



VNIVERSITAT  
DE VALÈNCIA

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

---

Práctica Pedagógica en un Centro de  
Atención Educativa Singular de un Barrio  
de Acción Preferente.  
Aproximación desde la Teoría de Basil  
Bernstein.

---

Tesis Doctoral presentada por:  
Elena Giménez Urraco

Dirigida por:  
Almudena A. Navas Saurin  
Oscar L. Graizer

Programa de doctorado: 100B Crisis de legitimidad del  
pensamiento y prácticas educativas

### **reconocimientos...**

decir que quiero compartir esta tesis con algunas personas sería como apropiarme de ella y repartir méritos, y la cosa no es así. Esta tesis es de muchas personas a las que no puedo citar porque me faltaría tiempo y espacio. Hay personas relevantes a las que pertenece porque la han gestado conmigo; no me han ayudado ni me han acompañado (no sólo), la han hecho conmigo.

así que si dividimos esta tesis en cuerpo y alma, tal vez el cuerpo sea mío (lecturas, escritura, trabajo de campo, estudio, etc.), pero el alma es muy grande y colectiva; es vuestra. Tendría que establecer diferencias entre lo que es dedicar, agradecer, compartir la tesis...

### **dedicar...**

a mi abuelo, que me enseñó las bases de la justicia social cada domingo de niña, con mis primeros argumentos ideológicos en forma de batallitas o canciones de la guerra. Te gustaría verme aquí... y a mí verte a ti.

a las niñas y niños del Barrio de La Coma, donde trabajé cerca de 10 años y donde aprendí mucho y muy bueno. Tanto como para querer hacer una tesis. La realidad, el universo, el ideario de esta juventud, hicieron que quisiera mirar en profundidad desde la academia.

### **agradecer...**

los apoyos externos, es decir, toda la buena gente que me ha rodeado y apoyado incondicionalmente, confiando en que haría un buen trabajo, y creyendo en mí sin aún tener resultados. Aquí están las amistades, las de verdad, las que leían mis cosas sin ser del gremio...

a quien al preguntarme ¿de qué va tu tesis? y escuchar la respuesta, dijo: es muy bonita, es muy chula, tiene buena pinta... Eso siempre me ha emocionado y ha sido una motivación grande: Clara, Encarna, Sandra, Paula, Carmen y muchas más... estáis aquí.

al pas de doe: gracias, mil gracias. Mis limitaciones con las cuestiones administrativas han sido un camino de rosas con vosotras resolviendo, explicando, volviendo a explicar, y siempre sonriendo. Gracias a vuestra paciencia, ya sé poner el papel de actas bien a la primera!

al IES La Coma al que me han dejado entrar, estar, y mirar, en el que he permanecido durante mucho tiempo con todos mis sentidos puestos en ver qué pasaba, qué nos pasaba, y cómo transformar la realidad. Ha sido una experiencia fabulosa.

a mi casa, Marina y Goio, por aguantarme en épocas difíciles, por ausentarme a temporadas, por no estar al 100%, y por creer que soy la mejor (eso sí que es amor). Sin vuestras fotos por el despacho se me habrían caído encima las paredes grises. Marina, eres el meu alé, i et vullc més que a ningú en el món...

a mi otra casa, por la intendencia siempre dispuesta para la red de apoyo familiar, tejida como matriarcado y solidaria y fuerte siempre que hace falta. La conciliación de momento es sólo una palabra. Ser mujer, madre y trabajadora fuera de casa sólo es posible con apoyo. Siempre encaja todo, somos mágicas. Mamá, tú sí que eres la superabuela!

