuerte coherencia entre sí.

En el indicador 'Metodología utilizada para realizar las actividades' no podemos observar en ningún momento que el docente indique la metodología a ser utilizada, detallando los pasos a seguir así como el resultado final. Tampoco indican los docentes varias formas de llevar a cabo la actividad permitiendo que ellos elijan una.

En este indicado se puede observar claramente cómo los docentes indican de manera general qué metodología utilizar para llevar a cabo las actividades. Este indicador está muy vinculado con el

anterior de las 'Actividades a realizar' por lo que no es de extrañar que ambos posean un grado de enmarcamiento debilitado. Al joven se le concede espacio para controlar cuestiones pertinentes a ambos indicadores.

En este caso, consideramos que el grado de enmarcamiento del indicador es E⁻.

	<i>Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Ritmo.</i>	N.º
	- Ahora cuál va después del uno,	Y
	- Ahora el tres	E ⁺
	- Mira tío, cógete un papel. Apúntame 'ha puesto este cruce, y cuando estés en este cruce regulas esas dos'.	
	-	
	- Entonces la distribución que ya habíamos hablado de ella, la repasamos un poco y la dejamos ya. Que hay que coordinar los dos ejes, el cigüeñal con el árbol de levas para que todo vaya regulado a su tiempo. Cuando toque cerrar una válvula, cerrarla. Tienen que estar todas coordinadas.	Y E ⁺
	-	
En la exploración / discusión de los contenidos	- Le dices, está culata está hecha polvo, cámbiala porque te vas a matar. Que luego haga lo que quiera, pero tú se lo has dicho, ¿no?. [...]	Y E ⁺
	- Se me duermen.	
	- Es que es aburrido.	
	- Ya sé que os aburrís, pero lo tengo muy bien para daros la clase.	
	-	
	- D: El limitador, ¿qué otro nombre tiene? Compensador de frenada. Más. (se acerca a la mesa y señala piezas)	Y E ⁺
	- D: eso es un servo, un mastervac. (le suena el teléfono) (las lee en voz alta)	
	- Ruben: depósito del líquido de frenos. Lo habéis apuntado. Va que lo borro. (pasan cinco minutos mientras clase copian) ¿Ya?	
	-	

Analizaremos ahora la tercera regla discursiva, el ritmo o tasa esperada de adquisición. Recordemos que cuando accedimos a los centros solicitamos que nos permitieran el acceso al desarrollo de un tema completo, para así poder observar la práctica en diferentes momentos de la interacción entre docente y jóvenes.

Mientras estuvimos en la entidad local vimos cómo se exploraban tres temas: reglaje de válvulas, distribución y sistema de frenos.

Hemos considerado que el ritmo en la exploración de contenidos es fuerte, E⁺, por dos motivos: los contenidos son explorados una sola vez en el espacio del aula y cuando los jóvenes presentan incorrecciones o dudas sobre el contenido éstas no son resueltas.

<i>Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Ritmo.</i>		N.º
En las actividades a realizar	- D7: : ¿Ya? Compruebo?	Y
	- J31 y J32: Comprueba va.	E ⁻
	- D7: A ver. Cilindro, ponme en cruce el 1. Fíjate en la válvula de escape. Vale. En explosión I cuatro. Bueno, fino, fino no está, pero vamos...	

-
- D7: Ahora imagínate que no tenemos la marca. No tenemos nada. Yo voy a (el móvil) a ver. Tenemos un motor sin correa de distribución y no tenemos ni una sola marca. Y tú o le montas la correa de distribución o la pringas. Imagínate que te has dio a cazar y te has quedado sin correa. Y no hay marcas. ¿En qué posición pondrías tú el cigüeñal para empezar a trabajar? Y lo sabes tío. Sí lo sabes. Y E⁻
- En cruce.
- No hay cruce. El cigüeñal lo pondrías en un punto. Sólo te haría falta esto (señala una destornillador) y la llave para cerrar el cigüeñal. ¿Qué punto? J₃₃, ¿tú lo sabes?
- J₃₃: Sí porque eso ya lo hicimos. Antes del , que hay un hueco...
- D: No. Vuelvo a repetir, no tenemos marcas.
- D7: Un despiece del vehículo, es todas las piezas del vehículo. Entonces ese chaval tenía que mirar el despiece para ver qué pieza querías. Y E⁻
- J₃₁ y J₃₂: Ya lo tenemos.
- D7: ¿Ya lo tienes?
- J₃₁: Sí.
- D7: Vale, pues ahora, ya habéis sacado los 4. Vuelve a empezar.
- D7: Ahora, ¿cuál sigue en explosión? Porque sigue siendo el mismo orden. Hacedme ese último y descansamos cinco minutos. Y E⁺
-

En las actividades a realizar

Dado que en la exploración de los contenidos el grado de enmarcamiento es fuerte no habría sido extraño que lo fuera igualmente en las actividades. Por el contrario, en el indicador de la regla de ritmo 'Actividades a realizar' el grado de enmarcamiento es muy débil, E⁻.

Si bien en el fragmento (último) hay una referencia explícita al tiempo del que disponen los jóvenes para llevar a cabo la actividad es

un hecho aislado en todas las sesiones que estuvimos en la entidad grabando las clases.

Cuando los jóvenes tienen que llevar a cabo una actividad no tienen delimitación del tiempo cuando inician la actividad. El docente deja que los jóvenes progresen a su ritmo.

Poniendo en relación la metodología y las actividades a realizar de nuevo pensamos que hay cierto entendimiento sobre lo que deben saber los jóvenes entre los docentes.

En este caso, consideramos que, de nuevo, los docentes proyectan más los saberes en el exterior de la entidad (el lugar de trabajo) que en el desarrollo de las clases. Un grado de enmarcamiento fuerte en la exploración de contenidos (se exploran de manera puntual en el aula) unido a un grado muy débil en las actividades nos hace considerar que la práctica pedagógica se considera por momentos concretos de interacción más que en seguir una programación previamente estructurada.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Criterios de evaluación **N.º**

<p>En la exploración de los temas de estudio</p>	<ul style="list-style-type: none"> - D7: A ver, cruce del 4, explosión del 1. entonces cruce del dos, explosión del tres. Has abierto la válvula que no era, mira cómo está pillada. Ya, pero si no está claro, avísame y te lo vuelvo a explicar que no asa nada. Ponemos uno en cruce y el otro lo tenemos en explosión. Uno, tres, cuatro, dos. Tú empiezas con el 4 en cruce y el uno en explosión. Después cual vendría. Mira ponemos el uno en cruce, ya tenemos el cuatro en explosión. Luego cuál, el tres. Luego cuál, el cuatro, y ahora cuál, el uno regula al cuatro, ... - J31: Ah vale, es que va así, - D7: Ahora cuál va después del uno, - J31: Ahora el tres 	<p>Y E</p>
--	--	----------------

	<p>- [...] esto es lo que te dice el fabricante del vehículo, sobre el reglaje del motor. Pero eso no quiere decir que tú no puedas ser un mecánico como Dios manda, que puedas coger y revisar ese motor, porque para cambiar la distribución hay que hacer unos controles que no están comprendidos en el libro, que pueden valer para tú trabajar bien.</p>	<p>Y E</p>
	<p>- Eso se llama trabajar bien. No es solamente desmontar y montar. Si no, no somos mecánicos. Al final seremos maquinitas. Pondrán un robot en el taller y a nosotros nos tiran a la calle.</p> <p>- Y encima no les tienen ni que pagar.</p> <p>- Exacto. A los robots solamente les darán de comer tornillos.</p>	<p>Y E</p>
	<p>- D8: depende. ¿Cuánto te costaba?</p> <p>- R: 70€.</p> <p>- D: pues 70 más IVA tú podías averiguar rápidamente, y más con el móvil. Al 70 lo multiplicas por 16 y lo divides por 100 y se lo sumas a los 70 y ya tenías lo que pagar.</p>	<p>Y E</p>
<p>En la exploración de los temas de estudio</p>	<p>- Todos los motores llevan marcas. Y os estoy explicando la manera de hacerlo sin marcas para que entendáis la distribución porque aún llevando marcas, hay mecánicos que los he visto yo trabajar, que no las necesitan. Que con un semicírculo de esos, un cartabón, te saca las marcas perfectas. Es gente que se ha criado en casas antiguas, y sabían que cuando arreglaban un motor, o se guiaban por esos instrumentos o no arreglaban. Una vez sepas ponerla a puto sin marcas, la distribución, con marcas te será super fácil hacerlo.</p>	<p>Y E</p>

-
- D7: J35. Dime otra pieza, hasta que Y
no termine de escribirlas todas no paro. E⁻
 - La pinza
 - J34: El líquido de frenos
 - J35: el líquido de frenos no es un
componente, es algo que se le mete
 - D7: El líquido de frenos es como el
aire de las ruedas, explícame tú una rueda
sin que esté hinchada.
 - J35: las ruedas esas 21 no tiene
cámara, ¿no?
 - D7: pero tienen aire. A ver si no.
-

La exploración de los temas de estudio dentro de la regla discursiva 'Criterios de evaluación', está muy relacionada con la selección y secuencia de la propia exploración y discusión. Dado que aquellas eran débiles, en este caso de nuevo lo son.

Cuando se explica a los jóvenes el contenido que deben asimilar la constante referencia a temas relacionados de manera indirecta con el tema que está siendo explorado dificulta el acceso al contenido que está siendo explorado.

Los docentes sólo cuentan con la explicación verbal del tema explorado, y puntualmente desarrollan un esquema en la pizarra. Por lo tanto consideramos que el grado de enmarcamiento que mejor define la relación entre docentes y jóvenes en la exploración del contenido para los criterios de evaluación es el de muy débil, E⁻.

Por un lado las explicaciones no son pormenorizadas. Por otro lado los jóvenes no toman notas. Además, la constante alteración del orden de exploración de los contenidos facilita que las explicaciones del contenido explorado sean escasa y que los jóvenes de garantía social no tomen notas.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Criterios de evaluación **N.º**

	- D7: El 4, ¿cómo está?	Y
	- J31: Si este esta en admisión, aquél en transmisión, ¿no?	E ⁺
	- D7: No. ¿Cómo se llama esto que está haciendo?	
	- J31: Cruce de válvulas.	
	- D7: Vale.	
	-	
	- J32: Nos da 70.	Y
	- D7: ¿70 una válvula? Eso es imposible... Vale, pues nada, 0'70. apúntalo. Cuál va siguiente?	E ⁻
	-	
	- D7: ¿Cuál es el que viene ahora?	Y
	- J31: El dos.	E ⁺
	- D7: Y cuál pondrás en el cruce?	
	- J31: El cuatro	
	- D7: No.	
	- J32: Tres.	
	- D7: Exacto, el tres. Mira fíjate en la válvula de escape del uno al tres, y la verás que cuando empieza, en seguida lo encuentras.	
	-	
	- D7: Ahora la otra, a 0,20. (<i>Siguen trabajando en el motor los dos jóvenes mientras el resto mira, y el docente está sentado en su mesa</i>) Eso no está bien regulado. ¿Cuál va ahí?	Y
	- J31: El tres.	E ⁻
	- D7: Y ¿cuál has puesto en cruce?	
	- J31: El dos.	
	- D7: No así, no. ¡Hombre! Si se te va el santo al cielo, no me lo aciertes.	

Cuando los alumnos intervienen con incorrecciones

Cuando los
alumnos
intervienen
con
incorrecciones

- D7: A ver J32, ¿la distribución qué va a hacer en un motor exactamente? Y E⁺

- J32: Pues, mover el cigüeñal y mover también el árbol de levas y la bomba del agua

- D7: Si, pero lo que hace es coordinar el ciclo del cigüeñal con el árbol de levas. Coordinarlo.

- D: Sí. Vale, se ha jodido el motor. Y E⁺
Pero qué se ha jodido del motor? ¿Qué puede se puede romper aquí dentro para que llegue a ese problema?

- J1: ...

- D: Piensa tío. Eso es lógica.

- J1: pues, pues...

- D: ¿qué lleva un motor dentro para que se pueda quemar?

- J4: Gasolina.

- D: no. Gasolina no lleva el motor.

- J4: Aceite.

- D: aceite. Vale, el aceite. La gasolina la lleva el depósito y pasa al motor ya en forma de gas.

- ¿En qué punto muerto tiene que estar el cilindro numero 1? Y E⁺

- Arriba

- ¿Arriba cómo se llama? Punto muerto.

- Bueno, ya sabemos que el cigüeñal en punto muerto en el uno. Ahora el árbol de levas, que nos mueve las válvulas. ¿Qué válvulas pondrías en cruce de ese motor para estar...? Y E⁺

- El tres y el cuatro.

- Es una solo

- El cuatro

- Si, pondríamos la cuarto en curce porque uno está en explosión. [...] Todos los motores del mundo llevan marcas. No os preocupéis.

Cuando los alumnos intervienen con incorrecciones	- ¿Y qué haríamos para comprobar la correa?	Y E ⁺
	- Arrancar	
	- No.	
	- Darle vueltas para ver si gira.	
	- Vale, muy bien dicho pero no es el idioma de la mecánica. Eso es idioma de parque. Giro el motor que no se pegue ninguna válvula.	
	- Pata de freno	Y
	- Dilo de otra manera mejor dicho. Piensa un poquito, dilo mejor.	E ⁺
	- Palanca de freno.	
	- Palanca de freno de mano o pedal de freno.	
	- D7: J35. Dime otra pieza, hasta que no termine de escribirlas todas no paro	Y E ⁻
	- La pinza	
	- J34: El líquido de frenos	
	- J35: el líquido de frenos no es un componente, es algo que se le mete.	
	- D7: El líquido de frenos es como el aire de las ruedas, explícame tú una rueda si que esté hinchada.	
	- J35: las ruedas esas 21 no tiene cámara, ¿no?	
	- D7: pero tienen aire. A ver si no.	

Cuando los jóvenes intervienen con incorrecciones, el docente apunta lo que está incompleto o incorrecto e indica, en la mayor parte de las ocasiones lo que falta en la producción del texto. La forma genérica en este caso corresponde a señalar puntualmente cuál habría sido la respuesta indicada cuando es el docente el que formula las cuestiones.

Es así que consideramos que el grado de enmarcamiento entre docente y jóvenes es débil, E⁻, ya que la presencia de fragmentos de práctica pedagógica con grado débil nos indica que la práctica está flexibilizada hacia la permisión de producciones de los jóvenes aunque de manera puntual se corrijan los errores.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Criterios de **N.º**
 evaluación

En los trabajos y actividades a realizar

- D7: no lo veo... 0,10 o 0,15. [...] Vale esta. Apunta, (a J31) admisión de 1, 0,20. cero coma cero y una coma. Esto qué será? En esta no hace falta que apuntes nada, pon cero, cero. Cero coma cero cero. Vale. ¿Cuál es el siguiente que vas a regular? Y E⁻

 - El cigüeñal, dónde lo pondremos Javi? Para hacer la distribución. Tú piensa por un momento, este motor no tiene ninguna marca ni nada, esto lo hemos visto ya, queremos ponerle el cigüeñal para hacerle la distribución. Vamos a ver dónde lo pondríamos., donde tienes el cigüeñal. Y E⁺
 - En sus sitio.
 - Si, en su sitio pero ¿cuál es su sitio?
 - En el punto del cigüeñal.
 - El cigüeñal tiene una marca.
 - Si
 - Ahora imagínate que no tenemos la marca. No tenemos nada.
-
- D7: Ahora la otra, a 0,20. (*Siguen trabajando en el motor los dos jóvenes mientras el resto mira, y el docente está sentado en su mesa*) Eso no está bien regulado. ¿Cuál va ahí? Y E⁻
 - J31: El tres.
 - D7: Y ¿cuál has puesto en cruce?
 - J31: El dos.
 - D7: No así, no. ¡Hombre! Si se te va el santo al cielo, no me lo aciertes.
-

-
- D₇: Tienes que ser bueno y rápido. No vale una cosa sólo. Mira, en un taller, en un servicio oficial, ... a ver, ese coche... (*coge el manual del armario*) [...], todos los manuales de reparación, te ponen un apartado de tiempos de reparación. Es lo que tardaría el fabricante para reparar las averías. [...] eso no quiere decir que vosotros vayáis y te digan 'oye, cámbiale a ese coche el aceite' y te dan para el cambio de aceite 0'7. dividen la hora en 10 fracciones.
-

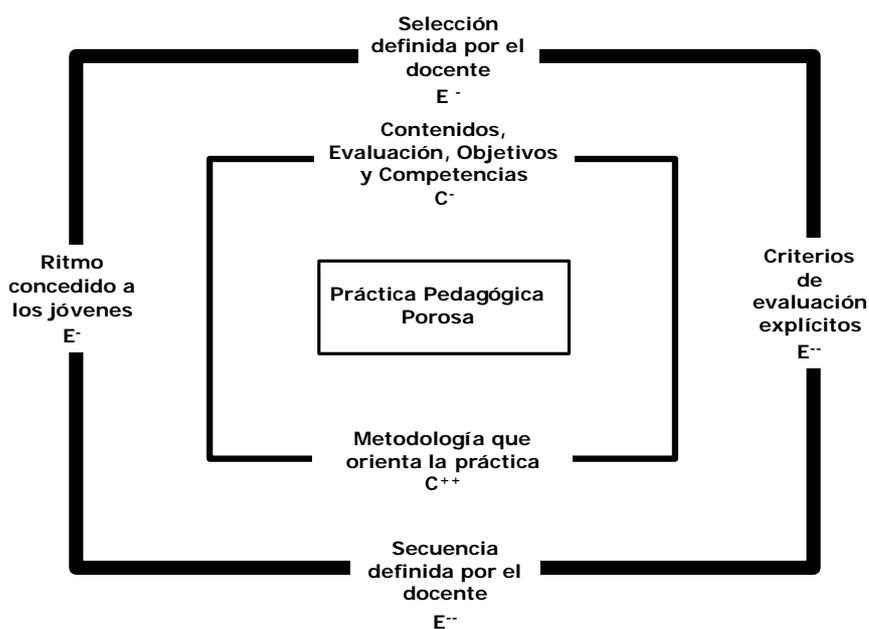
El último indicador que vamos a utilizar para describir la práctica pedagógica de la EL es 'Trabajos y actividades a realizar' para la regla discursiva 'Criterios de evaluación'.

En este caso nos interesa saber si el docente apunta sistemáticamente y de forma clara lo que falta en la producción del texto o si por el contrario, en el otro extremo, la práctica se encamina hacia la aceptación de las producciones de los jóvenes.

Podemos definir la práctica pedagógica para este indicador como débil, en sintonía con los anteriores indicadores de esta regla discursiva. Aunque se indica a los jóvenes lo que falta en la producción del texto en una ocasión de las estudiadas, en el resto de ejemplos vemos que se indica lo incorrecto pero no se profundiza o se aclara pormenorizadamente lo que falta en la producción del texto.

III.7.3 Codificando la EL

Así pues, veamos ahora de nuevo los grados de clasificación y enmarcamiento generales que regulan la práctica pedagógica de la EL.



Por lo tanto podemos decir que el código de la entidad local se caracteriza por:

$$\frac{O^E}{C_i^- / E_i^{++}}$$

Las líneas que rodean los indicadores analizados de la práctica pedagógica denotan la intensidad de las relaciones que se producen entre la dimensión interaccional, definida por el enmarcamiento, y la dimensión estructural, definida por los grados de clasificación.

Hemos denominado la práctica pedagógica de esta entidad como Práctica Pedagógica Porosa, porque aunque la orientación sea elaborada, las relaciones de poder entre la mayoría de indicadores de la dimensión estructural es débil, y las situaciones que muestran el control del docente sobre la práctica pedagógica se caracterizan por ser muy débiles. Consideramos que la porosidad caracteriza la práctica al indicar la debilidad que posee en la descripción del proceso de transmisión y adquisición.

En esta práctica pedagógica local encontramos que existe una frontera débil entre los contenidos que se transmiten en la formación profesional específica y los que se transmiten en la formación básica, lo que se traduce en una voluntad de inserción en el mundo del trabajo de los jóvenes, independientemente del contexto laboral de la mecánica.

Además, la evaluación de los contenidos de la formación profesional específica no es exclusiva de la misma, al potenciarse dentro de la entidad aspectos generales del mundo del trabajo y no del componente de mecánica.

Lo mismo sucede con los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar, que van encaminadas a una transmisión de destrezas y capacidades básicas, necesarias en cualquier puesto de trabajo, y no específicas de la mecánica como rama profesional.

Esto se complementa con el uso de una metodología en el área de básica que no guarda ninguna relación con la metodología utilizada en específica: mientras que la formación básica se caracteriza por el empleo de metodologías más tradicionales, en específica los contenidos y las actividades son puestos en práctica mediante la exploración gradual de los mismos, en el intercambio entre el docente y los jóvenes.

Por otro lado, si atendemos a la dimensión interaccional, observamos un debilitamiento general en cuestiones cruciales del proceso de transmisión y adquisición. La selección del contenido que

se produce en la entidad local y que se refleja en nuestro análisis en función de si los alumnos pueden o no introducir cuestiones ajenas al contenido planteado por el docente, está caracterizada como débil. Es decir, el docente permite que los jóvenes realicen selecciones espontáneas relacionadas de manera indirecta con los contenidos indicados. Asimismo la secuencia en la exploración de los contenidos, es débil, permitiendo el docente que los alumnos elijan el orden en que realizar las actividades o adquirir los contenidos. Lo mismo sucede respecto del rito o tasa esperada de adquisición: el docente no utiliza la relación de poder de que está imbuido para exigir a los alumnos que aprendan unos contenidos determinados en un tiempo estimado por él. Esta situación se agrava si atendemos a los criterios de evaluación explícitos, caracterizados de manera muy débil. El docente no explora situaciones ya pasadas y remite a un espacio exterior al aula para que los jóvenes las exploren.

En este contexto es muy difícil que los jóvenes adquieran el texto legítimo, puesto que no se desarrolla el programa en aras de que los jóvenes adquieran la regla de reconocimiento, y por tanto tampoco pueden acceder a las reglas de realización.

Cuando construimos los instrumentos pensamos que las reglas discursivas donde el profesor tuviera muy poco control sobre el contenido respondían más a tipos ideales que a posibles situaciones de la práctica. Por lo tanto las descartamos, pero en esta entidad, es el propio docente el que no tiene clara la tarea de docente: proporcionar a sus alumnos las clases necesarias para adquirir el texto legítimo y por lo tanto no fracasar. Sí da muestras de poseer la competencia en el componente específico de mecánica, pero a la luz de su práctica pedagógica implementada, entendemos que no posee la competencia docente. Y esto quiere decir que teníamos que haber analizado los agentes de la dimensión estructural.

La práctica de la Entidad Local se dirige hacia lo que tienen que saber los jóvenes para el exterior del programa, y no hacia la

adquisición dentro del contexto de la práctica pedagógica. De este aspecto no podemos describir puesto que específicamente nos hemos centrado en el proceso de transmisión y adquisición. En este sentido aquí los jóvenes aprenden 'otra cosa' que la explicitada.

III.7 El código del IES

También para el IES seguiremos el mismo esquema y dividiremos el apartado en 3 partes: descripción física de los espacios, datos de la práctica pedagógica y conclusiones de la información recogida en la entidad. A continuación presentamos una breve ficha descriptiva que introduce los principales datos de la entidad:

Instituto de Educación Secundaria

La entidad que desarrolla el PGS un instituto de Educación Secundaria que depende de la administración educativa. Además de desarrollar los PGS, posee ambos ciclos de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional de la rama profesional de Mecánica y de Administración.

El objetivo principal del centro cumplir con los objetivos previstos por la legislación educativa, tanto los referentes a la educación obligatoria como los previstos para los estudios profesionales.

En el momento de realizar el estudio en el centro se desarrollaba sólo un PGS perteneciente a la familia profesional de Mecánica. El centro poseen un gabinete de orientación psicopedagógico que desarrolla diversa medidas de atención a la diversidad.

Los docentes que participan en el programa son funcionarios de la administración educativa; los PGS se desarrollan en este centro desde que se implantarán de manera generalizada en los Institutos en el año 1997.

III.7.1 Descripción del espacio físico del IES

Como centro educativo público, el IES tiene una taller integrado en la formación profesional reglada. Tienen un docente para Formación profesional específica que es el Jefe de Taller de toda la formación profesional y dos docentes de formación básica. La docente de matemáticas, que es titulada en ingeniería, también se ocupa de cuestiones relativas a la formación profesional específica teórica.

El aula y el taller ocupan el mismo espacio físico. El taller del programa es diferente al taller de los ciclos formativos. En este se acumulan una serie de piezas y de partes de vehículos en un espacio de uno 150 m². En un rincón del taller, hay una pizarra, debajo de la cual está la mesa del docente y que tiene en frente unas 15 sillas de pala donde los jóvenes reciben la mayor parte de las clases de básica y la totalidad de las de específica. Anteriormente el espacio que ocupa ahora el taller de los PGS era un gimnasio, ya que las espalderas siguen colocadas donde una vez fueron utilizadas. Esta aula taller está profusamente repleta de materiales, piezas, y restos de vehículos con los que los jóvenes practican la teoría aprendida. También, en otro rincón del taller, justo detrás de las sillas de pala donde se sientan los jóvenes están las taquillas que cada uno utiliza para guardar su ropa de trabajo. Cada uno de los jóvenes debe responsabilizarse del material propio, aunque hay un armario que está cerrado con llave en el que se guardan determinados recursos comunes. La llave del armario está colgada en un panel y todos tienen acceso a la misma.

Para hacer las prácticas en el taller, los jóvenes trabajan en grupos de 2 ó 3 y cada grupo tiene asignada una caja de herramientas de la cual son responsables. En caso de pérdida o extravío deberán reponer las piezas. Los jóvenes de PGS comparten los mismos horarios y las reglas generales de todo el centro educativo. El taller de los ciclos formativos está bastante bien equipado, ya que debido a acuerdos puntuales entre el instituto y algunas empresas importantes de automoción reciben vehículos o maquinaria. Cuando los jóvenes de garantía van a ver algo en las prácticas que nos disponen en su taller, puntualmente se desplazan al taller de ciclos formativos para utilizarlo, siempre bajo la supervisión del docente y casi nunca para realizar prácticas..

III.7.2 Datos de la práctica pedagógica del IES

<i>Dimensión Estructural: Formación Profesional Específica y Formación Básica</i>		N.º
Contenidos	C ⁻	– D ₉ : La tapa posterior. Vale. La tapa posterior, J ₄₅ , ¿será esta? (<i>Y la sostiene en alto para que J₄₅ la vea</i>)
		– J ₄₅ : No.
		– D ₉ : ¿No? ¿Puede ser alguna de estas? (<i>mientras sostiene dos piezas en alto</i>)
		– J ₄₅ : No.
		– D ₉ : Pues dime tú cuál es.
		– J ₄₅ : (<i>El alumno señala hacia la mesa y dice:</i>) Aquélla.
		– D ₉ : ¿Cuál?
		– J ₄₅ : La grande. La primera que has dicho.
		– D ₉ : ¿Esta?
		– J ₄₅ : No.
		– D ₉ : Esta (señalando la caja de cambios)
		– J ₄₅ : ¡No, joé, esa! (<i>D₉ señala la tapa y J₄₅ dice ¡Esa!</i>)
		– D ₉ : Pero, ¡bueno!, ¿tú no me puedes decir la que está encima del banco, la que está a la izquierda de la caja, la que tienes tú...eh?

Z₁
C⁻

	<ul style="list-style-type: none"> - D₉: Oíd, una particularidad de esta caja de cambios es que la horquilla hace la faena de engranaje de la marcha atrás y también de manguito desplazable para poder colocar la primera y la segunda. De esa manera el fabricante se ha ahorrado una pieza más con el consiguiente ahorro de prolongar el eje que es una de las cosas que suelen hacer los ingenieros, cuando diseñan algún tipo de mecanismo buscan una que funcione correctamente con arreglo al turismo dado la velocidad, el número de vueltas, tal... - J₄₅: Ahorrar dinero. - D₉: Con un máximo de ruido, con un máximo de peso, con un mínimo costo... Y este otro será el manguito desplazable. 	Z₂ C ⁻
	<ul style="list-style-type: none"> - D₉: ¿Dónde está la quinta? - J₄₅: Escondida - J₄₂: En la punta. - D₉: En la punta, en la esquina en el otro lado. Que pocas palabras sabéis, cuando me decís ahí, yo tengo que mirar así, donde, a la derecha, a la izquierda, en el centro, lo sucio lo negro lo blanco... 	Z₃ C ⁻
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - D₉: Explicame ahora el tren fijo. - J₄₅: Sí sé lo que es, pero no sé explicarlo. - D₉: Si lo que pretendo yo es que aprendáis a explicarlo, por ese motivo te lo pregunto. 	Z₄ C ⁻
	<ul style="list-style-type: none"> - J₄₅: ¿Qué quieres que te lo monte D₉? - D₉: Si te atreves.. <i>(Siguen montando el carrete, entre 4 más implicados pero todos alrededor)</i> - D₉: Vosotros de lo que habéis visto tratad de buscar la lógica. 	Z₅ C ⁻

Comenzamos el análisis de los datos de la práctica pedagógica del IES y el primer indicador que incluimos es el de 'Contenidos' de la dimensión estructural (relaciones entre el discurso de la formación profesional específica y el discurso de la formación básica).

Como podemos observar en los fragmentos que hemos seleccionado, cuando el docente explora los contenidos de la formación profesional específica lo hace de manera que quedan incluidos contenidos propios de la formación básica, los cuales, como hemos visto a lo largo de los análisis de las otras entidades, favorecen aprendizajes vinculados a cuestiones globales de lo laboral.

Por lo tanto, consideramos que el grado de clasificación de este indicador es débil, C⁻.

Esta aseveración queda resumida en el fragmento Z₄ donde el docente de manera explícita indica que además de saber los contenidos propios de la formación profesional específica quiere que sean capaces de construir un relato sobre los mismos.

<i>Dimensión Estructural: Formación Profesional Específica y Formación Básica</i>		N.º
Metodología que orienta la práctica	C ⁻	<p>– D₉: Cuando tengáis un problema, con el de (<i>martillo</i>) nailon ayudamos un poco. Bueno, el único problema de desmontar las piezas es que luego no sabréis si va así o va asá. Después tendréis que buscar la lógica. Tendréis que ver por donde coinciden los orificios de las horquillas, si lo montáis al revés pues va a ser imposible.</p> <p>Z₆ C⁺</p>

Metodología
que orienta la
práctica C⁻

-
- D₉: Oído al parche y esto lo haréis con D₁₀, para calcular –bueno os tengo que corregir la redacción de engranajes que me hicisteis ayer- para calcular la relación de desmultiplicación de cada una de las velocidades tendréis que coger y así como en la otra caja de cambios había dos engranajes entre el tren fijo y el primario que eran de forma constante en esta no, esta es más sencillo. En esta simplemente tenéis que contar numero de dientes de engranaje conductor. Por numero de dientes de engranaje conducido. La fórmula es la misma. ¿Alguien se acuerda cómo hicisteis el cálculo de una velocidad? **Z₇**
C⁺
 - J₄₅: Más o menos.
 - J₄₇: Yo creo que sí.
 - D₉: Pues eso es lo único que tenéis que hacer aquí. Cómo calcularíais la relación de la cuarta, tercera, segunda... Simplemente dividiendo el número de dientes, contándolos bien, claro, de engranaje conductor por el número de dientes del engranaje conductor. O sea que es simplemente una división. El otro era dos divisiones, una que multiplicaba a la otra. En este caso sólo una, conducido partido por conductor.
 - D₉: Oíd en este caso, lo que está diciendo J₄₁₀ es importante, el engranaje de la marcha atrás, ése la labor que tiene es simplemente es invertir la marcha, luego ese engranaje tenga diez, once o los que sea de dientes, la velocidad va a ser la misma, porque lo único que hace es invertir el giro. Entonces por eso motivo no hace falta que los contéis. Pero si vosotros lo pensáis despacio y si queréis entenderlo mejor n.º de conducido sería dividirlo por el conductor y después tendríamos que multiplicar ese resultado de la división por el otro por el que va en el primario... **Z₈**
C⁺
-

Entendemos que el indicador 'Metodología que orienta la práctica' de la dimensión estructural para la relación entre los discursos principales de los PGS, responde a los principios metodológicos que subyacen a las estrategias empleadas por los docentes para transmitir el contenido a los jóvenes que participan en el programa del IES. En muchas ocasiones, como ya hemos señalado podemos apreciar la metodología que subyace mediante las actividades que se llevan a cabo en el espacio del aula.

En este caso, la entidad IES posee un grado de clasificación fuerte, C⁺, puesto que las actividades y mensajes desarrollados dentro del aula de formación profesional específica incluyen aspectos de aspectos de las desarrolladas propiamente en la formación básica si favorecen estrechamente la competencia profesional.

Por ejemplo el fragmento Z₇ nos resume la posición de la entidades en lo referente a los principios subyacentes a la metodología empleada en la exploración del contenido o el desarrollo de actividades: las explicaciones verbales, que incluyen algún aspecto de competencias básicas se utilizan para introducir conceptos o plantear actividades que tienen como objetivo general el desarrollo de competencias laborales.

Evaluación	C ⁻	<p>- D₉: Oíd en este caso, lo que está diciendo J₄₁₀ es importante, el engranaje de la marcha atrás, ése la labor que tiene es simplemente es invertir la marcha, luego ese engranaje tenga diez, once o los que sea de dientes, la velocidad va a ser la misma, porque lo único que hace es invertir el giro. Entonces por eso motivo no hace falta que los contéis. Pero si vosotros lo pensáis despacio y si queréis entenderlo mejor n.º de conducido sería dividirlo por el conductor y después tendríamos que multiplicar ese resultado de la división por el otro por el que va en el primario... pero como eso sería un lío para que lo captarías os dije que lo olvidarais.</p>	Z₉ C ⁺
		<p>- D₉: Oído al parche y esto lo haréis con D₁₀, para calcular –bueno os tengo que corregir la redacción de engranajes que me hicisteis ayer- para calcular la relación de desmultiplicación de cada una de las velocidades tendréis que coger y así como en la otra caja de cambios había dos engranajes entre el tren fijo y el primario que eran de forma constante en esta no, esta es más sencillo. En esta simplemente tenéis que contar numero de dientes de engranaje conductor. Por numero de dientes de engranaje conducido. La fórmula es la misma.</p>	Z₁₀ C ⁺

-
- D₉: Ir tocando las piezas, me interesa que sepáis las palabras estas casquillo, engranaje, buje desmontable, buje fijo, horquilla, aplicaros porque estas cuestiones seguro os las voy a poner. **Z₁₁** C⁺
-

Cuando el docente hace explícita aquello que será evaluado en la formación profesional específica, podemos observar que incluye aspectos necesarios para el éxito que son propios de la formación básica.

Sin embargo, creemos que no lo hace para favorecer competencias globales laborales sino que a la luz de los fragmentos seleccionamos comprobamos que cuando lo hace pretende que los alumnos dominen competencias específicas de la mecánica profesional, mediante el adecuado uso de vocabulario específico o de operaciones que les permitan desempeñar un puesto de trabajo relacionado con la automoción.

Por lo tanto el grado de clasificación entre la formación profesional específica y la formación básica para el indicador 'Evaluación' es fuerte, C⁺.

<i>Dimensión Estructural: Formación Profesional Específica y Formación Básica</i>		<i>N.º</i>
En los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar	C ⁻	<ul style="list-style-type: none"> - D₉: Ir tocando las piezas, me interesa que sepáis las palabras estas casquillo, engranaje, buje desmontable, buje fijo, horquilla, aplicaros porque estas cuestiones seguro os las voy a poner. Z₁₂ C⁻ - D₉: Esto que hemos hecho ahora es para que sepáis en caso de que no tengáis una prensa donde sacarlo y sabiendo que se puede sacar, para que veáis que no por eso no podemos seguir trabajando. Para que veáis que uno puedo encontrar recursos. Z₁₃ C⁻

Nos encontramos ahora en el último indicador analizado para la dimensión estructural de la relación entre los dos discursos principales de los PGS.

En este caso, consideramos que los objetivos y las competencias a desarrollar no se circunscriben exclusivamente a uno de los discursos.

A lo largo de los diferentes procesos que se llevan a cabo dentro del aula por parte del docente respecto de la exploración del contenido queda bastante claro que si bien la competencia mecánica está presente en la mayor parte del tiempo, siempre se hace referencia a las competencias generales propias de lo laboral como objetivo y competencia a desarrollar en los mensajes que se transmiten a los jóvenes sobre lo que se espera que adquieran como conocimiento.

Por lo tanto consideramos que el grado de clasificación de este indicador es débil, C⁻.

No encontramos ante una práctica pedagógica en la que la dimensión estructural se caracteriza por una relación débil en la exploración y discusión de los contenidos, así como en los objetivos y las competencias a desarrollar, es decir están encaminados a favorecer procesos de inserción laboral en general. Por otro lado, la práctica pedagógica se caracteriza por un grado débil en la metodología y en la evaluación, por lo que consideramos que hay cierta ambivalencia en los mensajes que permiten acceder a la regla de realización.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Selección. **N.º**

En la
exploración /
discusión de
los contenidos

- D₉: [...] Esta pieza a mí se me ha olvidado, giraros un poquito, hacia aquí, giraros todos. El conjunto este, ¿cómo se llama, J₄₁₃? Todo este conjunto, todo el despiece que hay aquí (*Silencio*).
- D₉: ¿Cómo se llama, qué es? ¿qué es? Todo esto, ¿qué es?
- J₄₁₃: La caja de cambios.
- D₉: La caja de cambios. J₄₇, ¿Dónde va alojada la quinta velocidad?
- J₄₇: Fuera de la caja
- D₉: Fuera de la caja. ¿Qué pieza es la que cierra los dos engranajes y el resto de elementos que hay al final de la caja de cambios?
- J₄₁: La tapa posterior.
- D₉: La tapa posterior. Vale. La tapa posterior, J₄₅, ¿será esta? (Y la sostiene en alto para que J₄₅ la vea)

Z₁₄
E⁺⁺

En la
exploración /
discusión de
los contenidos

- D₉: ¿Cómo se llama esta pieza J₄₆?
- J₄₆: Piñón, ¿no?
- D₉: ¿Cómo?
- J₄₆: Piñón.
- D₉: Es que no lo oigo.
- J₄₆: Piñón.
- D₉: Piñón. ¿Qué otro nombre tiene J₄₃?
- J₄₃: Engranaje.
- J₄₃: Pero dímelo sin miedo. ¡Engranaje!
- D₉: ¿Cómo se llama esta pieza J₄₂?
- J₄₂: Horquilla
- D₉: Horquilla. ¿Horquilla de qué puede ser?
- J₄₂: De la quinta o de la marcha atrás.
- D₉: ¿En este caso concreto?
- J₄₂: De la quinta.

Z₁₅
E⁺⁺

En la
exploración /
discusión de
los contenidos

- D₉: ¿Cuál es la función del disco del embrague? La función ¡ojo! del disco del embrague. **Z₁₆**
E⁺⁺
 - J₄₅: Embraguear.
 - D₉: J₄₆, la función, la misión, la faena, la tarea...
 - J₄₆: Transmitir la fuerza para...
 - D₉: ¡Transmitir la fuerza al eje primario! Moverlo! Transmitir el movimiento al eje primario
 - J₄₄: Transmitir o no transmitir si está embragado.
 - D₉: Bueno, pero la misión es esa. Después en función de cómo tengamos nosotros accionado el pedal, transmitirá o no transmitirá, pero la función es esa.

 - J₄₁₀: Esta caja de cambios es de tracción delantera y se diferencial de las de trasera porque lleva el diferencial ya en la caja y no tiene que llevarlo en la transmisión **Z₁₇**
E⁺
 - D₉: Sí, ahora que has dicho eso y creo que yo no lo he dicho este tipo de caja de cambios que llevan el diferencial se llaman caja de cambios simplificada.

 - D₉: Bueno, pues en este caso dijimos que a diferencia de las otras cajas de cambios, que guardamos allí, el propio eje primario es el que lleva ya alojado estos engranajes que corresponden al tren fijo en aquél. Aquella caja de cambios tenía tres ejes: un primario, una prolongación del primario que se llama secundario y un tren fijo. En este caso no es así. Tenemos un primario cuya prolongación es el tren fijo que teníamos en el otro luego tren fijo y primario es el mismo, el mismo palo, la diferencia está **Z₁₈**
E⁺
 - J₄₃: ¿Y el secundario dónde está?
 - D₉: La diferencia con el otro es que tiene todos los engranajes ya en ... El secundario es el que tenemos paralelo.
-

-
- En la exploración / discusión de los contenidos
- D₉: El secundario es el que tenemos paralelo, donde se aloja (*señalando el secundario*). Z₁₉
E⁺
 - J₄₃: ¿Todo eso es el secundario?
 - D₉: Todo eso es el secundario, donde van a ir alojados todos los engranajes. Luego entonces, en el primario tenemos, engranajes conductores y en el secundario tenemos engranajes conducidos. No hay más. Dentro de lo que es la caja van alojadas todas las velocidades a excepción de la quinta.
 - J₄₃: ¿Y la quinta dónde va?
 - D₉: Porque la quinta...
 - J₄₁: ¿Por qué?
 - J₄₂: Porque va fabricado así.

 - D₉: Porque ahora resulta que a un amigo se le estropea una caja de ambos y para ahorrarme un dinero voy a un desguace y resulta que en el desguace tienen el de un motor 1430 y resulta que el vuestro es un 1800, en el supuesto que sea todo igual aparentemente, veríais que la segunda no tira, y esas cosas las notaríais. Z₂₀
E⁺
 - J₄₁: Entonces en un motor de menos cilindrada no pasaría nada pero al revés
 - D₉: Depende.
 - D₉: Oíd en este caso, lo que está diciendo J₄₁₀ es importante, el engranaje de la marcha atrás, ése la labor que tiene es simplemente es invertir la marcha, luego ese engranaje tenga diez, once o los que sea de dientes, la velocidad va a ser la misma, porque lo único que hace es invertir el giro. Entonces por eso motivo no hace falta que los contéis. Z₂₁
E⁺
-

Comenzamos el análisis de la dimensión interaccional entre docentes y jóvenes con la regla discursiva de la selección mediante el indicador 'Exploración y discusión de los contenidos'.

En este caso todos los fragmentos son extremadamente similares entre sí y recogen situaciones en las que se exploraron contenidos a lo largo de las sesiones que estuvimos en el centro. Cuando el docente desarrolla los contenidos y los presenta a los jóvenes, no permite selecciones espontáneas de los jóvenes, y es él quien indica claramente cuáles son los contenidos que hay que desarrollar en la clase.

Por lo tanto, el grado de enmarcamiento es muy fuerte, E⁺⁺, aunque en determinados fragmentos los jóvenes intervengan con cuestiones que tienen relación directa con el contenido explorado. Consideramos que estas intervenciones tienen que ver con profundizar y aclarar los aspectos que están siendo explorados con el docente, y no representan selecciones propiamente dichas de contenido.

<i>Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Selección.</i>		N.º
En la elección de las actividades a realizar	<ul style="list-style-type: none"> - D₉: Pues mirad, como todo esto lo habéis visto y sabéis el orden de las marchas yo me voy a permitir el lujo de deshacer el carrete. - J₄₅: Y luego se lo montamos. 	Z ₂₂ E ⁺⁺
En la elección de las actividades a realizar	<ul style="list-style-type: none"> - D₉: Bueno ahora tendríamos que coger y desarmar este carrete. Para desarmarlo hay veces que tenemos que ir a la prensa pero a ver si tenemos un buen taco de madera (<i>consigue uno da un golpe y lo desmonta de una vez</i>). - D₉: A veces las cajas de cambio tienen aquí una rosca de seguridad. Lo primero que hay que hacer es ver. Si no sabemos se va al manual o se pregunta no metamos la pata que luego eso son problemas que si parto el anillo de seguridad seguro parto el eje y estas bromas no son nada baratas, entre 15 y 20 mil pesetas. Para no hacernos daño, lo cubrimos con un paño. 	Z ₂₃ E ⁺⁺
	-	

-
- En la elección de las actividades a realizar
- D₉: Teniendo en cuenta ya lo que tenéis que hacer para el cálculo, me vais a hacer el cálculo del diferencial, seis velocidades cinco más marcha atrás y quiero que me lo hagáis descrito, no 25 entre 4 tanto, me colocáis, primera velocidad, número de dientes y las operaciones. Pero en este caso, ya que el otro lo estáis haciendo en grupos de dos o de tres y en este todos juntos yo os voy a dar a cada uno de vosotros números de dientes diferentes o sea que no va a haber dos alumnos que tenga número de dientes iguales porque de esa forma sabré yo si sabéis calcularlo de manera individual o es uno del grupo el que lo hace y lo copiáis el resto que el 50% de las veces es así. De esta forma no es cuestión de examinar o no sino saber si lo sabéis o no. Z₂₄
E⁺⁺
 - J₄₅: Número de dientes partido por qué?
 - D₉: Número de dientes partido por número de orejas. Numero de dientes de engranaje conducido partido por numero de dientes de engranaje conductor.
 - J₄₃: ¿Qué quieres, que te lo monte D₉?
 - D₉: Si te atreves.. Z₂₅
 - *(Siguen montando el carrete, entre 4 más implicados pero todos alrededor...)*
 - D₉: Vais a montar la caja de cambios y la damos por finalizada. *(La montan finalmente entre dos alumnos que son los únicos que se han puesto la ropa de trabajo y el resto se ha ido progresivamente apartando).* Z₂₆
-

Cuando los docentes introducen actividades en el desarrollo de la sesión, observamos que éstas son seleccionadas, estructuradas y orientadas por el docente y los jóvenes no tienen espacio para seleccionar las actividades a realizar.

Por lo tanto consideramos que dado que el grado de enmarcamiento de todos los fragmentos analizados es muy fuerte, entendemos que podemos caracterizar la práctica pedagógica en este indicador de la selección como tal, E⁺⁺.

<u>Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Selección.</u>		N.º
En la metodología que orienta la práctica	- D ₉ : Vale, Cuáles son los satélites y cuáles los planetarios?	Z ₂₇
	- J ₄₃ : No sé si lo voy a decir bien pero los satélites son los pequeños y los planetarios son los grandes.	E ⁺
	- D ₉ : Vale. ¿Y si fuesen iguales? Lo que has dicho es correcto, pero tú ahora imagínate que fuesen iguales. ¿Cómo los distinguirías?	
	- D ₉ : Y este otro será el manguito desplazable de qué velocidad.	Z ₂₈
	- J ₄₃ : De la tercera y la cuarta.	
	- D ₉ : ¿Esta velocidad cuál es? J ₄₁₃ .	E ⁺
En la metodología que orienta la práctica	- J ₄₁₃ : La tercera.	
	- D ₉ : J ₄₁₂ , dime las velocidades por orden (<i>mientras las va señalando</i>).	
	- J ₄₁₂ : Cuarta, tercera, segunda, marcha atrás primera.	
	- D ₉ : Pues mirad, como todo esto lo habéis visto y sabéis el orden de las marchas yo me voy a permitir el lujo de deshacer el carrete.	Z ₂₉
	- J ₄₅ : Y luego se lo montamos	E ⁺
	- D ₉ : [...] Yo voy a deshacer el carrete y uno por uno me lo vais a montar.	

-
- D₉: A ver, J₄₁, sigue que hay mucho que decir. Z₃₀
 - J₄₁: No sé por donde empezar E⁺
 - D₉: Si para coger el hilo tienes que empezar, me da igual. Pero habla.
 - J₄₁: Julián: la caja de herramientas tiene, cinco marchas y la marcha atrás. Lleva sólo dos ejes, no lleva el tercero como la caja de cambios de palieres. Lleva el diferencial de la caja de cambios, la corona del diferencial,
 - D₉: Y esa corona ¿con quién engrana?
 - J₄₁: La mueve el piñón de ataque que va en el eje secundario.

 - D₉: ¿Como son los dientes de ese diferencial? Y si te he dicho algo mal me lo corriges. Z₃₁
 - J₄₆: Los barriletes. E⁺
 - D₉: No, no, te estas confundiendo los barriletes no los dimos ayer. Lo que pasa es que me tienes que decir cómo son los dientes del diferencial.
 - J₄₆: ¿Son piñones?
 - D₉: Sí, son piñones, pero ¿cómo son los dientes de los piñones del diferencial? Doblados, rectos, curvados, escalonados, redondos inclinados, ...
 - J₄₆: J: Inclinados.
 - D₉: Vale, lo vamos a dar por válido, inclinados.
-

El último indicador utilizado para analizar la práctica pedagógica en su dimensión estructural (regla de selección) es 'Metodología que orienta la práctica'. Ya hemos visto cómo a través de las actividades observamos la metodología en el desarrollo del contenido. También hemos resaltado que las actividades pueden ser diversas, a la hora de transmitir los mensajes deseados a los jóvenes.

En este caso consideramos que el grado de enmarcamento del indicador es fuerte, E⁺. Las interacciones entre el docente y los jóvenes en la exploración del contenido nos hacen considerar que el

docente indica los pasos a seguir en el desarrollo de las situaciones interactivas de aula, pero que permite variaciones en la estructura si estas están justificadas, es decir si son pertinentes para la situación que se está desarrollando.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Secuencia. **N.º**

En la exploración / discusión de los contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - D₉: Bien, pues ahora nos vamos a poner en el... A ver, si os quedáis ahí de momento (<i>y se desplaza al banco de trabajo donde hay unas cajas de cambio desmontadas y señalando una</i>). Esta pieza a mí se me ha olvidado, giraros un poquito, hacia aquí, giraros todos. El conjunto este cómo se llama, J₄₁₃? Todo este conjunto, todo el despiece que hay aquí - J_{4V}: (Silencio). - D₉: ¿Cómo se llama, qué es? ¿qué es? Todo esto, ¿qué es? - J₄₁₃: La caja de cambios. - D₉: La caja de cambios. J₄, ¿Dónde va alojada la quinta velocidad? - J₄: Fuera de la caja - D₉: Fuera de la caja. ¿Qué pieza es la que cierra los dos engranajes y el resto de elementos que hay al final de la caja de cambios? - J₁: La tapa posterior. - D₉: La tapa posterior. Vale. La tapa posterior, J₄₅, ¿será esta? (<i>Y la sostiene en alto para que J₄₅ la vea</i>) - J₄₅: No. - D₉: ¿Cómo se llama esta pieza J₄₆? - J₄₆: Piñón [...] - D₉: Piñón. ¿Qué otro nombre tiene J₄₃? - J₄₃: Engranaje [...] - 	<p>Z₃₂ E⁺⁺</p> <p>Z₃₃ E⁺⁺</p>
---	---	---

- En la exploración / discusión de los contenidos
- D₉: ¿Vosotros os acordáis de lo que comentamos el otro día de lo de la caja de cambios? ¿Alguno se acuerda de lo que comentamos de la caja de cambios? Z₃₄
E⁺⁺
 - J₄₁: Que no tiene el tren fijo, el intermediario ese.
 - D₉: Vale, no tiene tren fijo. Entonces, ¿qué pieza hace de tren fijo?

 - D₉: ¿Cómo se llama esta pieza J₄₂? Z₃₅
 - J₄₂: Horquilla. E⁺⁺
 - D₉: Horquilla. ¿Horquilla de qué puede ser?
 - J₄₂: De la quinta o de la marcha atrás.
 - D₉: ¿En este caso concreto?
 - J₄₂: De la quinta

 - D₉: Bueno, porque va fabricado así, no. Vamos a ver, en este caso, van alojadas todas menos la quinta porque ¿dónde va la quinta? Z₃₆
E⁺⁺
 - E⁺ - J₄₅: En la parte de atrás.
 - D₉: En la parte posterior, en la prolongación. Acordaos que lo primero que hicimos al desmontar la tapa fue sacar los engranajes de la quinta velocidad.

 - D₉: Si hubierais estudiado algo, pero estoy seguro de que a ninguno se os ha ocurrido leer nada, ni repasar el tema diez, ni nada. Va alojada en una pieza que se llama caja de que? ¿Alguien lo sabe? Z₃₇
E⁺
 - J₄₁: De satélites.
 - D₉: Caja de satélites y planetarios. Y en esa caja de satélites y planetarios qué es lo que tenemos, J₄₁?
 - J₄₁: Dos satélites y dos planetarios.
 - D₉: Vale, Cuáles son los satélites y cuáles los planetarios? [...] ¿Y si fuesen iguales? Lo que has dicho es correcto, pero tú ahora imagínate que fuesen iguales. ¿cómo los distinguirías?

En la
exploración /
discusión de
los contenidos

- J₄₅: ¿Porque unos dan movimiento a los otros, no? Z₃₈
- D₉: Sí. ¿Cuál es el que da movimiento a cuál? E⁺
- J₄₂: Los satélites a los planetarios
- D₉: correcto. En el planetario qué pieza se acopla para que pueda dar vueltas el coche... la rueda?
- J₄₂: Los palieres.

- D₉: Motor en marcha gira el volante, gira el disco del embrague y al girar el disco del embrague en su estriado que va encajado aquí gira el ... al girar el primario giran todos los engranajes que tiene unidos pero no transmiten esfuerzo ni movimiento a este eje ninguno, hasta que nosotros seleccionemos el? Z₃₉
E⁺⁺
- J₄₃: La marcha
- D₉: Una marcha, la que sea.

- D₉: Oíd en este caso, lo que está diciendo J₄₁₀ es importante, el engranaje de la marcha atrás, ése la labor que tiene es simplemente es invertir la marcha, luego ese engranaje tenga diez, once o los que sea de dientes, la velocidad va a ser la misma, porque lo único que hace es invertir el giro. Entonces por eso motivo no hace falta que los contéis. Z₄₀
E⁺

Cuando el docente del IES explora los contenidos lo hace siguiendo un orden rígido que no altera incluso cuando hay intervenciones de los jóvenes. Consideramos que el grado de enmarcamiento de la relación profesor alumno para esta secuencia es fuerte, E⁺.