### **compartir...**

con el 'brazo precario del departamento', también estableciendo redes de apoyo y aprendizaje y compartiendo el objetivo de una educación pública, de calidad y universal. El trabajo duro y poco reconocido ha hecho que nos podamos nutrir y crecer, y que encontremos la energía y la fuerza que hace posible la resistencia ante condiciones no muy favorables. La tasa de reposición no podrá con nosotras!

con el d-19, oh! 'dream team', despacho amortizado tanto por la ocupación del espacio como por el tiempo que se utiliza: pizarra, cafetera, plantas, proyectos y sobre todo ánimos y buen humor, no hace falta mucho más (PdH Comics y APM también). Míriam, Vicent, som un bon equip, compensem les nostres diferències i peculiaritats i compartim amb cura

moments mítics, bons i dolents... desorientades, al abril, o preferint dir que no amb morro, siga en l'idioma que siga.

con quien fue maestro y pasó a ser amigo y compañero, ha sido un proceso muy constructivo y muy enriquecedor en los tres aspectos. Gracias Fernando.

con Arnaldo, profesor entregado a su vocación y a su profesión, en defensa de la educación pública y de calidad, en condiciones dignas e independientemente de a quién vaya dirigida. No perder el norte en eso ha hecho que su alumnado viera algo de orientación en su vida (en principio abocada al fracaso y a la marginalidad). Gracias por darme la mano para entrar y mirar, por enseñarme todos los rincones y descubrirme la realidad más auténtica.

con Oscar, Oscár, mi codirector en la distancia, franqueada por las nuevas tecnologías. Hablar contigo de Bernstein ha sido complicado pero muy estimulante (sociólogo y argentino, no digo más). Se nota que tienes el Mediterráneo en el pecho y que hay buena conexión intercontinental. Los encuentros a lo largo de los años siempre han sido estupendos aunque pocos; y los que nos quedan!

y con Almudena, Almu, Jal... no puedo nombrarla sin echarme a llorar. Me atrevería a decir que es la persona que más ha creído en mí siempre. Muchos años de aventuras y desventuras juntas, mucho compartido y lo más interesante, mucho camino aún por recorrer para hacer 'otra universidad'. Compañera, amiga, directora, amiga, mentora, amiga... mi mano izquierda en esta casa (soy zurda).

**Índice**

Índice.....	7
Instrucciones de lectura y uso de este trabajo .....	11
1. Introducción a la Práctica Pedagógica en un Centro de Acción Educativa Singular de un Barrio de Acción Preferente desde la Teoría de Basil Bernstein.....	13
2. Políticas de Educación Compensatoria .....	25
2.1. Políticas de compensación educativa y equidad .....	27
2.2. Políticas de Educación Compensatoria en el País Valencià .....	38
2.2.1. Los discursos profesionales en Abandono Escolar Temprano en el País Valencià .....	45
2.2.1.1.    Discurso referido al contexto instruccional	47
2.2.1.2.    Discurso referido al contexto regulador .....	56
2.2.1.3.    Tensiones .....	62
3. Elementos conceptuales para el análisis de la Práctica Pedagógica desde una aproximación bernsteniana .....	75
3.1. Aproximación al objeto de estudio: la modalidad pedagógica de las docentes de centros en situación de vulnerabilidad .....	76

3.2. Conceptos fundamentales: código, clasificación y enmarcamiento .....	82
3.3. Los instrumentos de descripción de la práctica pedagógica .....	92
3.4. Análisis del contexto instruccional. Relaciones entre discursos: el discurso académico y el discurso de orden moral .....	95
3.5. Análisis del contexto regulador. Relaciones entre sujetos: Reglas discursivas (selección, secuencia, ritmo y criterios de evaluación) .....	96
3.6. Explicación de los instrumentos .....	101
3.6.1. Clasificación .....	101
3.6.2. Enmarcamiento .....	107
4. Definiendo el contexto de investigación: el Barrio de La Coma .....	115
4.1. Atención a la diversidad en La Coma .....	122
4.2. CAES: Centro de Acción Educativa Singular. Marco normativo..	127
4.3. El IES-CAES de La Coma .....	135
5. Aproximación al caso y al método .....	141
5.1. La muestra inicial .....	148
5.2. El registro .....	151
5.3. La elección final de docentes .....	154
5.4. Simbología de la presentación de los datos .....	163
6. Modalidad Pedagógica consciente y comprometida .....	163
6.1. Práctica pedagógica PH1 .....	168
6.2. Práctica pedagógica PH2 .....	179