Aunque como podemos observar por los fragmentos Z₃₈ y Z₄₀ los jóvenes intervienen directamente en alguna ocasión, estas intervenciones no producen fuertes alteraciones. La secuencia está estructurada de forma rígida pero se favorecen las intervenciones de

los jóvenes si estas están relacionadas directamente con el contenido explorado y por lo tanto se permiten leves variaciones en la micro secuencia.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Secuencia. N.º

En las actividades a realizar	<ul style="list-style-type: none"> - D₉: Sí. ¿Cuál es el que da movimiento a cuál? - J₄₂: Los satélites a los planetarios. - D₉: Correcto. En el planetario qué pieza se acopla para que pueda dar vueltas el coche... la rueda? - J₄₂: Los palieres. Vale, ¿de acuerdo? Vale, pues teniendo aquí ahora la caja de cambios, nosotros cogemos y para desarmarla por completo la mayoría de estas cajas de cambio suele tener esta varilla gruesa que veis aquí es un eje que va a servir de guía al engranaje de la retromarcha, o sea al intermediario de la marcha atrás. Entonces lo primero que habría que hacer es coger y aflojar, vente J₄₁, tú mismo, coge la herramienta para desmontarlo. 	<p>Z₄₁ E⁻</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - D₉: Mirad hemos quitado el eje , oye, hablo para todos, eh? Hablo para todos. Hemos quitado el eje que mantenía la retromarcha. Y ahora vamos a sacar estos ejes, en este caso este es el de la horquilla de la marcha atrás, y el del medio que es el de la tercera y el de la cuarta. - J₄₂: Y el último la primera. 	<p>Z₄₂ E⁻</p>

En las actividades a realizar	<ul style="list-style-type: none"> - D₉: Vale, J₄₁ lo que ha hecho ha sido desconectar las tres horquillas de su lugar y ahora lo que nosotros queremos hacer es sacarlo todo, pero para sacarlo todo nos encontramos con un problema. Si tiro de aquí algunos engranajes se enganchan con la pared de el de al lado tendríamos que sacarlo todo completo. lo tenemos que a la vez. ¡Eh! ¡Jóvenes! Si no lo miráis cuando os diga o que lo montéis ¿qué? Yo después no lo voy a montar, lo vais a montar vosotros solos. 	Z ₄₃ E ⁻
	<ul style="list-style-type: none"> - D₉: Ahora lo que tendríais que hacer es, desmontar el conjunto de la caja. 	Z ₄₄ E ⁻
	<ul style="list-style-type: none"> - J₄₅: D₉ no. Nos vamos al patio. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - D₉: No, aún no. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - J₄₅: Pero si ya son y cuarto. 	
	<ul style="list-style-type: none"> - D₉: Son y cinco. Esta la vamos a abrir porque de esa manera veréis todo el conjunto. Bueno pues ahora lo que hay que hacer es... 	
	<ul style="list-style-type: none"> - J₄₅: Lavarnos las manos e irnos a almorzar. 	
<ul style="list-style-type: none"> - D₉: ... (<i>desmontar</i>) el grupo diferencial. 		

En el caso del indicador 'Actividades a realizar' para la regla de secuencia, observamos que las actividades que se introducen en el aula no son presentadas de manera que el orden de realización sea rígido, aunque está esquematizado por el docente.

Observamos que cuando el docente indica a los jóvenes las actividades a realizar lo hace de manera espontánea. Por lo tanto consideramos que en este caso, la regla de secuencia en este indicador posee un grado de enmarcamiento muy débil. No existe una secuencia clara entre la exploración de los contenidos y la presentación de las actividades a realizar.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Secuencia. **N.º**

En la metodología utilizada para realizar actividades	<p>– J₄₂: Los palieres.</p> <p>– D₉: Pues teniendo aquí ahora la caja de cambios, nosotros cogemos y para desarmarla por completo la mayoría de estas cajas de cambio suele tener esta varilla gruesa que veis aquí es un eje que va a servir de guía al engranaje de la retromarcha, o sea al intermediario de la marcha atrás. Entonces lo primero que habría que hacer es coger y aflojar, vente J₄₁, tú mismo, coge la herramienta para desmontarlo.</p>	Z ₄₅ E ⁻
	<p>– D₉: Para no equivocarnos cuando contamos los engranajes ¿tú que harías?</p> <p>– J₄₃: Marcar con una tiza, rallas un diente y cuentas desde la ralla y acabas uno antes de la ralla</p> <p>– D₉: La cuestión es coger y marcar el unto donde nos vamos a orientar. Es más importante de los que parece porque a la misma caja de cambio según el motor se le pone una caja de cambio que aparentemente es igual pero lo más probable es que no lo sea en algunos dientes luego ya no podríamos colocarla igual.</p>	Z ₄₆ E ⁺
En la metodología utilizada para realizar actividades	<p>–</p> <p>– D₉: Pues mirad, como todo esto lo habéis visto y sabéis el orden de las marchas yo me voy a permitir el lujo de deshacer el carrete.</p> <p>– J₄₅: Y luego se lo montamos.</p> <p>– D₉: ¿Estáis seguro de que habéis entendido todos por ahora? Yo voy a deshacer el carrete y uno por uno me lo vais a montar. Si lo habéis entendido no va a haber problema en que uno por uno me lo vuelva a montar. Una arandela por aquí, lo voy a poner todo en esta bandeja, un engranaje por aquí, daos cuenta, un casquillito que es de aquí que es donde se aloja...</p>	Z ₄₇ E ⁻

Cuando el docente explica cómo llevar a cabo las actividades, señalando sólo en ocasiones los pasos a seguir, y dado que la metodología está íntimamente ligada a las actividades que se realizan, podemos observar que tampoco especifica el resultado final esperado.

Por lo tanto consideramos que el grado de enmarcamiento de este indicador en este caso es débil, E⁻, puesto que el docente indica las referencias a la metodología a seguir sólo de manera general y los jóvenes no conoce exactamente lo que se espera de ellos y cómo llevarlo a cabo.

<i>Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Ritmo.</i>		N.º
En la exploración / discusión de los contenidos	- D ₉ : Bueno, porque va fabricado así, no. Vamos a ver, en este caso, van alojadas todas menos la quinta porque ¿dónde va la quinta?	Z ₄₈ E ⁻
	- J ₄₅ : En la parte de atrás	
	- D ₉ : En la parte posterior, en la prolongación. Acordaos que lo primero que hicimos al desmontar la tapa fue sacar los engranajes de la quinta velocidad.	
	- D ₉ : No. Aquí no hay toma constante. piñón de ataque. Que en esa caja es el piñón cónico pero aquí no son cónicos aquí es un engranaje y los dientes son rectos también pero van inclinados, eh? Luego aquí tenemos una gran reducción. Si el eje primario que es el que transmite el movimiento del motor el eje primario en principio si nosotros no ponemos ninguna velocidad se supone que está girando, siempre y cuando no hayamos pisado el pedal del embrague. O sea, que el vehículo el coche en punto muerto, motor en marcha este eje ya está girando porque el disco de embrague le está transmitiendo el movimiento vale? Lo cogéis o no?	Z ₄₉ E ⁻
	- J _{4V} : Si, si	

		Z ₅₀ E ⁻
	<ul style="list-style-type: none"> - D₉: bueno, sigue hablando de otras cosas que estés viendo - J₄₇: (Silencio) - D₉: Vale, desde aquí yo veo que es cuadrado, de color amarillo, da la sensación que al tocarlo parece que sea mantequilla, si giro se oye música, ¿lo estoy describiendo bien? - J₄₇: no, cuando gira el secundario, - D₉: esa pieza, tú de qué crees que es? 	
	<ul style="list-style-type: none"> - D₉: Al volante de embrague? ¿cómo se llama la forma especial que tiene el disco de embrague para que pueda embragar? ¿alguien se acuerda? - J₄₁: estriado 	Z ₅₁ E ⁻

El grado de enmarcamiento de este indicador, 'Exploración y discusión de los contenidos' para la regla de ritmo consideramos que es muy débil, E⁻.

Cuando el docente explora los contenidos, repite situaciones ya exploradas y aclara dudas de los jóvenes siempre que surjan potenciando la revisión de los contenidos y promoviendo la reflexión entre los jóvenes.

El docente está interesado en que los jóvenes adquieran el contenido y lo explora tantas veces sean necesarias. Por lo tanto, se concede a los alumnos el tiempo requerido para adquirir los contenidos que están siendo explorados.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Ritmo. **N.º**

		Z ₅₁ E ⁻
En las actividades a realizar	<ul style="list-style-type: none"> - D₉: Bueno, mientras tanto recordar que haremos el examen mañana o el jueves - J_{4V}: el jueves, el jueves. - D₉: bueno, lo haremos el jueves, pero recordad que haremos el examen de esta caja y de la anterior. Del conjunto de las cajas de cambio. 	

No se marca nunca al inicio de las actividades el tiempo destinado para lograrlo. El tiempo está marcado por la actividad que están desarrollando y lo que se busca es que se consiga el objetivo propuesto para la actividad.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Criterios de evaluación **N.º**

<p>En la exploración de los temas de estudio</p>	<ul style="list-style-type: none"> - D₉: J₄₂, ¿este engranaje tan grande qué nombre recibe? - J₄₂: Engranaje ¿no? - D₉: Si se la quitas al rey, ya no es rey - J₄₂: Ah! La corona - D₉: La corona. Y la corona va alojada en una caja... Si hubierais estudiado algo, pero estoy seguro de que a ninguno se os ha ocurrido leer nada, ni repasar el tema diez, ni nada. Va alojada en una pieza que se llama caja ¿de qué? ¿Alguien lo sabe? 	<p>Z₅₅ E⁻</p>
--	---	---

En la
exploración
de los temas
de estudio

-
- D₉: Oído al parche y esto lo haréis con D₁₀, para calcular –bueno os tengo que corregir la redacción de engranajes que me hicisteis ayer- para calcular la relación de desmultiplicación de cada una de las velocidades tendréis que coger y así como en la otra caja de cambios había dos engranajes entre el tren fijo y el primario que eran de forma constante en esta no, esta es más sencillo. En esta simplemente tenéis que contar número de dientes de engranaje conductor. Por número de dientes de engranaje conducido. La fórmula es la misma. ¿Alguien se acuerda cómo hicisteis el cálculo de una velocidad? Z₅₆
E⁺
- J₄₅: Más o menos.
- J₄₇: Yo creo que sí.
- D₉: Pues eso es lo único que tenéis que hacer aquí. Cómo calcularíais la relación de la cuarta, tercera, segunda... Simplemente dividiendo el número de dientes, contándolos bien, claro, de engranaje conductor por el número de dientes del engranaje conductor. O sea que es simplemente una división. El otro era dos divisiones, una que multiplicaba a la otra. En este caso sólo una, conducido partido por conductor.
-
- D₉: Continua J₄₁₄, procura no repetir Z₅₇
- J₄₁₄: Lo ha dicho todo. E⁻
- D₉: Si crees que lo ha dicho todo le pongo la nota y paso a otro.
- J₄₁₄: Pues...
- D₉: Ahí tienes la caja de cambios, no es indispensable que estéis sentados, si queréis levantaros y ojearla... háblame de la caja de cambios. (*J₄₁₄ se levanta mientras entra otro joven tarde*).
- D₉: Estamos esperando J₄₁₄.
- J₄₁₄: este es el eje primario, este el secundario.
- D₉: Cógelo que lo vean tus compañeros. Venga va, disfruta con el eje primario, qué es qué detalles tiene, qué piezas...
-

En la exploración de los temas de estudio

– D₉: Ir tocando las piezas, me interesa que sepáis las palabras estas casquillo, engranaje, buje desmontables, buje fijo, horquilla, aplicaros porque estas cuestiones seguro os las voy a poner. Z₅₈

– D₉: Teniendo en cuenta ya lo que tenéis que hacer para el cálculo, me vais a hacer el cálculo del diferencial, [...] Pero en este caso, ya que el otro lo estáis haciendo en grupos de dos o de tres y en este todos juntos yo os voy a dar a cada uno de vosotros números de dientes diferentes o sea que no va a haber dos alumnos que tenga número de dientes iguales [...]

– J₄₅: ¿Número de dientes partido por qué?

– D₉: ¿Número de dientes partido por número de orejas. Numero de dientes de engranaje conducido partido por número de dientes de engranaje conductor.

Cuando se exploran los contenidos dentro de la regla 'Criterios de evaluación' de la dimensión interaccional, nos fijamos en si los docentes proporcionan o no a los jóvenes explicaciones pormenorizadas, e ilustradas o ejemplificadas.

También nos fijamos en si los jóvenes toman notas o no de los contenidos que están siendo explorados y en el tipo de notas que toman si las hubiera.

En esta entidad, el IES, los jóvenes no toman prácticamente nota de los contenidos que están siendo explorados, a no ser que el docente lo indique claramente (como vemos en el fragmento Z₅₉).

Las explicaciones son pormenorizadas e ilustradas en algunos fragmentos (Z₅₆ y Z₅₇), pero el hecho de que los jóvenes sólo anoten ocasionalmente los aspectos más relevantes debilita el grado de enmarcamiento del indicador.

Consideramos, por lo tanto, que el grado de enmarcamiento de este indicador es débil, E⁻.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Criterios de evaluación **N.º**

<p>Cuando los alumnos intervienen con incorrecciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> - D₉: Vale, no tiene tren fijo. Entonces, ¿qué pieza hace de tren fijo? Z₆₀ - J₄₁₂: pues esa que rota ... - D₉: tienes un libro, ¿seguís teniendo un libro no?
	<ul style="list-style-type: none"> - D₉: La tapa posterior, J₄₅, ¿será esta? (Y la sostiene en alto para que J₄₅ la vea) Z₆₁ - J₄₅: No. - D₉: ¿No? ¿Puede ser alguna de estas? (mientras sostiene dos piezas más en alto) - J₄₅: No. [...] - D₉: Pero bueno, tú no me puedes decir la que está encima del banco, la que está a la izquierda de la caja, la que tienes tú...eh? ¡Es ésta! (Una de las dos que sostiene enrique en la mano). Si es que no te enteras, [...]
	<ul style="list-style-type: none"> - D₉: J₄₇, por qué ha dicho J₄₂ de la quinta o de la marcha atrás y después me ha dicho de la quinta, que en este caso era de la quinta, porqué me ha dicho de la quinta o marcha atrás? Z₆₂ - J₄₇: No sé. - J₄₈: Porque una es diferente de la otra.
	<ul style="list-style-type: none"> - D₉: ¿Qué pieza va alojada, J₄₉, en el eje primario? Z₆₃ - J₄₉: en el eje primario, el volante y el embrague, ¿no? - D₉: Volante y embrague es.. - J₄₉: ¡No! Volante y inercia - D₉: No es correcto J₄₉. - J₄₉: El embrague - D₉: El embrague. ¿Qué pieza del embrague?

Cuando los
alumnos
intervienen
con
incorrecciones

- D₉: El disco ¿Para qué se aloja el disco del embrague aquí? ¿por qué motivo tenemos que tener colocado aquí el embrague? Javier Z₆₄
- J₄: Para que cuando pise el embrague, hacer presión y que se meta la marcha
- D₉: No. La acción del embrague no es lo que te pregunto. El disco del embrague por qué motivo lo tenemos que tener alojado en este estriado? ¿por qué? ¿da igual que no lo tuviese alojado que no? (silencio) ¿para qué alojamos aquí el disco del embrague? ¿Por qué al colocar el cambio tenemos que encarar bien el disco del embrague en esta zona?
- D₉: ¿cuál es la función del disco del embrague? La función ¡ajo! del disco del embrague.
- J₄₃: Embraguear.
- D₉: J₄₆, la función , la misión, la faena, la tarea... ¡Moverlo! ¡Transmitir el movimiento al eje primario!

- D₉: Porque la quinta... J₄₁ , ¿por qué?
- J₄₁: Porque va fabricado así.
- D₉: bueno, porque va fabricado así, no. Vamos a ver, en este caso, van alojadas todas menos la quinta porque ¿dónde va la quinta?

- D₉: Bueno, observad una cosa, el primer engranaje que tenemos corresponde al de engranaje de la corona, que nombre recibirá? Z₆₆
- J₄₂: ¿Toma constante?
- D₉: No aquí no hay toma constante. piñón de ataque.

- D₉: esa pieza, tú de qué crees que es? Z₆₇
- J₄₃: de hierro, no?
- D₉: vale, de hierro, es de acero pero vale, de hierro.

- Cuando los alumnos intervienen con incorrecciones
- D₉: ¿Por qué es el primario en Z₆₈ conductor?
 - J₄₅: por que es el que está encajado, el primero, ... porque va enganchado al volante de inercia.
 - D₉: el volante de inercia precisamente no va ahí.

 - D₉: a ver dime la fórmula para calcular la Z₆₉ marcha,
 - J₄₅: Número de dientes conducido partido por numero de dientes conductores
 - D₉: Dímelo bien, vas bien, pero dímelo bien
 - J₄₅: Número de dientes conducidos partidos por número de dientes del, de los conductores.
 - D₉: A ver, ahora te lo voy a decir yo y me corriges, si digo algo mal. Para calcular la relación de marcha de una velocidad se divide el número de engranajes conducidos por el numero de engranajes conductores
 - J₄₅: Eso. número de dientes conducidos partido por numero de dientes conductores.
 - D₉: Sigue estando incompleto. Simplemente quiero que pienses. Número de dientes de engranajes conducidos partido por número de dientes de engranajes conductores.

 - D₉: qué tipo de aceite se utiliza en la Z₇₀ caja de cambio.
 - J₄₇: Era verde, valvulina.
 - D₉: bueno, me quedo con valvulina.
 - J₄₃: era un aceite así blanco, blanco.
 - J₄₅: Sintético,
 - D₉: Blanco no, el único aceite blanco que conozco es la taladrina y se utiliza para refrigerar las piezas cuando se mecanizan, cuando se tornan, se trabajan, que puede ser blanca, verde...
-

En el caso de la entidad IES, cuando los jóvenes intervienen con incorrecciones el docente en la mayor parte de los fragmentos de práctica pedagógica analizados señala al joven la incorrección y la corrige de forma genérica, indicando en ocasiones la respuesta correcta o explorando hasta que los jóvenes la recuerdan.

Sin embargo, como vemos en los fragmentos Z₆₀, Z₆₁, Z₆₂, Z₆₈ y Z₇₀, en ocasiones el docente no corrige directamente aquello que está incorrecto o incompleto, y debido a la forma en que explora los contenidos espera que los jóvenes lleguen a las respuestas correctas.

Por lo tanto, consideramos que cuando los jóvenes intervienen con incorrecciones el grado de enmarcamiento de la relación docente-jóvenes es fuerte, E⁺.

Dimensión Interaccional: Relaciones entre sujetos: Criterios de **N.º** evaluación

	<p>(<i>Siguen montando el carrete, entre 4 más implicados pero todos alrededor...</i>) Z₇₁</p> <p>– D₉: Vosotros de lo que habéis visto tratad de buscar la lógica. Ahora va ese, ¿seguro...? Imaginaos que es un rompecabezas, habéis hecho alguna vez de esos cuadros? Pues esto más o menos...</p>
<p>En los trabajos y actividades a realizar</p>	<p>– D₉: ¿No falta nada?, aseguraos. Vale si no falta nada... ahí habría que coger un tubo y ponerlo encima para ponerlo dentro del eje todo a la vez. Un a coge una llave y e le dice, bien si puedes aprovechar eso. Pues más o menos es eso lo que hay que hacer. Veo que sí lo vais a poder colocar vosotros. Ahora lo que tendríais que hacer es, desmontar el conjunto de la caja Z₇₂</p>

En los trabajos y actividades a realizar

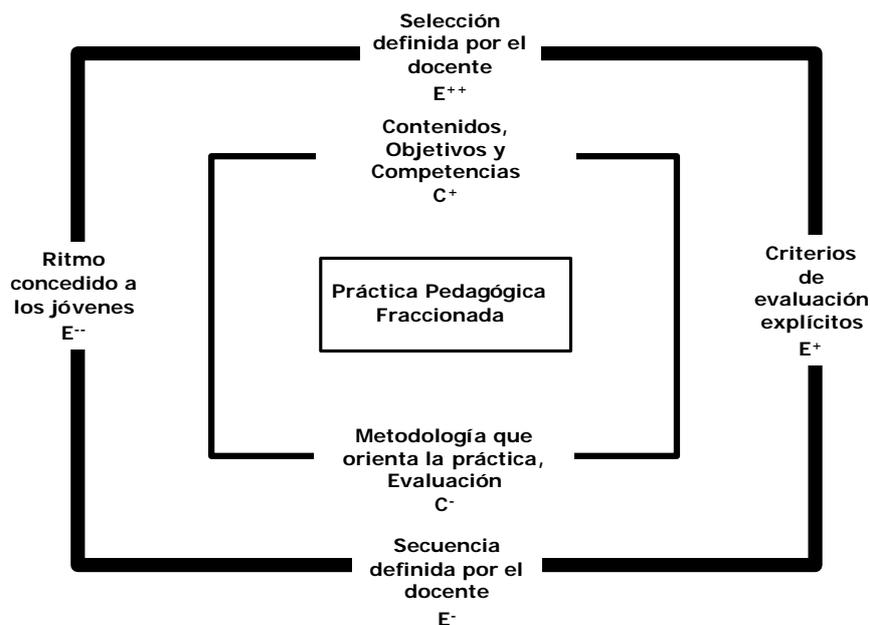
- D₉: ¿Cómo son los dientes de ese diferencial? Y si te he dicho algo mal me lo corriges. Z₇₃
 - J₄?: Los barriletes.
 - D₉: No, no, te estas confundiendo los barriletes no los dimos ayer. Lo que pasa es que me tienes que decir cómo son los dientes del diferencial.
 - J₄?: ¿Son piñones?
 - D₉: Sí, son piñones, pero ¿cómo son los dientes de los piñones del diferencial? Doblados, rectos, curvados, escalonados, redondos inclinados, ...
 - J₄: Inclinados.
 - D₉: Vale, lo vamos a dar por válido, inclinados.
 - D₉: Para no equivocarnos cuando contamos los engranajes ¿tú que harías? Z₇₄
 - J₄₃: Marcar con una tiza, rallas un diente y cuentas desde la ralla y acabas uno antes de la ralla
 - D₉: La cuestión es coger y marcar el unto donde nos vamos a orientar. Es más importante de los que parece porque a la misma caja de cambio según el motor se le pone una caja de cambio que aparentemente es igual pero lo más probable es que no lo sea en algunos dientes luego ya no podríamos colocarla igual.
-
-

En lo referente al indicador 'Trabajos y actividades a realizar' de la dimensión interaccional, regla 'Criterios de Evaluación', el último de los indicadores que vamos a analizar para esta entidad, consideramos que el docente no acepta las producciones erróneas de los jóvenes, y les indica lo que está incorrecto indicando de forma genérica lo que falta en la producción del texto.

Por lo tanto consideramos que el grado de enmarcamiento es fuerte, E⁺.

III.7.3 Codificando el IES

Presentamos a continuación nuestra caracterización de los grados de clasificación y enmarcamiento que regulan la práctica pedagógica de la ESAL.



En otras palabras, el código de la entidad se caracteriza por:

$$\frac{O^E}{C_i^{+/-} / E_i^-}$$

Las líneas que rodean los indicadores analizados de la práctica pedagógica denotan la intensidad de la relación observada, siendo fundamental para el análisis la caracterización de la dimensión interaccional respecto de su relación con la dimensión estructural. Hemos denominado a la práctica pedagógica como Práctica Pedagógica Fraccionada. Esta denominación hace referencia a las

características específicas que adopta la práctica pedagógica en el proceso de transmisión y adquisición.

Esta entidad es la que ha demostrado, en los análisis de sus práctica, poseer mayor versatilidad a la hora ser caracterizada. Por un lado, la dimensión estructural cuenta con un relación de poder débil entre los discursos de específica y básica para los indicadores de contenidos y objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar, lo cual indica que la relación entre ambos discursos se produce para que los alumnos no aprendan exclusivamente conceptos propios de la formación profesional específica, sino que se incluyen aspectos generales aplicables a cualquier puesto de trabajo. Por otro lado, y también dentro de la dimensión estructural, los indicadores de metodología que orienta la práctica y evaluación, son fuertes, por lo que las relaciones entre ambos discursos en estos dos indicadores apuntan a que se pretende maximizar las competencias laborales.

A su vez, la dimensión interaccional se caracteriza por un grado de enmarcamiento fuerte en la selección de los contenidos y actividades a desarrollar en el aula, lo cual quiere decir que recae sobre el docente la decisión de en qué se va a ocupar el tiempo del que disponen, sin permitir que los jóvenes realicen selecciones fuera de los contenido seleccionados por él.

Además, hemos caracterizado los criterios de evaluación con un enmarcamiento también fuerte, por lo que podemos observar que a los jóvenes, los docentes les indican escasamente las reformulaciones que precisan a nivel individual para su correcta adquisición del texto legítimo transmitido.

Estas dos caracterizaciones conviven, a su vez, con una caracterización débil de la secuencia de la transición del contenido y con un ritmo o tasa esperada de adquisición muy débil. Esto significa, que se permite a los alumnos que lleven a cabo las actividades en el orden que deseen, y que poseen el tiempo que necesiten a nivel individual para llevarlas a cabo.

Entendemos que en estas circunstancias, sólo determinados jóvenes dentro de esta entidad adquieren efectivamente las reglas de reconocimiento que les posibilitará el acceso a las reglas de realización, que en cualquier caso no son una traducción mecánica de las mismas, al contar siempre los jóvenes con un espacio potencial para la realización. Y que la adquisición efectiva del texto legítimo depende de características individuales de los jóvenes, que no quedan suficientemente controladas por el diseño del proceso de transmisión y adquisición.

Creemos que esta peculiar caracterización de la práctica pedagógica es propia del desarrollo de herramientas educativas profesionalizadoras dentro de contextos educativos formales. De ahí que hayamos denominado a la práctica como fraccionada, ya que creemos que se encuentra a caballo entre las transmisiones de la formación reglada y las transmisiones de la formación profesional.

Por un lado, los objetivos de la práctica se encaminan hacia la finalización de estudios y el acceso al mundo laboral. Pero esta finalidad convive con la posibilidad real que determinados jóvenes del programa tienen de proseguir estudios en el interior del mismo centro, en los ciclos formativos que posee. Esta dualidad produce que el proceso de transmisión contemple tanto las necesidades de unos jóvenes como de otros, por lo que da como resultado una práctica que queda fraccionada respecto de los objetivos que persigue, por lo que en ocasiones los mensajes que reciben los jóvenes pueden ser contradictorios.

Entendemos , además, que en esta entidad donde la agrupación de contenidos responde al clásico modelo de currículo de colección, las reglas de selección, secuencia, ritmo y criterios de evaluación de la práctica son especialmente relevantes en el componente de la formación profesional específica, puesto que la diversidad de docentes con que cuentan para el desarrollo del resto de

componentes de la formación básica genera un potencial espacio para la reproducción de reglas jerárquicas similares a las escolares.

En este estudio no nos hemos centrado en las características de los jóvenes que les hacen susceptibles de adquirir el texto legítimo, por lo que no podemos saber quién lo adquiere.

III.8 RESUMEN ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL PGS

Dimensión Estructural: Relaciones interdisciplinarias

	Contenidos	Metodología que orienta la práctica	Evaluación	En los objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar
Centro ESAL	C ⁺	C ⁻	C ⁺⁺	C ⁺
Centro EL	C ⁻	C ⁺⁺	C ⁻	C ⁻
Centro IES	C ⁻	C ⁺	C ⁺	C ⁻

Dimensión interaccional: Relaciones entre sujetos

	Selección			Secuencia			Ritmo		Criterios de evaluación		
	Exploración contenidos	Elección actividades a realizar	Metodología	Exploración contenidos	Elección actividades a realizar	Metodología	Exploración contenidos	Elección actividades a realizar	Exploración temas de estudio	Cuando intervienen con Incorrecciones	En los trabajos y actividades a realizar
Centro ESAL	F ⁺⁺	F ⁺⁺	F ⁺⁺	F ⁺	F ⁺⁺	F ⁺	F ⁻	F ⁻	F ⁺⁺	F ⁺⁺	F ⁺⁺
Centro EL	F ⁻	F ⁺	F ⁻	F ⁻	F ⁻	F ⁻	F ⁺	F ⁻	F ⁻	F ⁻	F ⁻
Centro IES	F ⁺⁺	F ⁺⁺	F ⁺	F ⁺	F ⁻	F ⁻	F ⁻	F ⁻	F ⁻	F ⁺	F ⁺

III.9 Conclusions

The statement "*everything is political*" outlines the omnipresence of power relations and their immanence in a political field. This does not mean that power is a fate which one has to accept, but rather that the political analysis and criticism are yet to discover. The problem is not any longer to define a political pose (which would send us back to the election of a classification that has been made) but to imagine and let space for new *politization ways* (FOUCAULT, 1977).

We have tried with this thesis to discover the analysis of the political within the Social Guarantee Schemes, through the analysis of relations, among teachers and learners, among discourses that 'give life to their aims' and considering as well the scarce attention paid to such educational programmes given that they are out of school.

Within the limits a doctoral thesis is subject to, we understand that the analyses we have done in our research allow us to pay attention to concrete questions about the constitution of voice of the pedagogic discourse in Social Guarantee Schemes. We have not only done the analyses in terms of the messages that are produced by the educational administration and which are (re)produced in the institutions that run those programmes. When looking specifically to the relations we have chosen to pay attention to, we opted for a field of knowledge in order to find out in which ways that field was constituted.

On another side, this thesis portrays a strong methodological option in the context in which it is developed. It is not frequent to find out a theoretical framework that gives indication about

methodology; and it happens only rarely that a theoretical framework provides as well a specific method of research to approach the facts.

The particular way in which we translate power and control relations within and outside Social Guarantee Schemes; makes that although the analysis of messages that are produced in the programmes, we have paid particular attention to the construction of that reality that allows certain messages to be said. We think that the theoretical framework used in this thesis has allowed us to speak about relevant issues for education, particularly in contexts of vocational training and with a population at risk of social exclusion.

We have found the methodology used here appropriate because it has allowed us to speak about pedagogic practice of teachers in the Schemes, laying our emphasis particularly in the power relations that are (re)produced within them. Furthermore, it has allowed us to grasp a better image of the way in which young people take part in the Schemes, be they considered active or passive subjects of their own learning.

Furthermore, we are convinced that this methodology is consistent and that it embeds a high level of internal coherence with respect to the objects that it acknowledges as relevant to be subject to analyze, in order to understand the social and cultural realm. We do not analyze issues out of our methodological framework, not because we do not give them relevance, but for the fact that we purposefully focus in the questions that our frames point at as the crucial mechanisms in cultural reproduction.

This is the reason why we consider that the methodological design we have used provides us with data about the pedagogic practice that prove to be relevant, not only for those teachers who work in the institutions –and hence indirectly for their pupils- but rather for they give us concrete signs about the direction for further research on educational contexts where young people at risk or socially excluded attend. It is of particular interest in this sense that

need to understand what do young people learn when they do not learn the subjects taught in Social Guarantee Schemes. We are not speaking here about unintended learning, what in academic literature is referred to usually under the notion of hidden *curriculum*, but rather about the particular shaping of consciousness and desire, what is the aim guiding them and where are they located. In order to apprehend this, we necessarily have to trespass the frame provided by Bernstein's theory, in the research ahead of us, given that it does not consider the shaping and disposition of such learning.

In the pages below, we will divide our conclusions in two parts. The first of them refers to what we have achieved in terms of the methodology used. The second one, to our reflections about the contents we have got involved with along this thesis, that is, the pedagogic practice of Social Guarantee Schemes.

With regard to the specific methodology we have used, it has demonstrated that its use allows us to differentiate social realms in order to be able to think about reality itself; laying the emphasis upon the interest attributed to the type of relations that are established between teachers and pupils, those who take part of the process of cultural reproduction within educational contexts.

One of the problems that we have faced when performing our analyses is that our object of study was so specifically dissected by our tools that we could focus upon the process of transmission and acquisition. When we started with the analysis, our questions multiplied and the grid, even if powerful to describe the process of transmission, did not allow us to analyze other issues, also relevant for the development of the Schemes. Among these questions, we want to outline that referred to the socio-emotional dispositions of young people, that should be taken into account in further research.

The texts we used to analyze the state of the art in Social Guarantee Schemes from the field of official recontextualization indicated in a very clear manner that the vocational element of the

Schemes held a hierarchical relation with the rest of academic discourses. Nevertheless, in our analysis of the official pedagogic discourse we observed that there is a mutual relation of dependency among the academic discourses that shape the Schemes. More concretely, the limits of the two main discourses was vague. In this sense, we consider that the hierarchical relation that is established among them is a weak one, and that invites us, in further analysis, to develop an exhaustive analysis prior to getting into the detail of the hierarchical relations among discourses.

One of the benefits we found in using this methodology is that, by focusing reality, hence being able to specify in very concrete way that we wanted to approach, it provides us with enough certainties that the results we have achieved are valid. This validity is shown in that we have been able to describe the pedagogic practices in the institutions by paying special attention to the process of transmission and acquisition of educational knowledge, thanks to the indicators we developed from the internal language of description that Bernstein's theory represents, hence transforming the external language of description that our tools portray.

It would have been the same, nevertheless, that the indicators would have been other, insofar they kept themselves within the analysis of power relations among discourses and the control that teachers and pupils have upon pedagogic practice. The final description would have been the same given that we did not pay attention to concrete issues (such as the selection of content, for instance) but rather in who is in charge of the selection of content and what are the contents that are chosen.

On another side, the division of grades of classification or framing has allowed us the characterization both at the level of the official pedagogic discourse as well as at the level of the pedagogic practice. Both concepts have proved to be powerful conceptual and methodological tools in order to carry on research within the arena of

education. They have allowed us look at the analyzed texts, laws, practices; and to find their features according to the location in which they are positioned. It is not the same that the teacher does not allow room to the student in the selection of contents than to allow them to bring in some contents and, again, it is not the same to let them decide a relevant amount of the content that happens within the classroom. Each of these issues is a change, not a variation.

Within each of the situations, within each of the possible levels, we may find multiple realizations among different pedagogic practices, but in a global way and in order to speak about them in educational research we have to be able to describe them. Therefore we must think in terms of the number of grades that one may consider. In our study, it was not necessary that all indicators were graduated in for different levels. For instance, the case of the rules of rythm of the pedagogic practice. In further research about the pedagogic practice of the Schemes we should use just two grades, whether the pupil is given time or not, given that the whole of the anlyses we have done about rythm or expected rate of acquisition show some respect for the rythm of learning of the young people.

The indicators for further research, designed upon the tools introduced here, should be as consistent as possible. There are certain situations that happen in classrooms that may indicate more than one rule. We think it worth to pay particular attention to assessment given that Bernstein condenses in it the pedagogic code and its procedures for classification and framing, as well as power and control relations that underlie them. It has been through the rule of evaluation criteria that we have been able to show that the local institution does not allow the youth to acquiere the rule of recognition of the legitimate text, at the secondary school some students acquire it, while in the NGO the pedagogic practice is devised in such a way that all of the young people acquire it. When pupils take part with

mistakes has proved to be a crucial indicator in order to assess the level of framing in the relation teacher-pupil.

On another side, we have found that the difference between sequence and rhythm is hardly relevant when it comes to results, given that one depends upon the other. Therefore, in further research we will consider to dispose of one of them in order to save efforts, given that results have proven to be the same.

Before we come to an end with regard to conclusions on methodology, we want to outline the methods we have used to gather the information: observation, participant observation and video recording.

The fact that we knew the institutions before doing our final fieldwork investigation largely facilitated our understanding of the pedagogic practices that we describe. The use of progressive methodologies on the side of the NGO, something we were aware about before doing our participant observation, allowed us to gather information through which we could focus in the relay of the educational knowledge without making too much emphasis in the use of this type of methodologies even if, of course, they do have an influence upon its pedagogic practice.

We want to conclude by stating that pedagogic practice are indeed subject to analysis in terms of power and control relations if we refine our way of observing reality. Otherwise, we run the risk to describe the products of education (in terms of class inequalities or social exclusion) rather than the particular shape taken by the relay of the educational knowledge, which (re)produces class relations themselves.

With regard to the results we obtained, we have reached a series of conclusions about them. The vocational pedagogic practice reveals as the most appropriate for young people in Social Guarantee Schemes. This practice allows pupils to learn at their own rhythm.

Nevertheless, it is the fact that they learn the relevant issues for the trade which equips them with a much better choice to success. On the contrary, youth who take part in a porous vocational practice waste their time in that institution, in the same way that they already did when in compulsory secondary education. No emphasis is made in that they may learn a concrete trade and the youth enjoy a great degree of freedom in order to occupy their time in the classroom, which make them believe that they have great power over transmission. Pupils never have such real power over the relay of the educational knowledge. It is always the teacher who makes that fact more or less visible to the pupil. To give the pupils effective room in order to take decisions upon selection, sequence or evaluation of the content proves to be risky business, particularly in contexts of social exclusion.

We are not stating that progressive youth-centered pedagogies are pernicious, on the contrary, they should be practiced more often. The problem is that the discourse of those pedagogies tends to hide that power relations between teachers and learners is always hierarchical, even when pupils learn 'whatever they want to learn'. When a primary pupil chooses the content along a semester, she is showing us that her teacher aims at developing autonomy and creativity in students and at provoking them create knowledge out of their experience. But the power relation is still there, whilst the hierarchy is not so explicit for pupils. When this happens with a different aim to that of developing high level cognitive skills, like those described for the example of the primary pupil; even more, when this aim is access to the labour market, the Schemes themselves are positioning the youth in social disadvantage.

No one expects a doctor not to know what she is doing. Why is it, then, that we expect that youth in Social Guarantee Schemes, those most disregarded by the educational system and society as a whole, do not learn the vocational content? This is also an

appropriate question for school, if we only learn a few contents, what is the meaning in organizing academic discourses such as school is designed nowadays?

It is in this sense that we may pay attention to the results obtained with regard to the rule of rhythm. We consider that the fact that the rhythm is weak indicates a recontextualization of the discourse of official recontextualization of education; given that we live in societies in which the profound impact of certain –and only certain- aspects of progressive pedagogies, such as those serving the needs of the children, make us turn into a discourse of serving the needs of the child to facilitate learning. We do not state that this is wrong, we merely point to the fact that this has been recontextualized in the Social Guarantee Schemes, in an overall manner.

Educational institutions recontextualize the official pedagogic discourse and in this sense we have found out evidence that a double weakening happens at the official and local level. The lack of attention to the development of high level cognitive skills is recontextualized, and this implies a double situation of social disadvantage for those youth participating in the Schemes. We may well ask ourselves whether these youth have the chance to recognize the context and, therefore, whether they know what they must do in order to produce the legitimate text that they are required to reproduce in the Scheme.

When referring to the official recontextualization field we mentioned that there is room for change given that classification among the State and the agents and agencies of reproduction of the Social Guarantee is not very strong. Hence, the agents that reproduce it may go to other sources that are not the official ones, with which the space of relative autonomy increases in a considerable manner and so does the real variability of pedagogic practice. This allows me to relate results of part II and part III of the thesis, to

what extent has the space of relative autonomy really increased? And where is it that we may expect the agents that hold the most deregulated practices to look for other sources that substitute the official texts? What do those sources have in order to make them appealing? How are they related among them?

We may conclude that it is precisely the Local Institution that which recontextualizes the official pedagogic discourse to a lesser extent, in such a way that youth are considered 'pupils' while in the NGO as well as in the secondary school (to a lesser extent than in the NGO) they are considered with higher respect for the time they invest in these institutions. We find of great appeal for the future to find out what to consider in order to refine our results to what happens within the school. We will probably have to take into account the structural dimension between spaces (internal and external), like those played by the educational institution and the work placements. We will probably need to carry on analysis on the framing of the discourse of the vocational subject, that is, finding out when the contents are linked to a teacher programme or rather to the needs of the labour market. The methodology and assessment are key indicators and they have been the ones providing us with the most relevant issues.

In Social Guarantee Schemes there is a high level of decentralization, we may well think that the official recontextualization field has a power of impact much greater than compared to other rather centralized instances of the educational system.

Social Guarantee Schemes work well as a measure to assist diversity because they are hardly ruled and that has allowed them work with different methodologies and under different assumptions. So, we may think that Social Guarantee Schemes teachers are going further the official pedagogic discourse and they are producing a different pedagogic discourse, using their potential and real space of change.

Social Guarantee Schemes are almost reduced to the vocational dimension in both discourse and practice, what does it imply, that young people learn through work? What is it that they may learn through work? Who is able to (ideologically) define the learning that occurs via the experience?

CONCLUSIONS

STUDY UPON THE PEDACOGICAL PRACTICES OF GUARANTEE SCHEMES

Which are the features of a good scientific theory? Five, not because of exhaustivity but for they are individually important and, in a set, varied enough so as to show what is at stake: accuracy, consistency, scope, simplicity, fertility. (KUHN, 1977: 385).

In order to finalize this doctoral thesis, we want to outline a series of conclusions around several issues: (a) Basil Bernstein's theory; (b) Social Guarantee and inequalities in education; (c) pedagogic practice and; (d) our own research agenda, which way forward from this thesis and how to improve and develop our research project. It is our aim here to position ourselves, to make our own statement of principles, within the field of Didactics and under the light of our own agenda for the work ahead of us.

1.

The first writings from Basil Bernstein are dated at the beginning of the 1960s. Since then, he kept focusing the object of study and defining it better along the years, without moving out from it along the research he conducted and developed along the years. Bernstein cannot be accused of having followed any change of trend in educational research, where there are often changes both in terms of objects and methods that come out of fashion. He basically sought, along almost half a century, an attempt to apprehend the very way in which pedagogic communication takes place among the different agents involved in it.

We believe he succeeded, as we think we have been able to show (once more in a long list of Bernsteinian research) along these pages. We are strongly convinced that the use of Bernstein theory in order to analyze educational relations is a good start in order to address meaningful research that contributes to the overcoming of differences based upon social class. Relation comes to the front in

Bernstein theory. Relation between teacher and pupil, among pupils, among teachers, among school discourses, between the Department of Education and teachers, between researchers and teachers, between researchers and the Department of Education, between those who establish the educational policies and teachers, to mention a few of them. It is always the case when employing this theory the search to find out the concrete form that a relation adopts, as this is the way which will bring us into the reasons behind the adoption of that very form and, therefore, to discover where is there a possibility for change.

Bernstein translates relations in terms of power and control that the agents involved have upon the pedagogic communication. He extends that translation into agencies and discourses, which proves to be of great importance. The context in which the pedagogic practice takes place is shaped and shapes, at the same time, the space in which agents adopt crucial decisions about the pedagogic practice, the pedagogic communication. Bernstein's theory is powerful given that the model evolving from it includes the possibilities for change, discretion that the agents have within the contexts in order to perform that pedagogic practice.

In our society, class differences, far from disappearing, have remained and we dare to say even to increase. We consider this is partly due to the fact that there is a wrong understanding of the process of transmission and acquisition on the side of those agents that hold power positions within the educational system.

Whenever we transmit a text, whatever its features, that text adopts the shape of the legitimate text. Therefore, from a position of power we may be conscious about the essential features of that which is transmitted in order to be able to guarantee, in as much as possible, the acquisition of the text. It is not only transmitters who have a space of autonomy regarding transmission. We must be conscious that acquirers do also have a space of relative autonomy in order to

acquire (or not) the legitimate text. Pedagogic communication will never be the mechanical result of applying a mathematical formula. All those subjects involved in that process have their own space under their discretion. In this sense, Bernstein's theory does not blame acquirers that do not acquire the text, given that it positions them as realizers of their own text.

2.

From a different perspective, Basil Bernstein's theory has proved capable to develop a methodology to guide research fieldwork. One of Bernstein's worries, written in many of his essays, was that of succeeding in evolving its concepts into empirical tools, being they appropriate to describe the pedagogic practice, the pedagogic communication. He did not only seek to transform the macro into the micro and the micro into the macro, he also wanted that the very same concepts he used to describe the pedagogic communication in his theory were useful at the time of describing concrete pedagogic practices. The theory of the pedagogic codes is a good example, as we have tried to show in this doctoral thesis.

Concepts such as classification and framing are crucial in order to understand the theory of codes and, at the same time, are crucial in order to understand in which way we approach the object of study so as to be able to research it. They have proved to be two very powerful tools when it comes to design the research methodology and when it comes to observe reality within a classroom as well as normative documentation, without letting us out of our focus upon the object of research. They are two fundamental guides in order to develop the research work. Thanks to these concepts, we are confident that the conclusions we have reached are consistent with our research questions, which we have not abandoned at any time, once these were clear. Although in the course of analyzing research results we were well aware of other possibilities of interpretation, the guide that our tools facilitated allowed us to focus our attention at the

same time that they invited us to open up new questions for future research work.

Quite often along this research work we have faced the debate often held in educational research about which methodology would result more appropriate to bring our research to a good end. Without disregarding such debates that often establish a divided between quantitative and qualitative methodologies, we consider that such debates often fail when they consider the methodology as a separate entity from the object of study in itself. We do not think it is necessary to ascribe oneself to a particular type of methodology prior to having defined the object of study. We consider that we have been able to show with the precedent pages that methodology may evolve from research and that the very concepts that allow us to think of pedagogic practices are those, which allow us to approach in a consistent way the analysis of the pedagogic practices themselves.

Bernstein uses several sets of rules to explain the relations among the different parts of the model. His contribution has helped us understand the shape adopted by pedagogic communication and it has allowed us to focus our approach to the cleavages⁸⁶ in the pedagogic practice. These cleavages offer us good opportunities for analyzing the pedagogic practice, as they cannot be explained without observing and analyzing the very context in which they happen.

Bernstein's theory has proved to be very useful in order to develop a research in a context so deregulated as Social Guarantee. Having employed this theory has allowed us to get conclusions about the pedagogic practice that the different institutions have developed. The theory has allowed us to compare different practices among them. Furthermore, we have been able to use the same concepts to analyze the legal texts that establish the framework for the organization and the development of pedagogic practice. We have

⁸⁶ Comprueba que cuando dices 'brecha' quiere decir cleavage.

been able to compare the different practices with the organizational framework as we have analyzed and identified them in the legal texts.

Having used this theory not just as a theoretical framework but also as a methodological tool, we have been able to remain within the limits of the field of Didactics. We have focused upon the processes of transmission and acquisition; we have tried to search for the external limits to those processes and the realizations of the pedagogic practice. We think we have been successful enough.

Thanks to Bernstein's theory, as we have used it in this work, we have been able to get to relevant conclusions about the particular form in which certain messages are transmitted, messages that are crucial for the acquisition of the legitimate text within the particular contexts of study. We have been able to observe differences between the contextual realizations of discursive rules in each of the institutions that we approached in order to observe their pedagogic practice. We have been able to conclude that such differences are relevant, given that they produce different practices altogether, therefore transmission takes different forms in each of the institutions. These differences are not only relevant in terms of differentiating pedagogic contexts, but they also give an account of the unavailability of certain pedagogic practices in order to transmit the pedagogic legitimate text in an effective manner.

3.

We have also been able to get to some conclusions regarding the Social Guarantee Schemes as a particular educational policy intended to serve those youth who have not achieved the minimum certification needed in order to enter the labour market in an appropriate manner. In first place, we want to point out that this policy is badly designed and poorly resourced, moreover being it considered as a second chance device for these youth.

The legislation that rules Social Guarantee is so scarce that it is the highest deregulated educational context within the educational system. The legal texts that frame the design, development and organization of the schemes are scarce and the guidelines provided to teachers –the relation between the educational administration and teachers according to Bernstein’s theory- lay a particular focus in basic social skills rather than in the trade those youth must learn. Following Bernstein, this would result into reinforcing and increasing class differences. It is interesting to consider that those occupations highly valued in society hardly stress social skills whilst they do exactly the opposite in terms of technical competencies. We consider that rules, by considering these youth as disadvantaged pupils, increase the distance between an appropriate entry into the labour market and the possibilities given to them to succeed at it. In this sense, a possible area of study for further research is that of visiting the same institutions again to track the life-stories of those youth who succeed at entering the labour market and adult life.

In any case, given the way that Social Guarantee Schemes are devised, it is impossible for them to achieve the aims they have been allocated. Appropriate entry into the labour market or even reintegration to the educational system is the product of having acquired the legitimate text in those contexts.

In the case of Social Guarantee, in order for a rule to be appropriate, it must give an account of the aims that it is addressed to while, at the same time, take consciousness of the singularity of each of the contexts to which it will apply. Therefore, it must seek to transmit the concrete message to the agents that will develop these practices, so that they are able to put into practice that message. All of these must be done without pointing to those issues that the agents themselves must decide upon. For instance, teachers in Social Guarantee must be able to use the norm in order to know what they

are expected to transmit to the acquirers, as well as that which is expected from the acquirers to actually acquire.

Research conducted around Social Guarantee, within what Bernstein names the Field of Symbolic Control, has focused in describing the results and features of participants in those programmes. Far from developing knowledge around the processes of transmission and acquisition in those pedagogic contexts, they have avoided to focus upon the distinctive features of the pedagogic communication that takes place in such contexts allowing hence to fostering –or hindering- reproduction of class relations.

The virtues of Social Guarantee, if any, must be found in their matching the demands that our society has upon the agents that are involved into it. From the perspective of the international field, in our case that of the European Union, there is a nurturing of educational policies with a vocational emphasis that seek to give a second chance to certain youth that have been excluded from the highly regulated structures within the educational system. There may be even the case that further chances are given to these youth, within or out of the educational system. Training received within these Schemes is acknowledged to be insufficient, yet necessary as a starting point.

Furthermore, given the features of Social Guarantees in the Valencian context, the participation in the offer of such Schemes is fostered among a variety of non-school agencies. There is no doubt that these is in favour of the agencies themselves, while benefiting as well the educational administration, that may avoid the introduction of meaningful changes within secondary schools –it was not until 1997 that secondary schools offered SGS, four years after the beginning of the programmes-.

On the other hand, we consider that the scarcity of specific vocational training is to be blamed as one of the mistakes within the Social Guarantee. Such scarcity is structural given that the design of the Schemes does not allow for appropriate in-depth vocational

education. We have already stated our own position regarding the level of competence that youth should acquire in a truly vocational scheme. In order to achieve appropriate entry into adult and working life, it should consider pedagogic proposals which aim were that instead of adapting the aim to the features embedded in the scheme: a school year, two differential school discourses and a base teaching team. Let us remind that one of the aims of the policies are that these youth are able to achieve in one year what they have not been able to acquire along ten years of compulsory schooling.

Bernstein provides us with an approach useful to observe the process of social and cultural reproduction that happens in society. Policies addressed to serve diversity and special educational needs are designed within the Field of Symbolic Control and they are developed according to decisions taken by the corresponding agents within the Field of Educational Recontextualization. Finally, they are brought into practice within particular educational contexts that first of all deal with diversity. Again, the interests behind decisions taken in the first two fields may result, as we have seen in the third part of this thesis, in very different transmission practices. By having found three different pedagogic practices, we come to a conclusion coincident with one of Bernstein's assumptions: there is not such thing as a mechanic reproduction of the interests in the fields of generation and recontextualization of the pedagogic discourse, but rather a new production in the field of practice.

We may therefore speak about the autonomy of institutions within the same pedagogic practice. Let us remind, however, that we have not studied school autonomy; therefore we are talking about autonomy arising from the relations that the teachers have in their relations to pupils within the classroom context.

In our doctoral thesis we have developed an in-depth approach to the study of pedagogic practice within the classroom. We have focused upon the processes of transmission and acquisition, more

concretely in that what Bernstein names discursive rules. We decided to skip the analysis of hierarchical rules, closely linked to discursive rules, given that they fell out of our interest to remain within the domain of the field of Didactics. We searched for the code behind the pedagogic practice of the institution, not the practice of the subjects that take part only momentarily neither in the school nor in the institution as a whole.

We consider that the process of transmission and acquisition takes place within a particular relation between the teacher and the pupils, and that the acquisition of the legitimate text within a particular context will depend upon the particular type of relation that there exists. We can divide this relation, as we have done in our thesis, between a structural and an interactional dimension. It has proved to be particularly interesting the chance to observe differences that happen among the three institutions in each of the indicators that have been analyzed in each of the dimensions.

4.

It would have been nevertheless relevant to be able to establish differences among the pedagogic practices according to external features to the practice itself. Despite having found three different pedagogic practices, for further research we will focus not only upon that which happens within the practice but also upon its external relations. In order to do so, we would need to develop new tools similar to those we have displayed here. We would hence seek to describe the pedagogic communication according to dimensions such as the public/private or school/non school constituency of the educational institution.

The tools we have portrayed in this thesis, as we have already pointed out, were built prior to the gathering of the information. This allowed us to focus upon the object of study. We consider that the division upon two dimensions has proved useful and appropriate and

that it is worth using for further research. Nevertheless, the indicators of the structural dimension were our guides in order to develop the indicators for each of the rules of the interactional dimension. Having observed the results we achieved, after analyzing the texts we obtained after visiting the institutions, we consider it is no longer necessary to hold that correspondence between indicators for both dimensions, given that both dimensions have proven to be independent enough so as to avoid repeating the same indicators. We consider that the structural dimension was compensated among the indicators and the gathering of the information. Nevertheless and as a hint for further research, not every rule of the interactional dimension should be analyzed if we attempt to describe the pedagogic practice. For this purpose, the use of discursive rules of selection and of assessment criteria would do. However, if we attempt to find out the in-depth features of the pedagogic practice of a particular teacher or school, then we would indeed need to consider the rules of rhythm and expected rate of acquisition⁸⁷. By doing so, we get more thorough information about a particular practice, that we consider valuable for whatever reason.

Going back to the work we have accounted here, we consider it advisable to go back to the local institution as well as the secondary school in order to perform a more demanding analysis of their pedagogic practice. Regarding the local institution, we consider it relevant to research upon the code of the institution, not just the code of the pedagogic practice within the classroom. In order to develop it, we should analyze not just the teachers but also the manager of the scheme as well as the possible relations with the educational administration.

Let us finally conclude that the methodology we have used, linked to a certain understanding of the pedagogic discourse, will be used as well for further research not only in Social Guarantee

Schemes but also in their reshaped form: Initial Vocational Qualification Schemes (PCPI in their Spanish acronym) –they are currently being introduced in other parts of Spain in the school year 2007/2008.

Also, we conclude that despite the lack of full application of Bernstein's theory in this thesis, it has proved to be a successful frame to allow us study and rethink pedagogic practice in educational contexts, given that it has allowed us to describe and explain education relations upon a sound theoretical basis. We hope to have been able to show at least part of these in the above pages.