6.3. Modalidad pedagógica consciente y comprometida .....	192
7. Puntales teóricos de la modalidad pedagógica consciente y comprometida .....	195
7.1. Pobreza y exclusión social .....	199
7.1.1. Zonas de exclusión .....	202
7.2. Exclusión educativa-fracaso escolar .....	205
7.3. Inclusión educativa .....	210
7.4. Justicia social y equidad educativa .....	213
8. A modo de conclusiones o una apuesta por la equidad mediante la modalidad pedagógica consciente y comprometida .....	223
8.1. Profesorado en contextos formales de exclusión educativa .....	225
8.2. Modalidad pedagógica consciente y comprometida: en 'el bando de los buenos' .....	241
9. Bibliografía .....	249
10. Anexo .....	269





## **Instrucciones de lectura y uso de este trabajo.**

Femenino: cuando leas, verás que toda la tesis está escrita en femenino, exceptuando las citas textuales que he recogido de otras autoras o autores. A lo largo de todo el texto me estaré refiriendo a personas, por lo que los nombres o adjetivos serán en género femenino. Cuando leas profesoras, estaré hablando de personas profesoras; cuando leas educadoras, me estaré refiriendo a personas educadoras; excluidas, personas excluidas. Aunque suponga un esfuerzo, hago este ejercicio con la escritura para compensar desde mi discreta posición, la marginación que ha sufrido el femenino (lo femenino, las féminas...) a lo largo de la historia. Este ejercicio me ha resultado costoso y lento; es posible que en alguna ocasión, por la inercia de lo aprendido durante mis 40 años, haya usado el masculino como neutro. También en mi trabajo me posiciono al lado de las minorías para tratar de compensar y trabajar por la igualdad y la equidad. Y porque, en mi puesto de trabajo, el trabajo es femenino.

Plural: el texto está escrito en plural, porque aunque la escritura final sea exclusivamente mía, en ningún momento a lo largo de esta investigación he estado ni me he sentido sola. Escribo con aportaciones y ayuda de muchas personas; y escribo desde el convencimiento de que las colectividades, colaboraciones o cooperaciones son mucho más potentes y enriquecedoras que el individualismo o el aislamiento. Otra de las razones es la creencia en la transformación social desde la participación colectiva. Y porque en mi puesto de trabajo, el trabajo es plural.

Abierto: así es este trabajo, abierto. Para que lo use quien lo considere útil, para dar pie a nuevas reflexiones, para interpelar a quien no lo comparta y tratar de discutirlo, incluso para calzar una mesa si le hace

falta... Es sólo el principio de un trabajo académico y de investigación, y la idea es que sirva para estirar del hilo y avanzar en el campo de la exploración de las ciencias sociales. Y porque en mi puesto de trabajo, el trabajo es abierto.

Cláusula de Buen Uso<sup>1</sup>: "Queda absolutamente prohibida la utilización, investigación y desarrollo, de forma directa o indirecta, de cualquiera de las aportaciones científicas propias del autor, que se presentan en esta memoria, por parte de cualquier ejército del mundo o 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, salvo permiso por escrito de todas las personas del mundo". Y porque a mi puesto de trabajo trato de darle un 'buen uso'.

---

<sup>1</sup> Boletín de la Objeción Científica nº8. Publicación de la primera tesis doctoral en el Estado español bajo la Cláusula de Buen Uso de Isidoro I. Albarreal, por la Universidad de Sevilla.

**Capítulo 1****Introducción a la Práctica Pedagógica en un Centro de Acción Educativa Singular de un Barrio De Acción Preferente desde la Teoría de Basil Bernstein**

*La educación es fundamental para los conocimientos básicos y comunes de la sociedad, los grupos y los individuos.*

Basil Bernstein (1998)

*Cómo una sociedad selecciona, clasifica, transmite y evalúa los conocimientos escolares refleja, a la vez, la distribución de poder y los principios del control social. [...] Estos temas deben constituir un área primordial de interés sociológico.*

Basil Bernstein (1973)

Este trabajo pretende describir la modalidad pedagógica de docentes comprometidas políticamente con la educación en una sociedad democrática, para lo cual usamos la aproximación conceptual y metodológica de Basil Bernstein construida en una serie de investigaciones llevadas a cabo por Ana María Morais e Isabel Neves y su equipo de investigadoras, y Oscar Graizer y Almudena Navas, mis codirectoras.