BIBLIOGRAFÍA

ESTUDIO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN GARANTÍA SOCIAL

Donde damos cuenta de las referencias bibliográficas que aparecen reseñadas en el presente trabajo.

ANTUNES, M.H. (1998). *Contexto Regulador e Ensino das Ciências. Um estudo com crianças dos estratos sociais mais baixos*. Tesis doctoral presentada en la Faculdade de Ciências de la Universidade de Lisboa.

APARISI, J. et al. (1998). *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los Programas de Garantía Social*. Valencia; Universitat de València.

APARISI, J.A. (1998). El marco legislativo de los Programas de Garantía Social en la Comunidad Valenciana: posibilidades y límites. En I. Martínez y F. Marhuenda (eds.), *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social* (pp. 19-34). Valencia: Universitat de Valencia.

APPLE, M. (1982). *Cultural and economic reproduction in education: essays on class, ideology and the State*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

APPLE, M. (2002). Does Education have Independent Power? Bernstein and the question of relative autonomy. En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, n.º 4, 608-616.

APPLE, M. W. (2003). Aliança estratégica ou estratégia hegemônica? Conservadorismo entre os desfavorecidos. En *Educ. Soc.*, Campinas, col. 24, n.º 84, 1019-1040.

ARENDT, H. (1992). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

ARNOT, M. (2002). Basil Bernstein's sociology of pedagogy. Female dialogues and feminist elaborations. En Madeleine Arnot, *Reproducing Gender?: Selected Critical Essays on Educational Theory & Feminist Politics*, pp. 226-255. Florence: Routledge.

ARNOT, M. (2002). The Complex Gendering of Invisible Pedagogies: social reproduction or empowerment?. En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, n.º 4, pp. 583-593.

ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. A. (2000). Textual Authority, Culture, and the Politics of Literacy. En BALL, S. J. (ed) (2000). *Sociology of Education. Major themes*. Routledge Falmer. London, vol. IV, 1841-1871.

AUBERNI, S. (1995). *Aprender per treballar, treballar per aprendre. Els Programes de Garantia Social: reflexions i propostes*. Barcelona: Rosa Sensat.

BALL, S. J. (2000). Educational Studies, Policy Entrepreneurship and Social Theory. En BALL, S. J. (ed) (2000). *Sociology of Education. Major themes*. Routledge Falmer. London, vol. III, 1524-1539.

BALL, S. J. (2000). What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. En BALL, S. J. (ed) (2000). *Sociology of Education. Major themes*. Routledge Falmer. London, vol. IV, 1830-1840.

BALL, S. y VAN ZANTEN, A. (1999). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britannique. En *Aperçus, Revista de la Escola Superior de Educação de Portalegre*, n.º 23, 62-77.

BALL, S.J. (2001). On first reading... en *'A tribute to Bernstein 1924-2000'* IOE, Londres.

BÁSCONES, R. (1995). *Programes de garantia social. L'última oportunitat?* Barcelona; Horsori.

BEANE, J. A. (2000). Integração curricular: a esência de uma escola democrática. En PACHECO J.A., MORGADO, J.C. y VIANA, I. (2000). *Políticas curriculares: caminhos de Flexibilização e Integração. Actas do IV colóquio sobre questões curriculares*. 14, 15, 16 Feb. 2000. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade de Minho.

BECK, J. (2002). The Sacred and the Profane in Recent Struggles to Promote Official Pedagogic Identities. En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, n.º 4, pp. 617-626.

BERNSTEIN B. (1995). Code Theory and its Positioning: a case study in misrecognition. En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 16, n.º 1, 3-19.

BERNSTEIN, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. En Young, M. (1971). *Knowledge and Control*. Londres: Collier-MacMillan.

BERNSTEIN, B. (1986). *On the pedagogic discourse*. En J. G. Richardson (ed.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Nueva York: Greenwood Press. Pp. 205-290.

BERNSTEIN, B. (1988). *An essay in Education, Symbolic Control and Social Practices*. Comunicación presentada en el CIDE; Santiago de Chile.

BERNSTEIN, B. (1990a). *The structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV Class, codes and control*. Londres; Routledge.

BERNSTEIN, B. (1990b). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. Barcelona; El Roure.

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. (1998). *An essay in Education, Symbolic Control and Social Practices*. Conferencia en Santiago de Chile, CIDE. Sin publicar.

BERNSTEIN, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: an essay. En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, n.º 2, 175-173.

BERNSTEIN, B. (2001). Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents. En *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 4, n.º1, pp- 21-33.

BERNSTEIN, B. y 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*, vol. 20, n.º 2, 265-279.

BERNSTEIN, B. (1970). Education cannot compensate for society. En *New Society*, 344-347.

BISSERET, N. (1974). Une forme actuelle de l'idéologie des aptitudes: les "différences culturelles". En *Les inégaux ou le sélection universitaire*. Vendôme: Presses Universitaires de France.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.CI. (1977). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

BOURNE, J. (2002). Framing talk: the role of the teacher I the transmission and acquisition of decontextualised language. Comunicación presentada en el II International Basil Bernstein's Symposium, *Knowlwdges, Pedagogy and Society*, Universidad de Ciudad del Cabo, 17 a 19 julio de 2002.

BOYANO SÁNCHEZ, F.J. (???)?. El teñido. Problema abierto para el ámbito científico-tecnológico. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 293, pp. 87-89.

BRANDIS, W. y BERNSTEIN, B. (1974). *Selection and control, Teachers' Ratings of Children in the Infant School*. Londres; Routledge & Kegan Paul.

BREIER, M. (2006). 'In my case...': the recruitment and recognition of prior informal experience in adult pedagogy. En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 27, n.º 2, pp. 173-188.

CARMO, M. (1995). *O Contexto da Sala de Aula na Aprendizagem do Discurso Regulador Específico: Um Estudo com Crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Tesis doctoral en Educación, Sociologia da Educação. Orientada por la Prof^a Dr. Ana Maria Roseta Morais.

CASAL, J. y MASJUAN, J.M^a. (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid: CIDE.

COFFEY, A. Y ATKINSON, P. (1996). *Making sense of qualitative data*. Londres; Sage.

COFFEY, A. y ATKINSON, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data*. Thousand Oaks: SAGE.

CONNELL, R. W. (2000). Poverty and Education. En BALL, S. J. (ed) (2000). *Sociology of Education. Major themes*. Routledge Falmer. London, vol. II, 589-615.

Constitución Española de 1978.

DA SILVA, T. T. (2000). Três metáforas para o currículo: significação, representação, fetiche. En PACHECO J.A., MORGADO, J.C. y VIANA, I. (2000). *Políticas curriculares: caminhos de Flexibilização e Integração. Actas do IV colóquio sobre questões curriculares*. 14, 15, 16 Feb. 2000. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade de Minho.

DA SILVA, T.T. (1996). *Identidades Terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis; Vozes.

DAHLBERG, G. y MATTSON, K. (1979). Children's Conception of Work. Capítulo 7 en U. Lundgren y S. Pettersson (eds.) *Code, Context and Curriculum processes*. Estocolmo: CWK Gleerup.

DANIELS, H. (1995). Pedagogic Practices, Tacit Knowledge and Discursive Discrimination: Bernstein and post-Vygotskian research. En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 16, n.º 4, pp. 517-533.

DAVIES, B. (1994). Durkheim and the Sociology of Education in Britain. En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 15, n.º 1, pp. 3-25.

DAVIES, B. (2000). The Discursive Production of the Male/Female Dualism in School Settings. En BALL, S. J. (ed) (2000). *Sociology of Education. Major themes*. Routledge Falmer. London, vol. III, 1385-1400.

DELAMONT, S. (2001). Reflections on Social Exclusion. En *International Studies in Sociology of Education*, vol. 11, n.º 1, pp. 25-40.

DELAMONT, S. ; OLIVER, M. ; CONNOLLY, P. (2000). Review Symposium. En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, n.º 1, pp. 157-169.

DELAMONT, S.; ATKINSON, P.; PARRY, O. (). *The Doctoral Experience. Success and Failure in Graduate School*. Londres; Falmer.

DELGADO, M. (????). Descentralización Educativa: entre una vieja utopía y la cautela. En *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras*. Pp. 97-114.

DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (2000) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE.

DEWEY, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva D.L.

DIAZ, M. y LÓPEZ, N. (eds.) (2000). *Basil Bernstein. Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Santa Fe de Bogotá; Cooperativa Editorial Magisterio.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. (1995). *Diseño curricular de Garantía Social*. Madrid; Ediciones Pedagógicas.

DOMINGOS, A.M. (ahora MORAIS) *et al.* (1986). *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian.

DOWLING, P. (1999). *Basil Bernstein in frame: 'Oh dear, is this a structuralist analysis?'* en <http://www.ioe.ac.uk/ccs/dowling/kings1999/>

EDWARDS, T. (2002). A Remarkable Sociological Imagination. En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, n.º 4, pp. 527-535.

EKE, R. y LEE, J. (2004). *Classification, framing and pace in a contemporary English primary classroom. An analysis of transcripts*. University of the West of England.

FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

FINE, M.; WEIS, L., WESEEN, S. Y WONG, L. (2000). For Whom. Qualitative Research, Representations and Social Responsibilities. En Denzin, N. Y Lincoln, Y. (eds.). *Handbook of Qualitative Research. 2nd Edition*. Thousand Oaks: Sage. Pp. 107-131.

FONTES, A. y MORAIS, A.M. (1994). Reformas educativas e ideologia. Análise da valorização diferencial do conhecimento científico. En *Revista da Educação*, vol. IV, nº1/2, pp. 117-126. Universidade de Lisboa.

FONTES, A., MORAIS, A. M., & NEVES, I. P. (1996). Os princípios dominantes da sociedade e as reformas curriculares de 1975 e 1991: Estudo comparativo das leis de bases e das constituições políticas. Lisboa: Grupo ESSA, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

FORQUIN, J. CL. (1983). La "nouvelle sociologie de l'éducation en Grand Bretagne : orientations, apports théoriques, evolution (1970-1980). En *Revue Française de Pedagogie*, n.º 63, Abril-Mayo-Junio, pp.61-79.

FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: EL Roure.

GALLART, M.A. (2002). *Veinte años de educación y trabajo. La investigación de la formación y la formación de una investigadora*. Montevideo: Cinterfor.

GALLART, P. (ed.)(2003). *La tutoria als Programes de Garantia Social*. Regidories d'Educació i Desenvolupament Local de l'Ajuntament de Benetússer: Valencia.

GARCÍA, M. Y FIGUERA, P. (2000). La garantía social: un recurs de lluita contra l'exclusió social. En *Temps d'Educació* núm. 24, segundo semestre, pp. 241-261.

GEE, J. P. (2000). On Mobots and Classrooms: The Converning Languages of the New Capitalism and Schooling. En BALL, S. J. (ed) (2000). *Sociology of Education. Major themes*. Routledge Falmer. London, vol. I, 258-282.

GIMENO, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

GOODSON, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Barcelona; Octaedro.

GOODSON, I. F. (2000). Curriculum Constest: Enviromental Studies versus Geography. En BALL, S. J. (ed) (2000). *Sociology of Education. Major themes*. Routledge Falmer. London, vol. III, 1638-1659.

GORDO, J.L y ROGERO, J. (2000). Programas de garantía social y aulas-taller. Entre el deseo y la realidad. En *Cuadernos de pedagogía*, n° 293, pp. 48-52.

GORDO, J.L. (2000). De la desventaja a la igualdad de oportunidades. En *Cuadernos de pedagogía*, n° 293, pp. 93-96.

HAACK, S. (1995). Evidence and Enquiry. Towards Reconstruction in Epistemology. Oxford: Blackwell.

HABERLAND, H. (1981). Logic won't plug real life gaps: a remark on Gerald Gazdar's "Class, codes and conversation". En *Journal of Pragmatics*, n.º 5, pp. 27-33.

HALLIDAY, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

HARBERLAND, H. (1981). Logic won't plug real life gaps: a remark on Gerald Gazdar's 'Class, codes and conversation'. En *Journal of Pragmatics*, 5 (1), 27-33.

HARKER, R. y MAY, S. A. (1993). Code and Habitus: comparong the accounts of Bernstein and Bourdieu. En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 14, n.º 2, 169-178.

HARTNETT, A. (ed)(1982). *The social sciences in educational studies: a selective guide to the literature*. Londres: Heinmann Educational Books.

HASAN, R. (1973) Código, Registro y dialecto. En B. Bernstein, *Class, codess and Control 2 : Towards a theory of educational transmissions*. Londres: Routledge y Kegan Paul. REVISAR

HASAN, R. (2002). Ways of Meaning, Ways of Learning: code as an explanatory concept. En *British Journal of sociology of Education*, vol. 23, n.º 4, pp. 537-548.

HERNÁNDEZ ARISTU, J. Y LÓPEZ BLASCO, A. (1996). *Aprender a buscar trabajo. Evaluación entidades formativas*. Madrid; Cauce Editorial.

HOADLEY, U. (2006). The reproduction of social class differences through pedagogy: A model for the investigation of pedagogy variation. Comunicación presentada en The Second Meeting of the Consortium for Research on Schooling, Abril 2006.

HOVDENAK, S.S. (2002). The Norwegian case: Education Reforms at a Macro and Micro level. The construction of identities. Comunicación presentada en el II International Basil Bernstein's Symposium, *Knowlwdges, Pedagogy and Society*, Universidad de Ciudad del Cabo, 17 a 19 julio de 2002.

IVINSON., G. (2002). Instructional and regulative discourses: a comparative case study of two classroom settings designed to ameliorate boy's underachievement in English. Comunicación presentada en el II International Basil Bernstein's Symposium, *Knowlwdges, Pedagogy and Society*, Universidad de Ciudad del Cabo, 17 a 19 julio de 2002.

JONES, L. y MOORE, R. (1993). Education, competence and the Control of Expertise. En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 14, n.º 4, pp. 385-397.

JOYCE, B. y WEIL, M. (1985). Contra el dogmatismo: modelos alternativos de enseñanza. En JOYCE, B. y WEIL, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid, Anaya.

KAPLAN, C. y FERRERO, F. (2002). La "Marca de Caín" o el regreso de las explicaciones deterministas bajo la impronta de la

ideología neoliberal. En *Barbecho, Revista de Reflexión Socioeducativa*, n.º 1, 12-15.

KARABEL, J. Y HALSEY, A. (1979). *Power and ideology in education*. Nueva York: Open University Press.

KUHN, T. (1977). *A tensão essencial*. Lisboa; Edições 70.

LAMNIAS, C. (2002). Structural Determination of Pupils' Distinct Communicative Forms and the Potentialities of Interaction. En *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 10, n.º 3, pp. 449-466.

LARA, L. (2000). "Aquí no pasan de ti". Nueve testimonios sobre diversificación y garantía social. En *Cuadernos de Pedagogía* n.º 293, pp. 54-57.

LAWTON, D. (1968). *Social class, Language and Education*. Florence; Routledge.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

LOCFP (2002). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

LODE (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

LOPES, A. (1998). *O programa de ciencias físico-químicas do 8º ano de escolaridade e asua recontextualização pelos profesores: uma análise sociológica*. Tesis doctoral da Universidades de Lisboa, Dept de Educação da Faculdade de Ciências.

LÓPEZ BLASCO, A.; MONJE, M.; NAVARRO, J.A.; GIL, G. Y UCEDA, X. (2005). *“¿Existen los jóvenes desfavorecidos?”*. Valencia; Consorci Pactem Nord.

LOU (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

MACHADO PAIS, J. (2001). *Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trábalo e futuro*. Oporto; Ambar.

MACHADO PAIS, J. (2002). *Sociologia da Vida Quotidiana. Teorias, métodos e estudos de caso*. Lisboa; Imprensa de Ciências Sociais.

MARCHESI, A. y MARTÍN E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid; Alianza.

MARHUENDA FLUIXA, F. (2000). *Didáctica General*. Madrid; de la Torre.

MARHUENDA FLUIXA, F. *et al.* (2000). Els programes de garantia social, un recurs útil per a tots ?. En *Temps d'Educació* núm. 24, segundo semestre, pp. 262-282.

MARHUENDA, F. (1998). La organización de las enseñanzas en los Programas de Garantía Social. En I. Martínez y F. Marhuenda (eds.), *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social* (pp. 97-121). Valencia: Universitat de Valencia.

MARHUENDA, F. Y NAVAS, A. (2004). *Replantear la garantía social: ventajas y problemas tras diez años de experiencias*. Valencia; Universitat de València.

MARTÍNEZ MORALES, I. Y MARHUENDA FLUIXÀ, F. (1998). *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*. Valencia; Universitat de València.

MATON, K. (2002). 'Barbarians' at the gate of academe!- The response of education system to the arrival of new students.

Comunicación presentada en el II International Basil Bernstein's Symposium, *Knowlwdges, Pedagogy and Society*, Universidad de Ciudad del Cabo, 17 a 19 julio de 2002.

MATOS, M.M. (2001). Trabalho Experimental na Aula de Ciências Físico-Químicas do 3º Ciclo do Ensino Básico: Teorias e Práticas dos Profesores. Tesis Doctoral presentada en la Faculdade de Ciências de la Universidade de Lisboa.

MEHAN, H. (2000). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. En BALL, S. J. (ed) (2000). *Sociology of Education. Major themes*. Routledge Falmer. London, vol. II, 509-535.

Ministerio De Educación, Cultura y Deporte (2003). Datos y Cifras del curso escolar 2003-2004. En <http://www.mecd.es>

MINJIE, T. (2003). *Regulation in Learner-Centered Pedagogic Discourse: Oral Activity in the ELT Classroom*. Universidad de Zhejing. Sin publicar.

MIRANDA C. y MORAIS A. M. (1994). O contexto social na relação entre a exigência conceptual dos professores e o desenvolvimento científico dos alunos. En *Aprender, Revista de la Escola Superior de Educação de Portalegre*, n.º 17, 55-70.

MOLPECERES, M. (Coord.)(2004). *Identidades y formación para el trabajo*. Cinterfor: Montevideo.

MOORE, R. (2001). Basil Bernstein: theory, models and the question of method. En *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 4, n.º 1, 13-16.

MOORE, R. (2002). Between covenant and contract: negotiating academic pedagogic identities. Comunicación presentada en el II International Basil Bernstein's Symposium, *Knowlwdges, Pedagogy and Society*, Universidad de Ciudad del Cabo, 17 a 19 julio de 2002.

MOORE, R. Y MULLER, J. (2002). The Growth of Knowledge and the Discursive Gap. En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, n.º 4, pp. 627-637.

MOORE, R. Y MULLER, J. (2003). O crescimento do conhecimento e a lacuna discursiva. En *Educ. Soc.*, Vol, 24, n.º 85, pp. 1343-1360, Campinas.

MOORE. R. (2000). The Correspondence Principle and the Marxist Sociology of Education. En BALL, S. J. (ed) (2000). *Sociology of Education. Major themes*. Routledge Falmer. London, vol. I, 200-235.

MORAIS, A.M.y NEVES, I.P. (2004). Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade. En *Revista de Educação*, XII (2), 119-132

MORAIS, A. M. (1991). Influência do nível de exigência conceptual dos professores no sucesso dos alunos em ciências: um estudo sociológico. En *Revista da Educação*, vol. II, n.º 1, 62-79.

MORAIS, A. M. (1999). Desenvolvimento científico e aquisição do texto legítimo – Alguns aspectos da sociologia da aprendizagem. En *Revista Portuguesa de Educação*, 12(2), 197-225.

MORAIS, A. M. (2001). Crossing boundaries between disciplines: A perspective on Basil Bernstein's legacy. In S. Power et al. *A tribute to Basil Bernstein - 1924-2000*. Londres: Instituto de Educação da Universidade de Londres.

MORAIS, A. M. (2002). Basil Bernstein at the micro level of the classroom – Looking at results of research. En *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 559-569.

MORAIS, A. M. (2004). Basil Bernstein: Sociologia para a educação. In A. Teodoro & C. Torres (Orgs.), *Educação crítica & utopia – Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Edições Afrontamento.

MORAIS, A. M. y NEVES, I. (2005). Processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular – Análise da actual reforma das ciências para o ensino básico. En *Revista de Educação*, XIV (2).

MORAIS, A. M., NEVES, I. P. et al (2000). Estudos para uma sociologia da aprendizagem. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 607 pp.

MORAIS, A. M., NEVES, I. P., & FONTINHAS, F. (1998). A teoria de instrução na actual reforma educativa: Uma análise sociológica de programas de ciências. *Inovação*, 11 (1), 109-130.

MORAIS, A. M., NEVES, I. P., & FONTINHAS, F. (1999). Is there any change in science educational reforms? - A sociological study of theories of instruction. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (1), 37-53.

MORAIS, A. M., NEVES, I. P., MEDEIROS, A., PENEDA, D., FONTINHAS, F., & ANTUNES, H. (1993). Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 2, Análise de aprendizagens na família e na escola. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 569 pp.

MORAIS, A. M., PENEDA, D., NEVES, I., & CARDOSO, L. (1992). Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 1. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 212 pp.

MORAIS, A.M. (1992). Recognition and realisation Rules in Acquiring School Science – the contribution of pedagogy and social background of students. En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 13, n.º 2, pp. 247-270.

MORAIS, A.M. (2005). Teachers as creators of social contexts for scientific learning: discussing new approaches for teacher education. En R. Moore, M. Arnot, J. Beck y H. Daniels (orgs.) *Third*

International Basil Bernstein Symposium, Londres; Routledge & Falmer.

MORAIS, A.M. (2006). *A educação que não temos... e a investigação que não usamos*. En prensa, / de Enero 2006.

MORAIS, A.M. y ANTUNES, H. (1994). Students' Differential Text Production in the Regulative Context of the Classroom. En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 15, n.º 2, pp. 243-263.

MORAIS, A.M. y MIRANDA, C. (1995). O contexto de avaliação em ciências: estudo da influencia de factores sociológicos. En *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, n.º2, pp. 37-67.

MORAIS, A.M. y MIRANDA, C. (1996). Understanding Teacher's Evaluation Criteria: A condition for Success in Science Classes. En *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 33, n.º 6, pp.601-624.

MORAIS, A.M. y NEVES, I. (2000). *Estudos para uma sociologia da aprendizagem*. Lisboa; Instituto de Inovação Educacional.

MORAIS, A.M. y NEVES, I.P. (2001). Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning. 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.

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.

MORAIS, A.M. y NEVES, I.P. (2003). Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. En *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 19, pp.49-87.

MORAIS, A.M. y NEVES; I.P. (2000). *Video Conference with Basil Bernstein*. Lisboa: Grupo ESSA.

MORAIS, A.M.; NEVES, I.; DAVIES, B.; DANIELS, H. (eds.) (2001). *Towards a Sociology of Pedagogy. The contribution of Basil Bernstein to Research*. Nueva York; Peter lang.

MOSS, G. (2001). Bernstein's languages of description: some generative principles. En *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 4, n.º 1, 17-19.

MULLER, J. (1997). Social Justice and its Renewals: a sociological comment. En *International Studies in Sociology of Education*, vol. 7, n.º 2, pp. 195-211.

MULLER, J.; DAVIES, B.; MORAIS, A.M (2004). *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. Londres; RoutledgeFalmer.

NAVARRETE, L. (Dir.)(2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. INJUVE: Madrid.

NEVES, I. (1992). O posicionamento da criança na família/comunidade: influencia no aproveitamento escolar. En *Revista de Educação*, vol II, n.º 2, pp.35-53.

NEVES, I. y MORAIS, A. (2001). Texts and contexts in educational systems: Studies of recontextualising spaces. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (Cap. 9). Nova Iorque: Peter Lang.

NEVES, I.P. y MORAIS, A. M. (2001a). Knowledges and values in science syllabuses: A sociological study of educational reforms. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (4), 531-556.

NEVES, I.P. y MORAIS, A. M. (2001b). Teacher's 'space of change' in educational reforms: A model for analysis applied to a recent reform. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (4), 451-476.

NEVES, I.P. y MORAIS, A.M. (1997). Espaço de intervenção do professor na actual reforma educative: Uma análise sociológica. En *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 8, pp.95-140.

NEVES, I.P. y MORAIS, A.M. (2000). Política Educativa e Orientações Programáticas: análise da educação científica em dois períodos socio-políticos. En *Revista de Educação*, vol IX, n.º 1, pp.93-109.

NEVES, I.P.; MORAIS, A.M.; MEDEIROS, A. y PENEDA, D. (2000). Os discursos instruccional e regulador em programas de Ciências: estudo comparativo de duas reformas. En *Revista Portuguesa de Educação*, nº 13 (1), pp. 209-245.

Orden Conjunta de 24 de febrero de 2000, de las Consellerias de Cultura, Educación y Ciencia y de Empleo, por la que se regulan los programas de garantía social en la Comunidad Valenciana.

Orden de 12 de enero de 1993 por la que se regulan los programas de Garantía Social durante el periodo de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 16.

PACHECO, J. A. (2001). Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos eucadores críticos. En *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 49-71.

PAIS, J. (1995). Durkheim: das *Regras do Método* aos métodos desregrados. En *Análise Social*, vol. xxx (2.º-3.º), 239-263.

PANCHÓN I IGLESIAS, C. (2000). Presentación Programas de Ganratía Social. En *Temps d'Educació* núm. 24, segundo semestre, pp. 241-261.

PARASKEVA, J. M. (2000). Integração curricular: texto e contexto. En PACHECO J.A., MORGADO, J.C. y VIANA, I. (2000). *Políticas curriculares: caminhos de Flexibilização e Integração. Actas*

do IV colóquio sobre questões curriculares. 14, 15, 16 Feb. 2000. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade de Minho.

PIRES, D.; MORAIS, A.M.; NEVES, I. (2003). Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade: Estudos de características sociológicas específicas da prática pedagógica. En *Revista de Educação*.

POWER, S. y WHITTY, G. (2002). Bernstein and the Middle Class. En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, n.º 4, pp. 595-606.

PUELLES, M. DE (coord.) (1996). *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona; Horsori.

ROCHA, C. y MORAIS, A.M. (1999). Práticas Pedagógicas no Primeiro Ciclo de Ensino Básico – Caracterização sociológica. En *Revista de Educação*, vol. 8, n.º1, 105-122.

RODRÍGUEZ RAMOS, A. y SEVILLA QUINTANA, F. (¿??). La atención a la complicada diversidad. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 293, pp. 100-103.

RODRÍGUEZ, J.L. (coord.)(1989). Monografía: Basil Bernstein. En *Temps d'Educació*, 2n semestre, n. 2. pp. 7-133.

RORTY, R. (1997). *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

ROSE; D. (2002). Sequencing and pacing of the hidden curriculum: How indigenous children are left out of the chain. Comunicación presentada en el II International Basil Bernstein's Symposium, *Knowlwdges, Pedagogy and Society*, Universidad de Ciudad del Cabo, 17 a 19 julio de 2002.

SADOVNIK, A. (ed.)(1995). *Knowledge and Pedagogy. The Sociology of Basil Bernstein*. New Jersey: Ablex.

SADOVNIK, A. (2004). Sociology and Educational Change: An application of Bernstein to the U.S. NCLB Act. Comunicación presentada en el III International Basil Bernstein's Symposium, Universidad de Cambridge, Julio de 2004.

SÁNCHEZ ASÍN, A. (coord.)(2004). *De los programas de Garantía Social a los Programas de Iniciación Profesional*. Barcelona; Alertes.

SÁNCHEZ, A. *et al.* (2000). Cap a on van els Programmes de Garantia Social? En *Temps d'Educació* núm. 24, segundo semestre, pp. 283-315.

SANCHIS, E. (1991). *De la escuela al paro*. Barcelona; Siglo XXI.

SANTOS B. y COSTA H. (2004). Introdução: para ampliar o cânone do internacionalismo operario. En SANTOS B. (2004). *Trabalhar o mundo. Os caminhos do novo internacionalismo operario*, Eds. Afrontamento, Porto, 17-61.

SHALEM, Y. (2002). Sign, frame and significance: studying student teacher's reading of the particular. Comunicación presentada en el II International Basil Bernstein's Symposium, *Knowlwdges, Pedagogy and Society*, Universidad de Ciudad del Cabo, 17 a 19 julio de 2002.

SILVA, M. y NEVES, I. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interacção pedagógica. En *Revista de Educação*, vol. Xii, n.º 2, pp. 37-57.

SILVA, M. y NEVES, I. (2005). Comprender a (in)disciplina na sala de aula. Uma análise sociológica das relações de controlo e de poder. Pendiente de publicar en *Revista Portuguesa de Educação* cuando consultado.

SINGH, P. (2001). Speakink about Cultural Difference and School Disadvantage. An Interview study if 'Samoaan' Paraprofessionals in Designated Disadvantaged Secondary Schools in Australia. En *British Journal of sociology of Education*, vol. 22, n.º 3, pp. 317-337.

SINGH, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, n.º 4, pp. 571-582.

SPOSITO, M. (1993). A sociabilidade juvenil e a rua novos conflictos e ação coletiva na cidade. En *Tempos social. Rev. Sociol. USP, S. Paulo*. 5(1-2): 161-178.

STUBBS, M. y DELAMONT, S. (1975). *Explorations in classroom observation*. Chichester: John Wiley and Sons.

TYLER, W. (2002). Silent, invisible, total: pedagogic discourse and the age of information. Comunicación presentada en el II International Basil Bernstein's Symposium, *Knowlwdges, Pedagogy and Society*, Universidad de Ciudad del Cabo, 17 a 19 julio de 2002.

USATEGUI BASOZÁBAL, E. (1992). La Sociolingüística de Basil Bernstein y sus implicaciones en el ámbito escolar. En *Revista de Educación*, n.º 298, pp. 163-197.

VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991): *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.

VEGA, A. (2001). *Los centros escolares ante la inadaptación social*. Málaga; Aljibe.

WEIS, L. (1986). "Thirty Years Old and I'm Allowed to be Late": the politics of time at an urban community college. En *Brirish Journal of Sociology of Education*, vol. 7, n.º 3, 241-263.

WHITTY, G. (2000). Education Policy and Sociology of Education. En BALL, S. J. (ed) (2000). *Sociology of Education. Major themes*. Routledge Falmer. London, vol. IV, 2059-2074.

WIESE, V: (2002). The proposal of a tool for analysis of learning environments and features of the gap. Comunicación presentada en el II International Basil Bernstein's Symposium, *Knowlwdges, Pedagogy and Society*, Universidad de Ciudad del Cabo, 17 a 19 julio de 2002.

WILLIS, P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Ashgate:Hants.

WOODS, P. (2000). Teaching for Survival. En BALL, S. J. (ed) (2000). *Sociology of Education. Major themes*. Routledge Falmer. London, vol. III, 1340-1359.

YOUNG, M. (1971). *Knowledge and control*. Londres: Collier-MacMillian.

ZWEIG, S. (2006). *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*. Barcelona; Acantilado.

ANEXO I

GLOSARIO DE TÉRMINOS⁸⁸

⁸⁸ Extraído y modificado a partir de DOMINGOS, A.M. *et al.* (1986:341 y siguientes).

Agentes de Control Simbólico
Dispositivo Pedagógico
Autonomía relativa de la Educación
Campo
Campo de Control Simbólico
Campo Intelectual
Campo de Producción
Campo de Recontextualización
Campo de Reproducción Discursiva
Clase Social
Clase Dominada
Clase Dominante
Clase Media (Antigua)
Clase Media (Nueva)
Clasificación
Código
Código de Colección
Código de Conocimiento Educativo
Código Elaborado
Código Integrado
Código Restringido
Código Sociolingüístico
Competencia Lingüística
Contexto Primario o de Producción
Discursiva
Contexto de Recontextualización
Contexto Secundario o de
Reproducción Discursiva
Control Imperativo
Control Personal
Control Posicional
Control Simbólico
Control Social
Criterios
Currículo
Currículo de Colección
Currículo de Integración
Discreción
Discurso
Discurso Instruccional
Discurso Pedagógico
Discurso Pedagógico Local
Discurso Pedagógico Oficial
Discurso Regulador
Enmarcamiento
Escuela Abierta
Escuela Cerrada
Especificidad Contextual
Familia Personal
Familia Posicional

Gramática del Discurso Pedagógico
Habitus
Mensaje
Modalidad de Código
Orden Expresiva
Orden Instrumental
Papel Social
Pedagogía
Pedagogía Invisible
Pedagogía Visible
Práctica Pedagógica Local
Práctica Pedagógica Oficial
Realización Lingüística
Recursos Discursivos
Reglas de Evaluación
Reglas Discursivas
Reglas de Distribución
Reglas de Jerarquía
Reglas Jerárquicas
Reglas de Realización
Reglas de Reconocimiento
Reglas de Recontextualización
Reglas de Ritmo
Reglas de Secuencia
Relaciones de Clase
Relaciones Sistémicas de la
Educación
Significados Particularistas
Significados Universalistas
Sistema de Papeles Sociales
Socialización
Solidaridad Mecánica
Solidaridad Orgánica
Solidaridad Orgánica
Individualizada
Solidaridad Orgánica Personalizada
Texto
Texto Pedagógico
Transmisión
Variante de Lenguaje
Voz

AGENTES DE CONTROL SIMBÓLICO

Agentes de la clase media que dominan las decisiones en relación a los significados, los contextos y las posibilidades de los recursos discursivos (códigos de educación), especializándose en formas de comunicación que pueden ser aplicadas a los principios de comunicación y/o a las relaciones sociales, prácticas y disposiciones; su consciencia se constituye fundamentalmente por las relaciones sociales de educación y débilmente por las relaciones sociales de producción. Estos agentes, que pueden funcionar en el campo de la producción o en el campo del control simbólico, poseen, por razones históricas, un monopolio sobre el espacio de autonomía relativa de la educación.

DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Un campo se convierte en un dispositivo cuando los agentes dominantes detentan los medios para anular las resistencias y las relaciones de los dominados. El dispositivo pedagógico, al establecer un vínculo entre el poder, el conocimiento y la consciencia, funciona como un regulador simbólico para el posicionamiento de la consciencia y para la especialización de los sujetos; proporciona la gramática interna del control simbólico.

AUTONOMÍA RELATIVA DE LA EDUCACIÓN

Relación de simultánea dependencia e independencia de la educación en relación con la producción, en que la clasificación fuerte entre estas categorías genera condiciones para que los principios, contextos y posibilidades de la educación no estén integrados en los principios, contextos y posibilidades de la producción, pero en que las relaciones económicas y de clase de la producción están en la base de la educación.

La autonomía de la educación, además, se refiere al grado de recontextualización de los principios dominantes del Estado en la constitución del discurso pedagógico.

CAMPO

Conjunto de relaciones de fuerza entre agentes y/o instituciones en lucha por formas específicas de poder (económico, político, cultural), que funciona simultáneamente como instancia de inculcación y como mercado donde las diferentes competencias toman precio (Bourdieu).

CAMPO DE CONTROL SIMBÓLICO

Campo cuyas ideologías y agencias regulan los medios y los contextos de la reproducción cultural y legitiman sus posibilidades, controlando las relaciones de clase a través de medios simbólicos (principios de comunicación); aunque no produce las relaciones de clase, contribuye a su reproducción.

CAMPO INTELECTUAL

Campo generado por el contexto primario o de producción discursiva, esto es, por las posiciones, relaciones y prácticas que surgen de la producción discursiva y no de la reproducción del discurso educacional y sus prácticas. Sus textos son, en el presente, apenas dependientes parcialmente de la circulación de fondos privados y públicos para grupos de investigación.

CAMPO DE PRODUCCIÓN

Campo cuyas ideologías y agencias regulan los medios, contextos y posibilidades de los recursos físicos y cuyas categorías y prácticas son reguladas por el principio de la división social del trabajo y por sus relaciones sociales internas; produce y reproduce las relaciones de clase de una determinada sociedad.

CAMPO DE RECONTEXTUALIZACIÓN

Campo estructurado por el contexto de recontextualización y cuyas posiciones, agentes y prácticas están interesados en el movimiento de textos / prácticas del contexto primario de producción discursiva hacia el contexto secundario de reproducción discursiva. La función de la posición, agentes y prácticas de este campo es regular la circulación de textos entre los contextos primario y secundario.

CAMPO DE REPRODUCCIÓN DISCURSIVA

Campo estructurado por el contexto secundario o de reproducción discursiva y cuyas posiciones, agentes y prácticas regulan la reproducción del discurso pedagógico.

CLASE SOCIAL

Principio cultural dominante, generado y mantenido por el campo de la producción. Es el principio de los principios de las clasificaciones físicas, sociales y simbólicas de un orden.

CLASE DOMINADA

Grupo o grupos sociales que están subordinados a los códigos dominantes de producción del discurso. Su consciencia está constituida fundamentalmente por las relaciones sociales de producción y débilmente regulada por las relaciones sociales de educación.

CLASE DOMINANTES

Grupo social que domina las decisiones que controlan los medios, contextos y posibilidades de producción y distribución de los recursos físicos (códigos de producción). Su consciencia está fundamentalmente constituida por las relaciones sociales de producción y débilmente regulada por las relaciones sociales de educación.

CLASE MEDIA (ANTIGUA)

Fracción de la clase media que surge de la complejidad de la división del trabajo del control simbólico y que es una realización de solidaridad orgánica personalizada; institucionaliza nuevas formas de control social, el control interpersonal.

CLASE MEDIA (NUEVA)

Fracción de la clase media que surge de la complejidad de la división del trabajo económico y que es una realización de la solidaridad orgánica individualizada; legitima el control posicional.

CLASIFICACIÓN

Grado de mantenimiento de la frontera o fuerza de aislamiento entre categorías (agencias, agentes, recursos), generado, mantenido y reproducido por el principio de la distribución de poder de la división social del trabajo; principio que regula el posicionamiento de las categorías en un división social del trabajo dada.

CÓDIGO

Principio regulador, tácitamente adquirido que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización y contextos evocadores. Al pasar del micronivel, interaccional, al macronivel, institucional, los significados se transforman en prácticas de discurso, la realización en prácticas de transmisión y los contextos en prácticas organizativas.

CÓDIGOS DE COLECCIÓN

Código de conocimiento que traduce un principio fuerte de clasificación, variando sus sub-tipos de acuerdo con la fuerza relativa de sus clasificaciones y enmarcamientos.

CÓDIGO DE CONOCIMIENTO EDUCATIVO

Principio que modela los tres sistemas de mensajes (currículo, pedagogía y evaluación) y que es traducido por la relación entre las fuerzas de clasificación y de enmarcamiento.

CÓDIGO ELABORADO

Código que se caracteriza por un orden de significación universalista, cuyos principios y operaciones se vuelven explícitos y que, al estar desligada del contexto (la significación) da al hablante la posibilidad de distanciamiento y por tanto, de reflexión. Los hablantes de un código elaborado tienden a ser conscientes de las diferencias individuales y a tener papeles menos formalizados.

CÓDIGO INTEGRADO

Código de conocimiento que traduce un principio de clasificación débil, variando sus subtipos en cuanto a la fuerza relativa de los enmarcamientos.

CÓDIGO RESTRINGIDO

Código que se caracteriza por un orden de significación particularista, en el que los principios y operaciones se mantienen implícitos, dado que las significaciones compartidas y ligadas al contexto no carecen de mucha verbalización. Los hablantes de un código restringido tienden a tener papeles comunitarios, no estando muy conscientes de las diferencias individuales.

CÓDIGO SOCIOLINGÜÍSTICO

Código que indica la forma de la relación social en la que ocurre el habla, regulando la naturaleza de los intercambios de habla y generando un cuadro de referencia para el hablante. Principio regulador que controla la forma de realización lingüística en los diferentes contextos de socialización.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Conocimiento latente de una lengua que posee un hablante, permitiéndole generar elocuciones completamente originales y gramaticalmente correctas y, en teoría, generar un número infinito de frases en esa lengua (Chomsky).

CONTEXTO PRIMARIO O DE PRODUCCIÓN DISCURSIVA

Contexto en el cual un texto es desarrollado y posicionado por un proceso de contextualización primaria, en el que las nuevas ideas son selectivamente generadas, modificadas o transformadas y los discursos especializados son desarrollados y alterados. En la educación formal éste es el contexto que genera el campo intelectual del sistema educativo.

CONTEXTO DE RECONTEXTUALIZACIÓN

Contexto en el que el texto sufre un cambio, siendo depositado o reposicionado, cambiando su posición en relación a otros textos, prácticas y posiciones; es modificado por la selección, simplificación, condensación y elaboración y es reposicionado y reenfocado. Este contexto estructura los campos de recontextualización.

CONTEXTO SECUNDARIO O DE REPRODUCCIÓN DISCURSIVA

Contexto en que se hace la reproducción selectiva del discurso educacional y que engloba agencias, posiciones y prácticas de varios niveles (pre-primario, primario, secundario, terciario) habiendo interrelación de estos niveles y posibilidades de especialización de agencias dentro de cada nivel. Es este el contexto que genera el campo de la reproducción discursiva.

CONTROL IMPERATIVO

Modo de control en que es reducido el abanico de alternativas disponibles a lo regulado. Se realiza verbalmente a través de un

código restringido de elevada predicibilidad léxica o extra-verbalmente a través de la coacción física.

CONTROL PERSONAL

Modo de control, que permite una amplia gama de alternativas, donde las reglas de conducta son adquiridas por el regulado; se realiza por apelaciones realizadas en el regulado en cuanto que individuo, que toman en consideración los componentes interpersonales e intrapersonales de la relación social y que utilizan una variante lingüística específica de un código elaborado o restringido, diferenciando verbalmente áreas de experiencia individual.

CONTROL POSICIONAL

Modo de control en el que hay una cierta gama de alternativas disponibles para el regulado, siéndole proporcionadas las reglas de conducta. Se realiza a través de apelaciones que toman como referencia para el comportamiento normas inherentes a un estatuto particular o universal, pero siempre común a un grupo al que el regulado pertenece y que utilizan una variante lingüística específica de un código restringido o elaborado.

CONTROL SIMBÓLICO

Reglas, prácticas, agencias que regulan por medios simbólicos (principios de comunicación) la generación, distribución, reproducción y cambio legítimos de consciencia, a través de los cuales son legitimadas y mantenidas una dada distribución de poder y la categoría cultural dominante.

CONTROL SOCIAL

Medio por el cual el comportamiento social está condicionado y restringido en un grupo o sociedad, de manera que ese grupo o

sociedad se mantenga. Para Bernstein, la lengua / lenguaje es un importante agente de control social.

CRITERIOS

Criterios que el adquirente deberá usar para evaluar su comportamiento y el de los otros, en cualquier relación de transmisión-adquisición. Los criterios pueden ser explícitos o específicos, sabiendo el adquirente exactamente como tendrá que ser su producción, o pueden ser difusos, múltiples e implícitos y en este caso el adquirente aparente generar sus propios criterios.

CURRÍCULO

Sistema de mensajes que constituye aquello que cuenta como conocimiento válido para ser transmitido.

CURRÍCULO DE COLECCIÓN

Currículo en el que los contenidos son claramente diferentes y aislados unos de otros, la teoría pedagógica subyacente y la didáctica y los criterios de evaluación son independientes; tiene a promover la enseñanza en profundidad.

CURRÍCULO DE INTEGRACIÓN

Currículo en el que los contenidos no están claramente separados unos de otros, pero están subordinados a una idea central que los agrega en un todo más amplio. La teoría pedagógica subyacente tiende a ser autoreguladora y los criterios de evaluación son comunes; promueve una enseñanza en extensión.

DISCRECIÓN

Abanico de alternativas abierto al comunicante que tiene un estatus social más bajo.

DISCURSO

Categoría en la cual todo sujeto es posicionado o reposicionado y que da forma a las relaciones de poder y de control generadas por el principio de la división social del trabajo y por sus relaciones sociales intrínsecas: recurso simbólico, producto de la división social del trabajo de las categorías implicadas en su producción y producto de las relaciones sociales (prácticas / expertas) intrínsecas a esas categorías.

DISCURSO INSTRUCCIONAL

Discurso que controla la transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento indispensable en la adquisición de competencias especializadas, regulando sus aspectos internos y relaciones. USADO 3ª PARTE

DISCURSO PEDAGÓGICO

Discurso especializado cuyos principios internos, regulando la producción de objetos específicos (transmisores/adquirientes) y la producción de prácticas específicas, regulan el proceso de reproducción cultural; es un conjunto de reglas para la incorporación de un discurso instruccional en un discurso regulador con dominancia de este último. USADO EN LA INTRO DE II PARTE

DISCURSO PEDAGÓGICO LOCAL

Conjunto de reglas que regulan la producción o reproducción de textos en el nivel de la contextualización primaria, particularmente en la familia o en el grupo de amigos. En las relaciones de posicionamiento pueden existir, entre el discurso pedagógico local y el discurso pedagógico oficial, oposiciones y resistencias o correspondencias y apoyos e incluso dependencias e independencias.

DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL

Conjunto de reglas oficiales que regulan la producción, la distribución, la reproducción, la interrelación y el cambio de los textos pedagógicos legítimos en el nivel de la educación formal. En las relaciones de posicionamiento pueden existir, entre el discurso pedagógico oficial y el discurso pedagógico local, oposiciones y resistencias, o correspondencias y apoyos, e incluso dependencias e independencias.

DISCURSO REGULADOR

Conjunto de reglas que regula aquello que cuenta como orden legítimo entre y dentro de transmisores, adquirientes, competencias y contextos; en un nivel el de mayor abstracción, abastece y legitima las reglas oficiales, que regulan el orden, la relación y la identidad.

ENMARCAMIENTO

Grado de mantenimiento o de aislamiento entre las prácticas comunicativas de las relaciones sociales generado, mantenido y reproducido por los principios de control social. Principio que regula la realización de las relaciones de poder entre las categorías.

ESCUELA ABIERTA

Escuela en la que el orden simbólico celebra la mezcla o diversidad de categorías, el principio de integración social y la solidaridad orgánica, la estructura es diferenciada, las fronteras son abatidas y el sistema de autoridad está debilitado. Promueve la educación en extensión.

ESCUELA CERRADA

Escuela en la que el orden simbólico celebra la pureza de las categorías, los principios de integración social y la solidaridad mecánica, la estructura está estratificada, las fronteras son nítidas y el sistema de autoridad es fuerte. Promueve la educación en profundidad.

ESPECIFICIDAD CONTEXTUAL

Especificidad en la comunicación originada por diferentes contextos. El grado de especificidad contextual de la comunicación puede apenas ser medido en términos de diferencias a través de una gama de contextos, suponiendo que haya una estructura subyacente que modele esas diferencias.

FAMILIA PERSONAL

Familia en que el mantenimiento de las fronteras entre sus miembros es débil y cuya comunicación está fundamentalmente regulada por una forma de control personal. Las diferencias individuales son más importantes que los papeles sociales.

FAMILIA POSICIONAL

Familia en la que el mantenimiento de las fronteras entre sus miembros es fuerte y cuya comunicación está regulada fundamentalmente por un forma de control posicional; los papeles sociales son más importantes que las diferencias individuales, habiendo una definición clara del estatus (edad, sexo) de sus miembros.

GRAMÁTICA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

Conjunto de reglas de distribución, de recontextualización y de evaluación proporcionadas por el dispositivo pedagógico.

HABITUS

Formación duradera, producto de la interiorización de los principios de un arbitrio cultural, capaz de perpetuarse después de haber cesado la acción pedagógica y, por eso, de perpetuar en las prácticas los principios del arbitrio que fue interiorizado. El trabajo pedagógico de inculcación tiene que ser suficientemente lento para producir un habitus (Bourdieu).

MENSAJE

Realización de una voz, el mensaje es el conjunto de prácticas de cada una de las categorías generadas por la división social del trabajo. Es el principio del enmarcamiento el que define el grado de especificidad del mensaje siendo los límites de éste establecidos por la voz. En cualquier práctica pedagógica, el mensaje fundamental es el conjunto de reglas para la comunicación legítima.

MODALIDAD DE CÓDIGO

Variación de un código restringido o elaborado, dada una determinada relación de clasificación y enmarcamiento, cuyos valores pueden variar independientemente. Las modalidades de código son esencialmente variaciones en los medios y en los fines del control simbólico, en la base de una determinada distribución de poder.

ORDEN EXPRESIVA

Complejo de comportamientos y de actividades referentes a la conducta, carácter y manera de ser, que tiende a unir a la escuela en una actividad moral distinta y que es legitimado por nociones de comportamiento aceptables fuera de la escuela. El concepto de orden expresiva fue posteriormente desarrollado dando lugar al concepto de discurso regulador.

ORDEN INSTRUMENTAL

Complejo de comportamiento y actividades relacionado con la adquisición de competencias específicas y que, al tener una función esencialmente divisora, genera "clivagens" entre los profesores y entre los alumnos. El concepto de orden instrumental fue desarrollado posteriormente dando lugar al concepto de discurso instruccional.

PAPEL SOCIAL

Patrón de comportamiento que se espera de una persona que ocupa un estatus particular; actividad de codificación compleja que controla la generación y la organización de significaciones específicas y las condiciones para su transmisión-adquisición. Los papeles son producto de procesos de socialización, a través del cual se interioriza algo que es exterior al individuo.

PEDAGOGÍA

Sistema de mensajes que constituye el medio para definir aquello que cuenta como una manera válida de transmitir el conocimiento.

PEDAGOGÍA INVISIBLE

Pedagogía cuya estructura subyacente se reviste de un carácter de invisibilidad para el adquiriente. Las reglas de jerarquía y de secuencia son implícitas y los criterios de evaluación son implícitos, múltiples y difusos, como si el adquiriente fuese la fuente de esos criterios. Es una pedagogía caracterizada por una clasificación y enmarcamiento débiles.

PEDAGOGÍA VISIBLE

Pedagogía cuya estructura subyacente se reviste de un carácter de visibilidad para el adquiriente. Las reglas de jerarquía y de secuencia son explícitas y los criterios de evaluación son explícitos y específicos y proporcionados por el transmisor. Es una pedagogía caracterizada por una clasificación y enmarcamiento fuertes.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA LOCAL

Conjunto de reglas que regulan las relaciones sociales de transmisión-adquisición de los textos pedagógicos locales, en el nivel de la educación formal, particularmente en la familia y en el grupo de amigos. En las relaciones de posicionamiento, pueden existir, entre la práctica pedagógica local y la práctica pedagógica oficial oposiciones

y resistencias, o correspondencias y apoyos o dependencias o independencias.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA OFICIAL

Conjunto de reglas oficiales que regulan las relaciones sociales de transmisión-adquisición de los textos pedagógicos legítimos, en el nivel de la educación formal. En las relaciones de posicionamiento, pueden existir, entre la práctica pedagógica oficial y la práctica pedagógica local oposiciones y resistencias, o correspondencias y apoyos o dependencias o independencias.

REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Producción efectiva de un acto de palabra o de un enunciado que es la expresión de una competencia lingüística dada. El conjunto de relaciones en las que los hablantes están inmersos, actuando selectivamente sobre sus opciones en relación a los recursos lingüísticos comunes, regula sus realizaciones lingüísticas; diferentes contextos pueden evocar diferentes realización lingüísticas.

RECURSOS DISCURSIVOS

Recursos que son intrínsecos a la producción de los principios de comunicación directamente relacionados con la regulación de las relaciones sociales, prácticas y disposiciones.

REGLAS DE EVALUACIÓN

Reglas que, regulando la práctica pedagógica en el contexto de reproducción del discurso, producen una especialización del tiempo, del texto, del espacio y de las interrelaciones entre ellos; posicionan diferencialmente a los adquirientes en relación al discurso pedagógico y la práctica pedagógica legítima.

REGLAS DISCURSIVAS

Reglas relacionadas con el desarrollo y la producción del discurso. Reglas básicas que, regulando las relaciones sociales y la transmisión, la adquisición y la evaluación de conocimiento específico, dicen respecto de la control que los transmisores y adquirientes pueden tener sobre el proceso de transmisión-adquisición, esto es, el principio de enmarcamiento de la selección, de la secuencia, del ritmo y de los criterios de evaluación. Carmo (1995) señala que a través de estas reglas pueden ser caracterizadas y diferenciadas las distintas modalidades de la práctica pedagógica.

REGLAS DE SELECCIÓN

Principios que regulan quién controla la selección de la transmisión-adquisición. Cuando es controlada por el transmisor el enmarcamiento es más fuerte; cuando el adquiriente tiene algún control, el enmarcamiento es más débil. (Carmo, 1995)

REGLAS DE DISTRIBUCIÓN

Reglas que, marcando y especializando el conocimiento para grupos sociales diferentes, generan una especialización de conciencia diferente y regulan las relaciones entre poder, conocimiento y conciencia. Reglas básicas que marcan y distribuyen quién puede transmitir qué, a quién y bajo qué condiciones, estableciendo los límites externos e internos del discurso pedagógico.

REGLAS DE JERARQUÍA

Reglas básicas que, regulando las relaciones de transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento específico, indican la forma de las relaciones de poder entre transmisores y adquirientes, esto es, el principio de clasificación entre las categorías implicadas en el proceso de transmisión-adquisición. Cuando son explícitas las relaciones de poder son claras; cuando son implícitas, las relaciones

de poder están enmascaradas, teniendo el adquirente aparentemente mayor control sobre sus movimientos, actividades y comunicación.

REGLAS JERÁRQUICAS

Son, según Carmo (1995:63), los principios que establecen la relación, orden e identidad de los transmisores y adquirentes en el contexto de transmisión-adquisición y que están siempre subyacentes a las normas de conducta entre transmisor y adquirente. Cuando el transmisor tiene el control sobre el proceso de transmisión adquisición, el enmarcamiento es fuerte y podemos tener un control imperativo o posicional. Cuando es concedido algún control al adquirente en este proceso, el enmarcamiento es débil y tenemos un control personal.

REGLAS DE REALIZACIÓN

BERNSTEIN (1990) define las reglas de realización como principios generados por el código, particularmente por los principios de enmarcamiento, que regulan el establecimiento y producción de relaciones especializadas dentro de cada contexto, permitiendo seleccionar y producir el texto adecuado a un contexto particular. Establecen aquello que es considerado como el texto legítimo, pero presuponen y están limitadas por las reglas de reconocimiento y por los principios de clasificación.