El campo de la educación de jóvenes en contextos de exclusión social convive con políticas educativas neoliberales, que son llevadas a la práctica

por las mismas administraciones. Este campo se revela como un campo de conocimiento que cobra especial relevancia en el marco de nuestra sociedad. El estudio en profundidad de las relaciones pedagógicas que surgen en los espacios propios de educación de jóvenes en comunidades en situación de exclusión social nos posibilita la explicación de las prácticas concretas que se desarrollan en los mismos, así como la comprensión y análisis de las políticas específicamente diseñadas para poner en marcha dichas prácticas y el marco en el cual se inscriben.

El propósito de esta tesis es analizar las relaciones pedagógicas que se producen en el seno de los centros educativos a los que acuden jóvenes en riesgo de exclusión social. Entendemos que el análisis de dichas relaciones pedagógicas es una plataforma de observación privilegiada a la hora de evaluar el carácter de determinadas políticas educativas. No debemos olvidar que el presente trabajo se enmarca dentro del campo de conocimiento de la Didáctica y la Organización Escolar propio del contexto español, por lo que una revisión exhaustiva de la práctica pedagógica desarrollada en los programas propios de contextos vulnerables, entendemos, es especialmente pertinente.

En concreto las prácticas educativas a las que nos referimos se vinculan a programas de refuerzo educativo para el alumnado y a consideraciones singulares en la didáctica y la organización del centro educativo desde la administración. Estas políticas se llevan a cabo desde el respaldo normativo que facilita que en algunos centros, como es el caso de los Centros de Acción Educativa Singular, se produzca una alta flexibilidad tanto curricular como organizativa.

Necesariamente, nuestro marco de análisis viene determinado por la teoría del discurso pedagógico de Basil Bernstein. Como señala Tadeu Da Silva (1995), dicha teoría es una de las pocas dentro del campo de la educación, junto con la de Pierre Bourdieu, que permite el análisis exhaustivo de la realidad. Basil Bernstein define las relaciones pedagógicas de una manera concisa y consistente, lo que posibilita reconstruir a partir del análisis empírico la propia teoría del discurso pedagógico. Creemos que la particular disposición de discursos, agentes y agencias en el campo

educativo nos permitirá revisar el dispositivo pedagógico original y dotarlo de contenido para el campo al que nos referimos.

Productos concretos del presente trabajo son, por un lado, revisar la normativa existente en materia educativa, especialmente vinculada a los contextos de exclusión social, que permita una mayor aproximación a las peculiaridades de los centros educativos; y, además, identificar la forma en que se articulan las relaciones pedagógicas en el seno de dichos centros. En tercer lugar, esperamos un producto de carácter más teórico en el que demos cuenta de la situación de la educación en contextos vulnerables en términos de dispositivo pedagógico.

Lo que nos mueve personal y profesionalmente es la justicia social y la educación como herramienta de cambio. Esa es la postura política que adoptan las docentes de las que hablamos, postura que compartimos; esta postura es la que posibilita que la institución educativa tenga los efectos compensadores que potencialmente tiene. El potencial está en las diferentes posibilidades de enfoque pedagógico, la potencia está en la práctica pedagógica concreta que desarrollan estas docentes. Es un estudio en un contexto vulnerable con el que tenemos una estrecha relación; relación que nace hace doce años con mi trabajo como educadora de absentismo escolar en el barrio en el que se ubica el instituto. Todos estos años de trabajo con profesionales de la educación, de los servicios sociales, de otras entidades y recursos vecinales, y sobre todo con las familias y el alumnado, motivan el deseo de realizar esta Tesis Doctoral y no otra, por el convencimiento de que la modalidad pedagógica que se emplea en las aulas es decisiva en los resultados académicos y en lo que de ellos puede derivarse, como la integración social y laboral.

En la presente Tesis Doctoral el compromiso se define desde una doble vinculación; por un lado el vínculo con el contexto en el que se desarrolla, el cual explicaremos más adelante; y, por otro lado, el vínculo con las personas a las que se dirige la acción educativa que desempeñan. Así, entendemos que hay determinados contextos que exigen un compromiso singular, puesto que las condiciones en las que se desarrolla la práctica

docente tienen implicaciones físicas y simbólicas para quienes las viven. La tarea se nos presenta extraordinaria.

Este vínculo con el contexto nos permite hablar del compromiso en la función docente, así como del convencimiento de que la participación y el compromiso en la práctica pedagógica en una institución puede permear la frontera de la misma y construir comunidad de otra forma. Por lo tanto encontramos que el compromiso de estas docentes se extiende a una relación que pretende ser cercana con las familias, que pretende ser activa con los servicios sociales, que pretende ser colaborativa con otras entidades y organizaciones, y que pretende ser interdisciplinar con profesionales de otros ámbitos.

El tipo de relación que este profesorado construye con las personas del barrio nos permite hablar de la posición política que deciden ocupar en la escena educativa; una posición que parte de la creencia en que la educación es el motor de cambio con el que poder transformar la realidad social y contribuir a mejorar la permanente situación de desigualdad que determinados grupos sociales sufren en el sistema social capitalista.

En este trabajo lo político se entiende desde la creencia de que participar en nuestra sociedad es posible y deseable, y que la participación de cada una de nosotras ofrece un espacio de acción y resistencia desde el que poder transformar la realidad hacia mayores cotas de justicia social.

Según Bernstein (1998:24-28) las condiciones para una democracia eficaz son, por un lado, que las personas deben sentir que tienen unos intereses en la sociedad (entendiendo interés *en recibir algo* pero también *en aportar algo*); y por otro lado, las personas deben confiar en que las instancias políticas satisfarán esos intereses o cederán terreno si no lo consiguen. Bernstein indica que la realización práctica de estas dos condiciones supone que exista la garantía de tres derechos relacionados entre sí: el derecho al refuerzo del individuo, el derecho a ser incluido, y el derecho a participar. Conviene detenerse mínimamente en los derechos ya que creemos que son los garantes de la justicia social que buscamos. El primero es el *derecho al refuerzo de las personas*, entendiendo refuerzo

como una condición para experimentar los límites, sean sociales, intelectuales o personales; no es derecho a ser más en cualquiera de estos tres planos, sino derecho a los medios para la comprensión crítica y para nuevas posibilidades. El refuerzo es un derecho que opera a nivel individual. El segundo es el *derecho a la inclusión social, intelectual y personal*, sin que esta inclusión suponga absorción; este derecho exige también el derecho a ser independiente, a tener autonomía. La inclusión es un derecho que opera en el plano social y es una condición de la comunidad. El tercero es el *derecho a participar*, entendiendo la participación como discusión y práctica, por lo que es el derecho a participar en los procedimientos mediante los que se construye, se mantiene y se modifica el orden. La participación es la condición de la práctica cívica y opera en el nivel de la política.

El desarrollo de esta investigación nos ha llevado a asociar el empeño por el cumplimiento de estos derechos (a través de lecturas, marco teórico) con una modalidad pedagógica concreta (mediante grabaciones, observación de campo), que hemos identificado como políticamente comprometida, y que, como ya hemos indicado, es la que vamos a describir a lo largo del trabajo.

Desde nuestro punto de vista, la modalidad pedagógica describe los procesos de interacción social en términos didácticos y organizativos, y da cuenta de la base social de la relación pedagógica. Como dijieran Navas, Marhuenda y Abiétar (2011), no debemos olvidar que todos los aprendizajes y todos los contextos de enseñanza suceden en un medio social, por lo que atender a ese medio es fundamental. Por eso, la modalidad pedagógica descrita en el presente trabajo es la de aquellas docentes comprometidas en un centro muy peculiar por diferentes motivos: composición social, aislamiento geográfico, riesgo de exclusión, flexibilidad en el proyecto curricular... En definitiva, un centro que ha sufrido las vicisitudes que explicaremos más adelante y que son, lamentablemente, habituales en guetos o, como se les llama oficialmente, Barrios de Acción Preferente.