REGLAS DE RECONOCIMIENTO

BERNSTEIN (1990) las define como los principios generados por el código, que permiten establecer la diferencia entre contextos y permiten reconocer la especificidad de cada contexto. Estas reglas regulan qué significados pueden ser legítimamente asociados y cuáles son las relaciones sociales privilegiadas o a privilegiar.

REGLAS DE RECONTEXTUALIZACIÓN

Reglas que regulan la constitución del discurso pedagógico específico en el contexto de reproducción, transformando un discurso de orden en un discurso de competencia y un discurso de competencia en un discurso de orden, según la ordenación subyacente a los principios generales dominantes de la sociedad.

REGLAS DE RITMO

Reglas que definen la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia. Un ritmo fuerte se corresponde generalmente con una transmisión regulada por reglas de secuencia explícitas. Un ritmo débil se corresponde con una transmisión regulada, generalmente por reglas de secuencia implícitas. CARMO (1995), señala que cuando el ritmo es controlado por el transmisor, los valores de enmarcamiento son fuertes; cuando el adquirente tiene algún control, el enmarcamiento es débil.

REGLAS DE SECUENCIA

Reglas que regulan la progresión de la transmisión en el tiempo y establecen la secuencia de esa transmisión, regulando el desarrollo de un currículo, de un programa y de un sistema de evaluación. Cuando son explícitas, los currículos y los programas (planificación?) son claramente definidos, las categorías de edad y de sexo están bien diferenciadas y el concepto de progresión es explícito. Cuando son implícitas, los currículos y los programas están menos claramente definidos, las categorías de edad y de sexo están menos diferenciadas y el concepto de progreso es implícito, estando apenas en conocimiento del transmisor. Carmo (1995) señala que son principios que regulan quién controla el progreso de la transmisión en el tiempo y establecen el orden de esa transmisión, regulando el desarrollo del curriculum, de una programación y de un sistema de evaluación. Estas reglas pueden ser más o menos explícitas, en función de los valores fuertes o débiles del enmarcamiento. Cuando el transmisor tiene el control sobre la secuencia de aprendizaje, el enmarcamiento es fuerte: los currícula y programaciones están claramente definidos, la categoría de edad está bien determinada y el concepto de progresión es implícito; cuando el adquirente tiene concedido algún control sobre la secuencia de aprendizaje el enmarcamiento es más débil: los currícula y las programaciones

están menos claramente definidos, la categoría de edad es menos marcante y el concepto de progresión es implícito siendo apenas conocido por el transmisor.

RELACIONES DE CLASE

Relaciones fruto de las desigualdades en la distribución de poder entre grupos, que se realizan en la distribución, legitimación y reproducción de valores materiales y simbólicos originados en la división social del trabajo.

RELACIONES SISTÉMICAS DE LA EDUCACIÓN

Relaciones externas al sistema educativo, referidas a las relaciones entre los productos/salidas de la educación y su potencial para la realización de recursos físicos y discursivos en otros contextos.

SIGNIFICADOS PARTICULARISTAS

Significados claramente ligados a un contexto determinado, a una relación y a una estructura social local. Cuando el orden de significado es particularista, los principios y las operaciones están relativamente implícitos en la verbalización lingüística.

SIGNIFICADOS UNIVERSALISTAS

Significados desligados del contexto que traducen una relación en una estructura social general. Cuando el orden de significación es universalista los principios y las operaciones están explícitos en la verbalización lingüística.

SISTEMA DE PAPELES SOCIALES

Relaciones de papel social generadas en el proceso de socialización. En un sistema abierto, el socializado dispone de un amplio abanico de alternativas para la realización verbal de sus significados. En un sistema cerrado, es reducida a la forma de alternativas de que dispone el socializado para la realización verbal de sus significados.

SOCIALIZACIÓN

Proceso por el cual un individuo adquiere una identidad cultural específica y responde en función de esa identidad. Al aprender, en interacción con los otros, las actitudes del grupo social y al adoptar el comportamiento aprobado por éste, el individuo se convierte en un miembro de ese grupo social.

SOLIDARIDAD MECÁNICA

Forma de solidaridad social en la que las partes individuales se mantienen juntas en un sistema total por la similitud de la función, pero en la que los miembros no son necesariamente interdependientes. (DURKHEIM).

SOLIDARIDAD ORGÁNICA

Forma de solidaridad social en la que las partes individuales, con funciones diferentes, se mantienen juntas en un sistema total por la interdependencia de esas funciones (DURKHEIM).

SOLIDARIDAD ORGÁNICA INDIVIDUALIZADA

Forma de solidaridad orgánica referente a individuos en relaciones de clase privadas que decide la posesión / control de recursos físicos especializados y que resulta de la complejidad de la división del trabajo económico. Inherente a esta forma de solidaridad está el control posicional.

SOLIDARIDAD ORGÁNICA PERSONALIZADA

Forma de solidaridad orgánica referente a las personas en relaciones de clase privatizadas, que decide la posesión / control de formas especializadas de comunicación y que resulta de la complejidad de la división del trabajo del control simbólico o cultural. Inherente a esta forma de solidaridad está el control interpersonal.

TEXTO

CARMO (1995) recoge que el texto se puede identificar con la 'producción textual'. Constituye la forma de una relación social específica, convertida en visible, palpable, material. El concepto de texto/producción textual tiene, en el contexto de la teoría, tanto un sentido literal como un sentido más amplio; se puede referir tanto al curriculum dominante, como a cualquier representación pedagógica, hablada, escrita, visual, postural, relativa al vestuario, o incluso a la distribución espacial (BERNSTEIN, 1990; 17; 175)

TEXTO PEDAGÓGICO

Realización distintiva del discurso pedagógico, que traduce una selección, abstracción y reenfoque del conocimiento a ser transmitido, recontextualización esta que genera nuevas formas de relación con el conocimiento y nuevas posiciones dentro de éste. Es un texto producido / reproducido y evaluado en las relaciones sociales de transmisión-adquisición o a través de ellas, pero siempre para ellas.

TRANSMISIÓN

Proceso que procura inculcar en las personas (en especial en los alumnos) cuerpos de conocimientos específicos (en especial de conocimiento educacional), capacidades y maneras de percepción y de pensamiento sobre el mundo.

VARIANTE DE LENGUAJE

Patrón de elecciones lingüísticas, que es específico de un contexto particular y que resulta de los constreñimientos contextuales sobre las elecciones gramaticales y léxicas. De acuerdo con la relación de papel social, surgen variantes restringidas o elaboradas del lenguaje.

VOZ

Categoría cuya ideología está embebida en las prácticas sociales y cuya adquisición es conseguida a través del posicionamiento del individuo en una serie de relaciones sociales, apoyadas o reguladas por un discurso. Es el principio de clasificación el que define el grado de especificidad de las voces, a través del aislamiento que genera entre las categorías. La voz es anunciada, realizada en el mensaje.

ANEXO II

RELACIÓN DE DOCUMENTOS CONSULTADOS PARA LA ELABORACIÓN DE LA BASE DE DATOS SOBRE GARANTÍA SOCIAL DESDE 1994 HASTA 2004.

DOGV - Núm 2383 del 09/11/1994. OTRAS DISPOSICIONES. Conselleria de Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 29 de septiembre de 1994, de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se resuelve la convocatoria de ayudas económicas para el desarrollo de programas de garantía social regulados en la Orden de 22 de marzo de 1994.

DOGV - Núm 2597 del 02/10/1995. OTRAS DISPOSICIONES. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 27 de julio de 1995 de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se resuelve la convocatoria de ayudas económicas para el desarrollo de programas de garantía social regulados en la orden del 22 de marzo de 1994.

DOGV - Núm 2631 del 22/11/1995. OTRAS DISPOSICIONES. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 19 de octubre de 1995, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y de Política Lingüística, por la que se rectifica error de hecho incurrido al dictar la Resolución de 27 de julio de 1995, por la que se resuelve la convocatoria de ayudas económicas para el desarrollo de programas de garantía social reguladas en la Orden de 22 de marzo de 1994.

DOGV - Núm 2631 del 22/11/1995. OTRAS DISPOSICIONES. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 24 de octubre de 1995, complementaria a la de 27 de julio de 1995, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se resuelve la Orden conjunta de las consellerias de Cultura, Educación y Ciencia, y de Trabajo y Asuntos Sociales, de 11 de octubre de 1995, de ayudas económicas para la aprobación de programas de garantía social regulados en la Orden del 22 de marzo de 1994.

DOGV - Núm 2807 del 09/08/1996. OTRAS DISPOSICIONES. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 29 de

julio de 1996, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la que se resuelve la convocatoria de ayudas económicas para el desarrollo de programas de garantía social regulados en la Orden del 22 de marzo de 1994.

DOGV - Núm 2852 del 21/10/1996. OTRAS DISPOSICIONES. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 30 de septiembre de 1996, complementaria a la de 29 de julio de 1996, de la Dirección general de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la que se resuelve la convocatoria de ayudas económicas para el desarrollo de programas de garantía social regulados en la Orden del 22 de marzo de 1994.

DOGV - Núm 2864 del 07/11/1996. OTRAS DISPOSICIONES. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 5 de septiembre de 1996, de la Dirección General de Ordenación, Innovación Educativa y Política Lingüística, por la que se dictan instrucciones para la organización de los programas de garantía social, aprobados por la Resolución de 29 de julio de 1996.

DOGV - Núm 2928 del 12/02/1997. OTRAS DISPOSICIONES. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 10 de enero de 1997, de la Conselleria de Cultura Educación y Ciencia, por la que se minoran algunas subvenciones concedidas a diferentes entidades, para el desarrollo de Programas de Garantía Social, por Resolución de 29 de septiembre de 1994.

DOGV - Núm 2998 del 23/05/1997. CONVENIOS Y ACTOS. CONCESIÓN DE SUBVENCIONES ADMINISTRATIVAS. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 7 de mayo de 1997, de las direcciones generales de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, y de Centros Docentes, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se establece el Plan Experimental para el Desarrollo de los Programas de Garantía Social

regulados por la Orden de 22 de marzo de 1994, en centros públicos de Enseñanza Secundaria.

DOGV - Núm 3055 del 12/08/1997. CONVENIOS Y ACTOS. CONCESIÓN DE SUBVENCIONES ADMINISTRATIVAS. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 29 de julio de 1997, de la dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la que se adjudican las ayudas económicas para el desarrollo del programa de garantía social convocadas por Orden de 13 de junio de 1997.

DOGV - Núm 3080 del 17/09/1997. DISPOSICIONES GENERALES. PRESIDENCIA Y CONSELLERIAS DE LA GENERALITAT VALENCIANA. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 5 de septiembre de 1997 de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la cual se dictan instrucciones para la organización de los programas de garantía social aprobados por la Resolución de 29 de julio de 1997.

DOGV - Núm 3102 del 17/10/1997. CONVENIOS Y ACTOS. CONCESIÓN DE SUBVENCIONES ADMINISTRATIVAS. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 14 de octubre de 1997, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la que se adjudican las nuevas ayudas económicas para el desarrollo del programa de garantía social, convocadas por Orden del 13 de junio de 1997.

DOGV - Núm 3220 del 08/04/1998. CONVENIOS Y ACTOS. CONCESIÓN DE SUBVENCIONES ADMINISTRATIVAS. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 1 de abril de 1998, de las direcciones generales de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, y de Centros Docentes de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se establece el Plan

Experimental para el desarrollo de los Programas de Garantía Social, regulados por la Orden de 22 de marzo de 1994, en centros públicos de Enseñanza Secundaria, para el curso 1998/99.

DOGV - Núm 3253 del 29/05/1998. DISPOSICIONES GENERALES. PRESIDENCIA Y CONSELLERIAS DE LA GENERALITAT VALENCIANA. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 20 de mayo de 1998, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística por la que se modifica otra resolución de 5 de septiembre de 1997, de esta misma dirección, mediante la cual dictaba instrucciones para la organización de los programas de garantía social.

DOGV – Núm 3324 del 07/09/1998. CONVENIOS Y ACTOS. CONCESIÓN DE SUBVENCIONES ADMINISTRATIVAS. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 31 de agosto de 1998, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la que se adjudican las ayudas económicas para el que se convocan las ayudas para el desarrollo del programa de garantía social convocadas por Orden de 10 de julio de 1998.

DOGV - Núm 3329 del 14/09/1998. CONVENIOS Y ACTOS. OTROS ASUNTOS. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 7 de septiembre de 1998, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la cual se dictan instrucciones para la organización de los programas de garantía social aprobados por Resolución de 31 de agosto de 1998.

DOGV - Núm 3349 del 13/10/1998. CONVENIOS Y ACTOS. CONCESIÓN DE SUBVENCIONES ADMINISTRATIVAS. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 30 de septiembre de 1998, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa

y Política Lingüística, complementaria de la Resolución de 31 de agosto de 1998, por la que se hacen públicos los programas de garantía social denegados y los motivos de denegación de los mismos.

DOGV – Núm 3362 del 30/10/1998. Convenios y actos. CONCESIÓN DE SUBVENCIONES ADMINISTRATIVAS. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 26 de octubre de 1998, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la que se adjudican las nuevas ayudas económicas para el desarrollo del programa de garantía social, convocadas por Orden de 10 de julio de 1998.

DOGV – Núm 3369 de 10/11/1998. CONCESIÓN DE SUBVENCIONES ADMINISTRATIVAS. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 3 de noviembre de 1998, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la que se adjudican las nuevas ayudas económicas para el desarrollo del programa de garantía social convocadas por Orden de 10 de Julio de 1998.

DOGV - Núm 3450 09/03/1999. CONVENIOS Y ACTOS. CONCESIÓN DE SUBVENCIONES ADMINISTRATIVAS. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 12 de febrero de 1999, de las direcciones generales de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, y de Centros Docentes de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se da continuidad al Plan Experimental para el desarrollo de los Programas de Garantía Social, regulados por la Orden de 22 de marzo de 1994, en centros públicos de Educación Secundaria, para el curso 1999/2000.

DOGV - Núm 3516 del 14/06/1999. CONVENIOS Y ACTOS. CONCESIÓN DE SUBVENCIONES ADMINISTRATIVAS. Conselleria de

Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 3 de junio de 1999, de las direcciones generales de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, y de Centros Docentes, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se aprueban los programas de garantía social a desarrollar en institutos de enseñanza secundaria.

DOGV - Núm 3541 del 19/07/1999. CONVENIOS Y ACTOS. CONCESIÓN DE SUBVENCIONES ADMINISTRATIVAS. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 28 de junio de 1999, de las direcciones generales de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, y de Centros Docentes, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, complementaria de la Resolución de 3 de junio de 1999, por la que se aprueban dos Programas de Garantía Social más a desarrollar en Institutos de Enseñanza Secundaria.

DOGV - 3547 DEL 27/07/1999. CONVENIOS Y ACTOS. CONCESIÓN DE SUBVENCIONES ADMINISTRATIVAS. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 15 de julio de 1999, de la dirección general de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la que se adjudican las ayudas económicas para el desarrollo de los programas de garantía social, convocadas por Orden de 26 de abril de 1999.

DOGV - Núm 3608 del 20/10/1999. CONVENIOS Y ACTOS. OTROS ASUNTOS. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 6 de septiembre de 1999, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la cual se dictan instrucciones para la organización de los programas de garantía social aprobados por Resolución de 15 de julio 1999.

DOGV - Núm 3608 del 20/10/1999. CONVENIOS Y ACTOS. OTROS ASUNTOS. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 14 de septiembre de 1999, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, de la

Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la cual se dictan instrucciones para la organización de los programas de garantía social del plan experimental, para el curso 1999/2000, en centros públicos de Enseñanza Secundaria, aprobados por Resolución de 3 de junio de 1999 (DOGV 3.516, de 14.06.1999) y 28 de junio de 1999 (DOGV 3.541, de 19.07.1999).

DOGV – Núm 3611 del 25/10/1999. CONVENIOS Y ACTOS. CONCESIÓN DE SUBVENCIONES ADMINISTRATIVAS. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 18 de octubre de 1999, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la que se adjudican las ayudas económicas para el desarrollo de los programas de garantía social, convocadas por Orden de 26 de abril de 1999.

DOGV - Núm 3624 del 12/11/1999. CONVENIOS Y ACTOS. CONCESIÓN DE SUBVENCIONES ADMINISTRATIVAS. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 20 de octubre de 1999, de las direcciones generales de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, y de Centros Docentes, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, complementaria de la Resolución de 3 de junio de 1999, por la que se aprueban nuevos programas de garantía social más a desarrollar en institutos de Enseñanza Secundaria.

DOGV - Núm 3729 del 12/04/2000. CONVENIOS Y ACTOS. OTROS ASUNTOS. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 7 de abril de 2000, de las direcciones generales de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, y de Centros Docentes de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, para el desarrollo de las modalidades de Iniciación Profesional y para Alumnado con Necesidades Especiales de los programas de garantía social, regulados por la Orden de 24 de febrero de 2000, en institutos

de Educación Secundaria y en centros públicos específicos de Educación Especial, para el curso 2000/2001.

DOGV - Núm 3771 del 14/06/2000. CONVENIOS Y ACTOS. CONCESIÓN DE SUBVENCIONES ADMINISTRATIVAS. Conselleria de Cultura y Educación. RESOLUCIÓN de 6 de junio de 2000, de las direcciones generales de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, y de Centros Docentes, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se aprueban los programas de garantía social a desarrollar en institutos de Enseñanza Secundaria y en centros públicos específicos de Educación Especial, para el curso 2000/2001.

DOGV - Núm 3779 del 26/06/2000. CONVENIOS Y ACTOS. CONCESIÓN DE SUBVENCIONES ADMINISTRATIVAS. Conselleria de Cultura y Educación. Páginas 12720-12720

DOGV - Núm 3820 del 23/08/2000. CONVENIOS Y ACTOS. CONCESIÓN DE SUBVENCIONES ADMINISTRATIVAS. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. RESOLUCIÓN de 17 de agosto de 2000, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se adjudican ayudas económicas para el desarrollo de la primera fase de los programas de garantía social, convocadas por la Orden de 13 de junio de 2000 (DOGV núm. 3.774, de 19.06.2000).

DOGV - Núm 3837 del 15/09/2000. CONVENIOS Y ACTOS. OTROS ASUNTOS. Conselleria de Cultura y Educación. RESOLUCIÓN de 7 de septiembre de 2000, de las direcciones generales de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, y de Centros Docentes, de la Conselleria de Cultura y Educación, complementaria de las resoluciones de 6 de junio de 2000 y 19 de junio de 2000, por la que se aprueban programas de garantía social a desarrollar en

institutos de Educación Secundaria y centros públicos específicos de Educación Especial.

DOGV - Núm 3844 del 26/09/2000. CONVENIOS Y ACTOS. CONCESIÓN DE SUBVENCIONES ADMINISTRATIVAS. Conselleria de Cultura y Educación. RESOLUCIÓN de 22 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se adjudican nuevas ayudas económicas para el desarrollo de la primera fase de los programas de garantía social, convocadas por la Orden de 13 de junio de 2000 (DOGV núm. 3.774, 19.06.2000).

DOGV – Núm. 3864 del 25/10/2000. CONVENIOS Y ACTOS. CONCESIÓN DE SUBVENCIONES ADMINISTRATIVAS. Conselleria de Cultura y Educación. RESOLUCIÓN de 18 de octubre de 2000, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se adjudican nuevas ayudas económicas para el desarrollo de la primera fase de los programas de garantía social, convocadas por la Orden de 13 de junio de 2000 (DOGV núm. 3.774, 19.06.2000).

DOGV – Núm. 3878 del 15/11/2000. CONVENIOS Y ACTOS. OTROS ASUNTOS. Conselleria de Cultura y Educación. RESOLUCIÓN de 4 de octubre de 2000, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la cual se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los programas de garantía social aprobados por Resolución de 17 de agosto de 2000 (DOGV núm. 3.820, de 23.08.2000).

DOGV - Núm. 3878 del 15/11/2000. CONVENIOS Y ACTOS. OTROS ASUNTOS. Conselleria de Cultura y Educación. RESOLUCIÓN de 4 de octubre de 2000, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la cual se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los programas de garantía social,

para el curso 2000/2001, en institutos de Enseñanza Secundaria y centros públicos específicos de Educación Especial, aprobadas por resoluciones de 6 de junio de 2000 (DOGV núm. 3.771, de 14.06.2000), de 19 de junio de 2000 (DOGV núm. 3.779, 26.06.2000), y de 7 de septiembre de 2000 (DOGV 3.837, de 15.09.2000).

DOGV - Núm. 3967 del 27/03/2001. CONVENIOS Y ACTOS. CONCESIÓN DE SUBVENCIONES ADMINISTRATIVAS. Conselleria de Cultura y Educación. RESOLUCIÓN de 14 de marzo de 2001, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se adjudican ayudas económicas para el desarrollo de la segunda fase de los programas de garantía social, convocadas por la Orden de 13 de junio de 2000 (DOGV núm. 3.774, de 19.06.2000).

DOGV núm. 4811, de 03.08.2004. RESOLUCIÓN de 27 de juliol 2004, de la Direcció General d'Ensenyament de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, per la que s'aproven els programes de garantia social a impartir en instituts d'Educació Secundària i en centres públics específics d'Educació Especial, per al curs 2004/2005.

DOGV núm. 4812, de 04.08.2004. RESOLUCIÓN de 28 de juliol de 2004, de la Direcció General d'Ensenyament de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, per la qual s'adjudiquen ajudes econòmiques per al desenrotllament de la primera fase dels programes de garantia social, per a les modalitats d'iniciació professional i per a alumnat amb necessitats educatives especials, convocades per l'Orde de 31 de maig de 2004

DOGV núm. 4867, de 21.10.2004. RESOLUCIÓN de 27 de setembre de 2004, de la Direcció General d'Ensenyament de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, per la qual s'aproven nous programes de garantia social a impartir en instituts d'Educació

Secundària i en centres públics específics d'Educació Especial, per al curs 2004/2005.

DOGV núm. 4867, de 21.10.2004. CORRECCIÓ d'errades de la Resolució de 27 de juliol de 2004, de la Direcció General d'Ensenyament de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, per la qual s'aproven els Programes de Garantia Social a impartir en instituts d'Educació Secundària i en centres públics específics d'Educació Especial, per al curs 2004/05.

DOGV núm. 4867, de 21.10.2004. CORRECCIÓ d'errors de la Resolució de 28 de juliol de 2004, de la Direcció General d'Ensenyament de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, per la qual s'adjudiquen ajudes econòmiques per al desenvolupament de la primera fase dels programes de garantia social, per a les modalitats d'Iniciació Professional i per a Alumnat amb Necessitats Educatives Especials, convocades per l'Orde de 31 de maig de 2004

DOGV núm. 4944, de 11.02.2005. ORDE de 31 de gener de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, per mitjà de la qual es publica la línia pressupostària per al desenrotllament de la segona fase dels programes de garantia social, convocats per l'Orde de 31 maig de 2004 de les conselleries de Cultura, Educació i Esport, i d'Economia, Hisenda i Ocupació

DOGV núm. 4962, de 09.03.2005. RESOLUCIÓ de 14 de febrer de 2005, de la Direcció General d'Ensenyament de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, per la qual s'adjudiquen ajudes econòmiques per al desenrotllament de la segona fase dels Programes de Garantia Social de les modalitats d'Iniciació Professional i per a Alumnat amb Necessitats Educatives Especials, convocades per l'Orde de 31 de maig del 2004

Annex 3: Summary of the Thesis

***STUDY UPON PEDAGOGIC PRACTICE
IN GUARANTEE SCHEMES***

**Thesis Presented By:
Almudena A. Navas Saurin**

**Directed by:
Dr. Fernando Marhuenda Fluixà**

Index:

Introduction	
The Social Guarantee Schemes: The context of our research	
Theoretical assumptions	
PART II	
Method to analyze the dominant principles of society	
Analysis of the Official Pedagogic Discourse	
Results: description and synthesis	
Researching the official pedagogic discourse	
PART III	
Methodology used in order to analyse the Pedagogic Practice	
Analysis of the Pedagogic Practice of os SGS	
Overall results of Pedagogic Practice	
III.6.3 The Pedagogical code of the NGO	
III.7.3 The pedagogical code of the Municipality	
III.8.3 The pedagogical code pf the Public Secondary School	

Introduction

In order to facilitate reading this thesis summary, we dare to suggest what we consider might be a suitable way to do so for non-Spanish readers.

Our suggestion is to read first the overall index of the thesis volume, so it would be possible to achieve a general understanding of what is the current work.

Then one may move to this summary. Here we present a reduced version of the specific context of our research: the Social Guarantee Schemes. Then, we also provide a brief introduction to the theory of Basil Bernstein, which has guided our work, both theoretically and methodologically. Finally we explain briefly the methods used to approach the context and which have provided us with the results of our research.

In the summary we have also included some other texts that are originally written in Spanish in the thesis. These include the instruments we have generated in order to analyze the dominant principles of society (part II) and the instruments generated to analyze the pedagogical practice of the three institutions in our fieldwork (part III). They are written in Spanish in the text of our thesis volume: In pages 207 and 208, 210 and 211 there are the tools analyzing the dominant principles and in pages 257 and 258 one finds the tool for analyzing the structural dimension of the pedagogical practice. Then, in pages 266 to 269 there is the tool for the interactional dimension of the pedagogical practice.

In the thesis volume there are some other parts written in English: the general introduction and conclusions, as required by the Universitat de València. Furthermore, we have written in English in the thesis volume the introduction and conclusions of each of the three parts of the thesis.

The general introduction of the aims and procedures of the thesis are also included in the main volume, pages 1 to 13. The introduction to part I starts in page 16; and the conclusions of part I starts in page 97. The introduction to part II is starts in page 102. The main conclusions of part II of the thesis start in page 228. The introduction of part III begins in page 236. The conclusions to part III start in page 403. The overall conclusions of the thesis appear in pages 412 to 425.

The full description as well as the analysis of the legal texts and academic literature that have constituted our fieldwork in part II is in the text of the thesis. In part III there is also the detailed analysis of the classroom interactions of each of the institutions; but all of these are in Spanish.

Of course all references presented here are listed properly at the Bibliography of the main volume.

The Social Guarantee Schemes: Our Research Context

The research context of this thesis is a particular training course aimed at young people with no degree training for a profession at a level 1 qualification: the Social Guarantee Schemes; as has been developed since 1994 in the Valencian region (Spain), according to guidelines set by the regional government.

The Educational Reform of 1990 in Spain introduced the concept of social guarantee as a strategy to address the vulnerability of young people with backgrounds of school failure. The development of Social Guarantee Schemes has given birth to a variety of initiatives including elements of both educational as well as social intervention.

Social Guarantee Schemes are a type of training addressed to people that has not obtained the Certificate of Compulsory Secondary Education, that is to say, the most basic qualification in general education in Spain. Therefore, Social Guarantee Schemes are an opportunity for these adolescents to get a qualification in order to enter the labour market as well as to assure knowledge from basic training.

The regional administration in Valencia has developed such Schemes since 1994, after the Spanish Education Law of 1990 (LOGSE). It is the educational administration the one responsible of the management of educational policies, and these are translated into educational tools, therefore in educational practices to be developed in educational contexts that, *a priori*, intend to be fair and equal.