La modalidad pedagógica se nos desvela como la herramienta conceptual y metodológica a través de la cual describimos prácticas

pedagógicas de interacción didáctica que demuestran la posibilidad de producción de otras realidades sociales. Esta elección pedagógica es la que consideramos oportuna, especialmente en contextos desfavorecidos socialmente:

“Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud a favor de la superación de las injusticias sociales.” (Freire, 1996:87)

En cuanto a la parte técnica del trabajo, y teniendo en cuenta las condiciones de ‘economía de investigación’ de esta Tesis Doctoral, éstas nos llevaron a considerar que analizar las relaciones entre agencias o contextos y entre sujetos proporcionaría resultados secundarios desde el punto de vista del interés pedagógico, condiciones que Bernstein arguye cuando dice que el doctorado se parece más a un permiso de conducir que a una licencia para explorar:

“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 within the specific period” (Bernstein, 1996:131-132).

Empecé mi doctorado en el Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de València en el año 2000. El nombre del



programa de doctorado era “Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas educativas” y el director del mismo el Dr. José Gimeno Sacristán. Durante dos cursos, realicé el módulo de docencia y el de investigación que me permitieron la obtención del Diploma de Estudios Avanzados en pedagogía. A la vez que finalizaba la parte de formación, finalizaba una beca de investigación de la que disfrutaba, financiada por el 4ª Programa Marco de la Unión Europea y dirigida por Dr. Fernando Marhuenda Fluixá.

Es entonces, al acabar, cuando empieza el vínculo profesional con el barrio en el que se desarrolla esta tesis, y paso a encargarme del Programa Municipal de Absentismo Escolar del barrio de La Coma, del que explicaremos más adelante su idiosincrasia.

A nivel laboral, el trabajo es precario por diferentes motivos: la categoría profesional como educadora no corresponde con el nivel de formación ni con las funciones a desarrollar; no hay un espacio físico donde ubicar ‘el lugar de trabajo’, puesto que éste se desarrolla en todos los centros escolares, en las dependencias de los Servicios Sociales Municipales, en las asociaciones y entidades del mismo barrio, etc.; el trabajo depende de una empresa subcontratada por el ayuntamiento, y el pliego de condiciones sufre modificaciones hasta que el programa se lo queda otra empresa, esta vez municipal. No hubo formación relacionada con el puesto de trabajo con las personas en situación de vulnerabilidad social ni tampoco con el trabajo con equipos de profesorado, por lo que las capacidades profesionales en el puesto se fueron adquiriendo en el mismo campo de actuación y de manera autodidacta aunque nunca en solitario. Esto supone un crecimiento al compartir aprendizajes con otras profesionales de disciplinas diferentes a la nuestra (trabajadoras sociales, enfermeras, maestras, policías, animadoras, educadoras), de las que nutrirse y mediante las que mejorar nuestra propia práctica pedagógica.

En el año 2010 se presenta la posibilidad de ocupar una plaza en la universidad y desarrollar la Tesis Doctoral que quedó por hacer al finalizar el doctorado. Tras la experiencia como educadora en el barrio, la inquietud se dirige hacia los colectivos vulnerables y su tránsito por el sistema