Social Guarantee Schemes do share certain elements in common with formal education, like the following:

- A normative reference and space provided by LOGSE;

- A compensatory role, which is developed through a subject dealing with instrumental skills within the curriculum;
- Its recruitment, basically among schools and trying to recover youth with a record of school failure.

There are, nevertheless, some other elements that bring Social Guarantee Schemes closer to vocational training:

- A terminal role rather than a preparatory one: they are oriented to exit the school system rather than to remain or re-enter it; while most other educational pathways for the same age cohorts often foster continuation in education (Báscones, 1995);
- The absence of most of the mechanisms of control that the formal system usually enjoys: Social Guarantee Schemes show an absence of decrees establishing their minimum basic contents –there is no core curriculum-, no evaluation is required; they are de-institutionalized and therefore they may be taught out of schools; they are jointly managed by two administrations – the departments of education and labour-; they are run under funding mechanisms which are reviewed every year, there are hardly any qualification requirements for teachers working in them (Marhuenda, 1998).

In the Valencian Community, Social Guarantee Schemes are conceived as an innovative training pathway with the following features:

- They have the chance to enjoy an integrated curriculum design, in which there is hardly any subdivision among subjects and all of them are arranged around the axis provided by the occupational profile;
- the innovation in their management with relation to all other ways to manage an educational offer: they have much greater flexibility, heterogeneity as well as a strong lack of institutionalization;
- the high flexibility and the scarce regulation degree is one of its more significant features, which facilitates their adaptation to changes following labour market rationales.

Theoretical Assumptions

In this work we have used Bernstein's theory in order to analyse the educational context, how the transformation of the pedagogic discourse – this is, the transmission and acquisition processes- is fostered.

Mainstream research in education takes the educational discourse for

granted. Most research focuses in what is reproduced by and through education, not in what makes it possible.

It is as if the specialised discourse of education is only a voice through which others speak (class, gender, religion, race, region).

It is as if pedagogic discourse is itself no more than a relay for power relations external to itself: a relay whose forms has no consequences for what is relayed. (BERNSTEIN, 1986: 3).

It is the own voice of the pedagogic discourse that is absent; whilst its messages are present (class, race, gender, ...). Or more specifically said:

It does seem a little perverse to draw a distinction between voice and message, but the distinction is intrinsic to the logic of this approach. The voice of a social category (academic discourse, gender subject, occupational subject) is constructed by the degree of specialization of the discursive rules regulating and legitimizing the form of communication. In this sense voice is similar to register. However, accredited knowledge of these discursive rules is one thing and their realization in a local context quite another. Thus knowledge use is, from this point of view, the *message*. Voice sets limits to message but [...] message becomes a means of change of voice. (BERNSTEIN, 1990a: 23).

And, in the same sense Bernstein considers that:

Education is a relay for power relations external to it. [...] The educational system's pedagogic communication is simply a relay for something other than itself. Pedagogic communication in the school, in the nursery, in the home, is the relay for class relations; the relay for gender relations; the relay for religious relations, for regional relations. Pedagogic communication is a relay for patterns of dominance external to itself. I am certainly not denying that this is the

case, that it is not true. But if this is what is relayed, what is the medium which makes the relaying possible? It is as if this medium were somehow bland, neutral as air. (BERNSTEIN, 1990a: 168-169).

We know what is produced and reproduced by discourse, but if we want to change that particular outputs, first of all we have to know how discourse is constituted. We have to know how individuals are (o)positioned through social relations. In this part of the thesis we are interested, rather than in the message, in understanding how educational voice is articulated through the transmission of certain messages.

Bernstein's model is suitable of being used at any context in which we can find a pedagogic communication, a process of transmission and acquisition:

I [...] want to make it very clear that my concept of pedagogic practice is somewhat wider than the relationships that go on in schools. Pedagogic practices would include the relationships between doctor and patient, the relationships between psychiatrist and the so-called mentally ill, the relationships between architects and planners. In other words, the notion of pedagogic practice [...] regard pedagogic practice as a fundamental social context through which cultural reproduction-production takes place. (BERNSTEIN, 2000: 3)

For Bernstein, a theory of cultural transmission should allow us to translate, from the very theory, the micro into the macro and the macro into the micro. This theory should provide us with the concepts needed to do that. He criticised theories of cultural reproduction because they don't provide us with the proper tools for analyzing reality in a consistent manner.

Theories of cultural reproduction, resistance and pedagogic critique not only do not have a theory of communication but the concepts that they use are incapable of generating specific *descriptions* of the agencies central to their concern.

There is no way in which one can analyse a school, or any other agency of cultural reproduction. (BERNSTEIN, 1990a: 171).

Bernstein motto was to enlighten this process, the one that makes possible the pedagogic communication, and he sustained that, by knowing the principles of this communication, transformation is possible. This is the reason why we think quite appropriate to use his model in order to analyse the pedagogic discourse of the Social Guarantee Schemes, a particularly deregulated educational context.

We need to understand how the pedagogic discourse is produced and reproduced. The model refers to the production and reproduction of official pedagogic discourse in developed societies and it is based upon two major theses:

- General contemporary context of educational reproduction is related with the economic field (where production of goods and services takes place and where the economic capital circulates), and the field of symbolic control (where it takes place the creation, distribution, reproduction and legitimate changes of consciousness through symbolic media, this is, communication principles);
- The context of educational reproduction has the purpose of positioning the individuals (teachers and pupils) in relation to a set of meanings (recontextualised discourses) and social relations (specific regulative practices of transmission and acquisition of legitimate meanings, and the very constitution of order, relation and identity).

The model is divided in three different levels: generation, recontextualisation, and transmission. It shows how a complex set determines pedagogic discourse that presupposes the intervention of different fields and contexts. Both first levels are referred to the production of pedagogic discourse and the third level is related to the reproduction of pedagogic discourse. Implicit to meanings and social relations is the pedagogic code, which is tacitly acquired by pupils.

At the model, the official pedagogic discourse production is understood as the result of relations established at both levels of generation and recontextualisation of the general regulative discourse (GRD) (Bernstein, 1990). The General Regulative Discourse contains the dominant principles of society and it is generated through relations among the economic field, the field of symbolic control and the State field, mainly. The State functions as a legitimating instance of principles of social distribution of power and control that are incorporated in the official pedagogic discourse: it is the agency in charge of legitimating the official text.

But, the official pedagogic discourse is not the mechanical result of dominant principles of society because these principles suffered a process of recontextualisation. In this process, two fields are directly involved: (i) the recontextualisation official field, controlled directly by the State and (ii) the recontextualisation pedagogic field. Their main activity is to define the what and the how of the pedagogic discourse.

Bernstein's model suggests that production and reproduction of pedagogic discourse implies extremely dynamic processes, which make change possible. Its dynamicity refers to two different senses. In one sense, the dominant principles reflect conflict positions, not stable relations. On the other hand, there are always sources of potential or real conflict, resistance and inertia among political agents of each field. Teachers as well as authors of curricular materials may

be either unable or unwilling to reproduce the code that underlies the educational transmission.

Where pedagogic recontextualizing fields exist, are effective, and enjoy relative autonomy, then it is possible for activities within this field to recontextualize texts which *in their own right* may be considered illegitimate, oppositional, originating in counter-hegemonic sites of the production of discourse. (BERNSTEIN, 1990:202).

Method to analyze the dominant principles of society

Boundaries refer to the social arrangements and practices whereby social groupings or domains of knowledge and experience are kept separate. (ATKINSON, 1985:27).

We have devoted the first part of this thesis to explain the potential of the principles of description embedded in Bernstein's theory in order to construe that which counts as empirical relations and, in second instance, to translate those relations into conceptual ones. In Bernsteinian words, internal and external languages of description and their explanation power.

In this section we aim to describe and justify the method and tools with which we will translate the principles of description of Bernstein's theory into a specific language for the analysis of the official pedagogic discourse of the Social Guarantee Schemes.

The relations we have studied include not only categories directly related to education but also categories related to differentiated groups within society.

We use the notion of classification to analyze the relations between the different categories, a concept that translates the power relations in terms of the hierarchy that is established among

categories. It is the principle of classification that determines the differential status ascribed to each category, by ruling the power relations among categories.

According to the relations we have analyzed, we have created a scale, which includes the relatively growing values of classification:

Values in the relations among categories

- C⁻ Very weak hierarchy, where categories hold a similar status.
- C⁻ Relatively weak hierarchy, where categories have a relative similar status.
- C⁺ Clear hierarchy, where one of the categories has a relatively high status.
- C⁺⁺ Very clear hierarchy, where one of the categories has a very high status.

This scale makes it possible to quantify the power relations, where each variation in the values of classification corresponds to a variation in the power relations among the studied categories and the status that has been ascribed to them. The values of the classification used in this analysis are furthermore expressed in terms of C_e, C_i or mere C, according to the context in which the categories are located. Therefore, when the relations include categories of the school context we use C_e in order to state relations among those categories and with categories that are external to the school; and we use C_i to state relations that are internal to the school. When the studied relations include categories not related to the school context or that are not exclusively from this context we will use a simple C.

For the second area of analysis, the identification of the principles / values / social norms, that will be taken as representative of the social order and identity, we will consider the following indicators: cognitive skills, knowledge and values / attitudes.

Given that we want to apprehend the general regulative discourse of Spanish society in general and of its recontextualization in the Valencian society in particular, in the socio-political period in which diverse educational reforms have happened with a direct or indirect impact upon the pedagogic discourse of the Social Guarantee Schemes, the text object of analysis are:

- Social principles:
 - The Main Act of 1978;
- Overall regulative discourse of education⁸⁹:
 - The Organic Law on the Right to Education of 1985 (LODE)
 - The Education Law ruling the Educational System of 1990 (LOGSE)

We have used as the method for analysis the content analysis of the sentences, which constitute the bases and / or articles, contained in the official texts. After an overall previous assessment of the bases and / or articles, some sentences are selected that prove to be more representative of the intended analyses, that is, that show the relations and aspects considered in both areas of analyses in a better way.

Therefore, to analyze classification in society, sentences were selected according to the different relations between categories. In this case, each sentence or set of sentences is given a value of classification according to the content of the sentences –clear stated principles- rather than by the frequency or volume of the sentences.

Analysis of the Official Pedagogic Discourse

⁸⁹ Despite the educational system is ruled by other legal texts of equal hierarchy to those collected here, we have considered that for the purpose of this thesis and given its frame it would be enough to consider those given that they are the ones which have a greater influence upon our object of study: the Social Guarantee Schemes.

In this section we present the tools we generated in order to analyse the Official pedagogic Discourse of the Social Guarantee schemes. This tool will be the guide to read the legal texts indicated before. It is about the Structural dimension, this is the relation between discourses: Interdisciplinary relations (Specific Vocational Subject and Cultural Education).

Results: description and synthesis

Given that the disposition of the tables where we have featured the texts which contain the dominant principles of society provide us with large amounts of information about different aspects, we introduce here a brief summary table with the results expressed just in terms of classification. Therefore, with the results so ordered we may proceed to the description of the data with a better overall understanding of the whole.

	Main Act	LODE	LOGSE
State / School	C_e^{++} / C_e^-	C_e^{++}	C_e^{++}
State (School) / Production	C^{++}	C_e^{++} / C_e^-	C_e^+ / C_e^-
State (School) / Groups	C^{++}	C_e^- / C_e^+	C_e^-
State (School) / Church	C^{--}	C_e^-	C_e^-
State (School) / Family	C^-	C_e^+ / C_e^-	C_e^-
Relations between subjects	C^{--}	C^{--}	C^{--}
Different school discourses	C_e^-	C_i^-	C_i^{++}
Academic / non academic discourse		C_e^{--}	C_e^-

Researching the official pedagogic discourse

Textbooks are replete with how one approaches the field or informants, the responsibility of the researcher to the researched but are sometimes vague about the problem of description (Bernstein, 1996:135).

In this section we have used an internal language of description (Bernstein's theory), we have produced an external language of description (the model of analysis of the official pedagogic discourse

of the Social Guarantee Schemes) and, finally, we hold a dialectical move between both languages in order to proceed in our knowledge.

Before proceeding, and as BERNSTEIN (1996:136) points out, there are a series of issues for which we expect to reach an answer in this section:

- What counts as empirical referent, and
- How those referents relate among them in order to produce a specific discourse
- How those relations are translated into reference relations in theoretical objects or potentially theoretical objects.

Regarding the empirical referents in this section we will consider the legitimate text that constitutes the official pedagogic discourse of the Social Guarantee Schemes. Within the frame of Bernstein's model we find ourselves at the level of recontextualization, in which the official pedagogic discourse is created from the field of official recontextualization.

We must remember that the field of official recontextualization is that which is structured by the context of recontextualization and which positions, agents and practices are interested in the movement of texts / practices of the primary context of discursive production towards the secondary context of discursive reproduction. The function of the position, agents and practices in this field is to rule the circulation of texts and primary and secondary contexts.

The primary context (that of discursive production) is the context in which a text is developed and positioned by a process of primary contextualization, in which new ideas as selectively generated, modified or transformed and specialized discourses are developed and altered. In formal education, this is the context that is produced by the intellectual field of the educational system.

On the other side, the secondary context (that of discursive reproduction) is the context in which selective reproduction of the

educational discourse takes place and that comprehends agencies, positions and practices at several levels (nursery, primary, secondary, tertiary) where there is interrelation between those levels and chances for specialization of agencies within each level. It is the context that creates the field of discursive reproduction.

And the official pedagogic discourse is the set of official rules that rule the production, distribution, reproduction and interrelation as well as the change in the legitimate pedagogic texts at the level of formal education. In the relations of positioning there may be, between the official pedagogic discourse and the local pedagogic discourse, oppositions and resistance, correspondence or support, and even dependencies and independencies.

Therefore, our empirical referents are the legal texts that rule the development of Social Guarantee Schemes in the educational institutions in which they take place, that is:

Order of Year 1993 on Social Guarantee Schemes from the Ministry of Education

Order of Year 2000 on Social Guarantee Schemes from the Educational Administration of Valencian Community

In order to analyze the relations between both discourses, we have produced a series of indicators (Contents, learning aims and competencies to develop, methodology that guides teaching practice, learning activities, assessment) and developed a scale of four grades of classification where the strongest one is C⁺⁺ and the weakest one C⁻⁻. The scale we have produced is as follows:

- C⁺⁺: there is no relation between categories
- C⁺: categories are related under dominance of the Specific Vocational Subject
- C⁻: categories are related including general elements subject to vocational aspects

- C--: categories are complementary

Our main results are listed down below:

Indicators	Structural Dimension		Interactional Dimension	
	Order 1993	Order 2000	Order 1993	Order 2000
Contents	C ⁻	C ⁺	F ⁻	F ⁻
Aims...	C ⁻	C ⁻	F ⁻	F ⁻
Methodology	C ⁻	C ⁻	F ⁻	F ⁻
Activities	C ⁻	C ⁺	F ⁻	F ⁺
Assessment	C ⁻	C ⁻	F ⁻	F ⁻

Methodology used in order to analyse Pedagogic Practice

An important aspect of our research concerns the models constructed in various studies to analyse pedagogic contexts and texts. These models made possible analyses at distinct levels in many situations of learning and interaction. The models also revealed their potential to guide the planning of pedagogic practices and interactions and to evaluate their outcomes. This was made possible by the strong conceptual structure and explanatory power of the theory on which the research is based. (Morais y Neves, 2001:212).

In order to analyse the pedagogical practice of the three institutions chosen (NGO; Municipality and Public Secondary School) we have built a conceptual tool (translated in the thesis volume III.3.1 and III.3.2).

Bernstein points at certain elements (relations among subjects, relations among discourses and relations among spaces) that are also

related among them, a relation that results into the code of the institution.

We have basically divided the conceptual tool in two dimensions: structural dimension and interactional dimension. The structural dimension can be seen through classification; the interactional dimension can be seen through framing.

Inasmuch as there is no explication of the process whereby codes are acquired then it is not possible to understand how code bias consciousness. (Bernstein, 1996:104).

In our tool, the structural dimension is the specific relation between the two main discourses in the Social Guarantee Schemes, Specific Vocational Subject and Basic Education Subject. The interactional dimension has been identified with the relation between teacher and pupils. The structural dimension is composed of three elements: subjects, discourse and agencies. And the interactional dimension is composed of a set of rules, the discursive rules and the hierarchical rules.

Through hierarchical rules it is possible to characterize and define different modalities of pedagogic practice. This is possible because hierarchic rules are also composed by a set of selection rules, sequencing rules, pacing and evaluation criteria.

And as we established for the analysis of the dominant principles of society, we have divided the structural dimension in four different positions:

C ⁺⁺	Very strong Classification
C ⁺	Strong Classification
C ⁻	Weak classification
C⁻⁻	Very weak classification

Figure 1: Grades of classification of pedagogic practice

We can then expect two kinds of results. On one side, we describe the special relation among discourses; on the other, we compare results from part II of the thesis with the results of part III of the thesis.

The classification degrees are not the only possible ones:

It is often said that the theory works by producing opposing dichotomies in which each side functions as an ideal type: elaborated/restricted, positional/personal, stratified/differentiated, open/closed, visible/invisible, collection or serial/integrated. That these are opposing forms (models) I certainly agree. That they are ideal types I certainly disagree. (BERNSTEIN, 1996: 123).

How things are kept apart, how things are put together depends upon the formulation of the organising principle to generate a range of forms. (BERNSTEIN, 1996: 123-124).

But, as our main aim is to analyse the pedagogical practice of the institutions we have developed a list of indicators that we will specifically use during the fieldwork: contents, methodology that guides the practice, assessment, and learning aims.

Once we gathered the data we have used the conceptual tools in order to place into them the information we have from every indicator. And we did so by placing the information at any classification degree.

For instance, in order to analyze the pedagogical practice, contents could be considered to be in one or other degree when:

- C⁺⁺ There is no relation between contents of both subjects
- C⁺ Contents of the vocational subject include aspects of the general subject insofar it contributes to improve competence in working performance

- C⁻ Contents of the vocational subject include aspects of the general subject insofar they are linked to global issues of the vocational subject, regarding labour
- C⁻⁻ Both subjects develop complementary contents

And we have develop the same degrees and indicators for the interactional dimension:

F++	Very strong Framing
F+	Strong Framing
F-	Weak Framing
F--	Very weak Framing

Figure 2: Grades of framing of pedagogic practice

Teacher is always in a dominant position related to the pupil, so we can see the interactional dimension by sizing teacher's space given to the pupil. Although our indicators in this case are the same, there is a slight variation because several relations are taken into account. For every discursive rule we have established the following indicators:

- Selection: (i) In the exploration / discussion of contents; (ii) In the selection of learning activities; (iii) In the methodological principles that guide practice.
- Sequence: (i) In the exploration / discussion of contents; (ii) In learning activities; (iii) In the methodology used to perform activities.
- Pacing: (i) In the exploration / discussion of contents; (ii) In learning activities.
- Evaluation Criteria: (i) In the exploration of contents; (ii) When youth are mistaken; (iii) In learning tasks.

Analysis of the Pedagogic Practice of os Social Guarantee Schemes

In the following pages we expose our tools. These tools have been generated in order to analyse the pedagogic practice of Social Gurantee Schemes: their Structural dimension and the interactional dimensión. Before explaining a bit further the results of each institutiona analysed, we have included a table with the overall results of the pedagogic practice.

SUMMARY ANALYSIS OF THE PEDAGOGIC PRACTICE IN SGS

Structural Dimension: Interdisciplinary relations

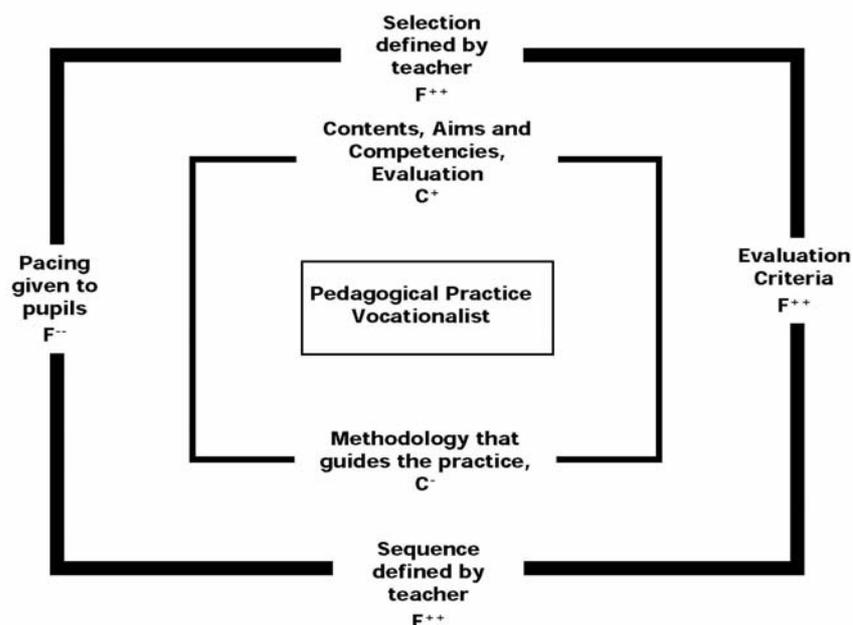
	Contents	Methodology guiding the practice	Evaluation	Learning aims and competencies to foster
NGO	C ⁺	C ⁻	C ⁺⁺	C ⁺
Municipality	C ⁻	C ⁺⁺	C ⁻	C ⁻
Secondary School	C ⁻	C ⁺	C ⁺	C ⁻

Interactional Dimension: Relations between subjects

	Selection			Sequence			Rythm		Evaluation criteria		
	Exploration of contents	Choice of activities	Methodology	Exploration of contents	Choice of activities	Methodology	Exploration of contents	Choice of activities	Exploration of subjects of study	Interventions with mistaken inputs	Tasks and activities to develop
NGO	F ⁺⁺	F ⁺⁺	F ⁺⁺	F ⁺	F ⁺⁺	F ⁺	F ⁻	F ⁻	F ⁺⁺	F ⁺⁺	F ⁺⁺
Municipality	F ⁻	F ⁺	F ⁻	F ⁻	F ⁻	F ⁻	F ⁺	F ⁻	F ⁻	F ⁻	F ⁻
Secondary School	F ⁺⁺	F ⁺⁺	F ⁺	F ⁺	F ⁻	F ⁻	F ⁻	F ⁻	F ⁻	F ⁺	F ⁺

III.6.3 The Pedagogical practice of the NGO

The following figure summarizes the characterization of classification and framing degrees of the NGO pedagogical practice.



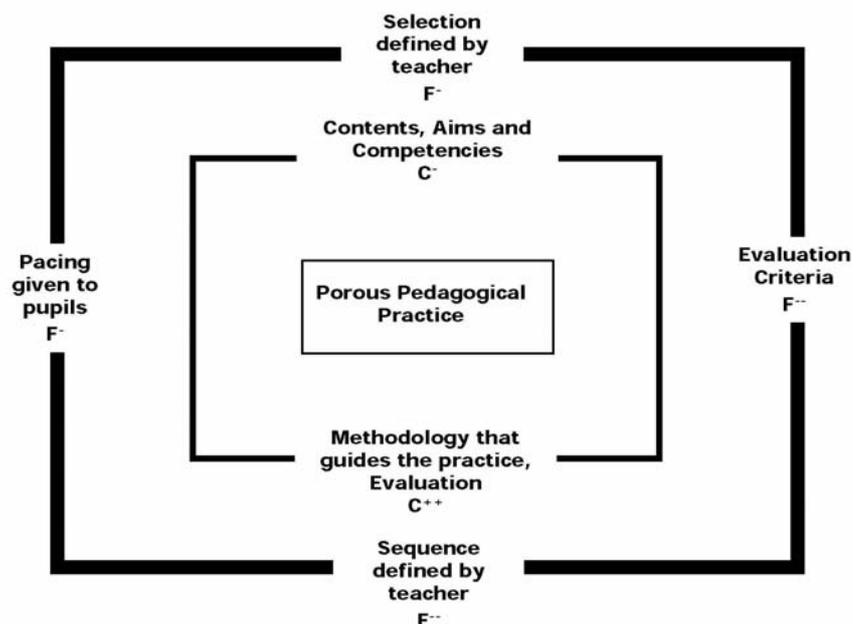
Hence, we define the NGO code as follows:

$$\frac{O^E}{C_i^+ / F_i^{++}}$$

It is possible to say that in the NGO power relations are well defined as well as the control over the pupils work. In this institution pupils are allowed to know what is the expected production from them, so they have a real chance to reproduce the legitimate text. In the NGO teacher's aims consist of maximizing the vocational learning of their pupils.

III.7.3 The pedagogical code of the Municipality

The following figure summarizes the characterization of classification and framing degrees of the municipality pedagogical practice.



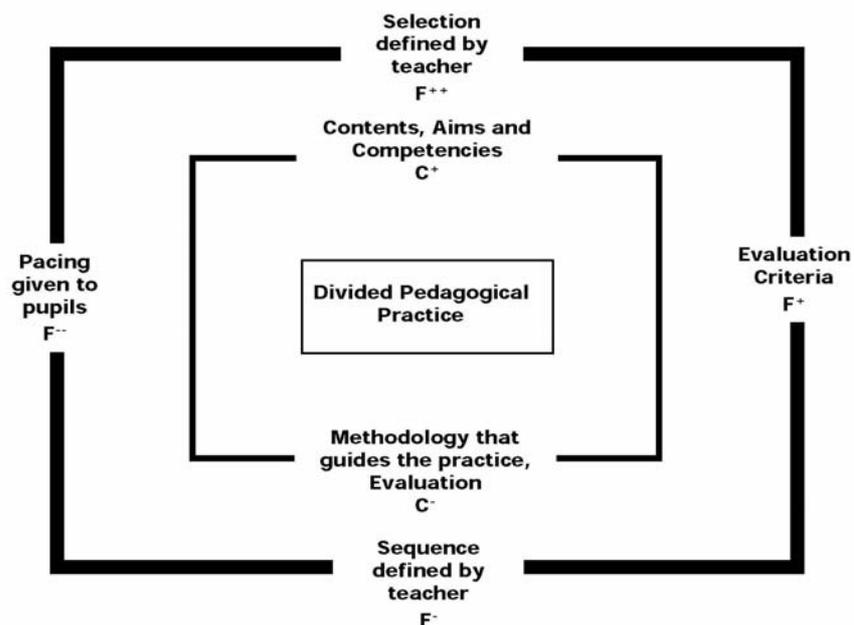
The code of this institution may therefore be described as:

$$\frac{O^E}{Ci-/ Fi--}$$

Power relations in this entity are weak, and control relations are extremely weak. So, it is very difficult for the pupils to acquire the legitimate text, due to the fact that the processes of transmission and acquisition do not allow pupils to acquire the recognition rule nor the realization rule. In this context, pupils are 'waiting' to go to 'another place' and they are not expected to learn the vocational content inside the institution.

III.8.3 The pedagogical code of the Public Secondary School

The following figure summarizes the characterization of classification and framing degrees of the pedagogical practice of the Public Secondary School.



We have therefore defined the code of the Secondary school as:

$$\frac{O^E}{C_i^{+/-} / F_i^-}$$

The practice here is divided because only some of the pupils in the programme are able to acquire the legitimate text. It is divided as well for teacher's aims that, enlightened by the pedagogical practice they perform, teaches some of the pupils to enter the labour market and teaches some other move further into Vocational Training courses.