educativo, por lo que decidimos hacer una tesis que tenga que ver con los flujos humanos, los recorridos que hacen estas personas por las posibilidades que les ofrece la escuela. Así llegamos al fenómeno del abandono temprano de la educación y de las políticas o programas que intentan frenarlo y decidimos mirar cuál era el movimiento de estas personas por estos programas con la delimitación espacial que parecía adecuada: el área metropolitana de la ciudad de Valencia. Esto supuso la búsqueda, por un lado, de profesoras de Geografía Humana con las que poder colaborar, y por otro, de los datos de los centros que entraban geográficamente en el área metropolitana. La primera búsqueda fue sencilla y fructífera, y dimos con la persona que nos podía ubicar en la geografía humana a nivel académico y técnico. La segunda búsqueda duró un año; necesitábamos datos de los centros que componían la muestra (no llega a un centenar), datos numéricos en los que poder contar cuántas matriculaciones, cuántas promociones y cuántas repeticiones había en cada centro. Abandonamos el trabajo cuando al cabo del año sólo habíamos conseguido una cuarta parte de los datos (que además recogimos directamente en los centros donde encontramos personas colaboradoras con la investigación). Los datos en la administración educativa no son accesibles a pesar de tratarse de datos que dan cuenta de las cantidades de personas que estudian en nuestro territorio y de los resultados que éstas obtienen, datos que en nuestra opinión debieran ser públicos.

El vínculo profesional anterior con el Barrio de La Coma, y el interés que éste había suscitado como foco de investigación en cuanto a exclusión, injusticia y vulnerabilidad (social y educativa) derivó en un cambio de planteamiento que convirtió este trabajo en la Tesis que es ahora. Lo que más fuerza le da, creemos, es su pertinencia para la academia. Somos conscientes de las limitaciones de este trabajo, somos conscientes de las posibilidades que nos hemos dejado por el camino, pero lo tomamos como el principio de un trabajo académico aunque en este proyecto concreto haya llegado a su fin.

Así, esta Tesis se divide en siete capítulos o partes diferenciadas. En la primera parte, esta que acaba, hemos querido presentar nuestra

aproximación a la práctica pedagógica en un Barrio de Acción Preferente de desde la teoría de Basil Bernstein. Pero más que presentar todos aquellos conceptos que usaremos para aproximarnos a la práctica pedagógica, lo que hemos intentado es explicar el camino que hemos recorrido para llegar a nuestro objeto de estudio. Es un objeto complejo, en el que intervienen factores sociales, y al que nos hemos intentado aproximar desde nuestra formación como pedagogas, sabedoras de los necesarios conocimientos que se producen en sociología, más concretamente, en sociología de la educación.

El segundo capítulo consiste en la definición del contexto general en el que se desarrollan las políticas de compensación educativa en el País Valencià. Para ello haremos un repaso de todas las políticas, usando el trabajo realizado para un proyecto de investigación estatal (del que damos cuenta en el capítulo, aunque está todavía pendiente de publicación), que nos permite contextualizar adecuadamente las políticas de compensación educativa en este territorio, mediante entrevistas con profesionales de las que extraemos los discursos que mantienen y las tensiones que se derivan. Es especialmente relevante explicar en esta sección el marco legal de los Centros de Acción Educativa Singular, que desde mediados de los 80 y con la descentralización de competencias estatales en educación hacia las autonomías, supuso en el territorio valenciano un tratamiento específico para los centros que estuvieran ubicados en contextos vulnerables y cuya realidad social fuera la exclusión.

El tercer capítulo está dedicado a la aproximación teórica y, por consiguiente, metodológica, que podemos realizar a un contexto de estudio tan complejo pero sin olvidar que las raíces del presente trabajo se hallan en el área de conocimiento de Didáctica y la Organización Escolar. Es por ello que usamos los desarrollos de Basil Bernstein y más en concreto, las elaboraciones metodológicas de Ana María Morais e Isabel Neves desde

1990 hasta la actualidad<sup>2</sup>. No olvidamos tampoco otros trabajos como los de Navas (2008), Navas y Graizer (2011), o Díaz y López (2000).

El cuarto capítulo se centra en la descripción del Barrio de Acción Preferente en el que desarrollamos la investigación. Hacemos un repaso a las condiciones sociales, geográficas e históricas del barrio; cuál es su composición social, cómo y cuándo se construyó; dónde está ubicado y con qué conecta o de qué aísla. La peculiar ubicación y realidad del barrio hace necesaria una explicación de estas peculiaridades para facilitar la comprensión del contexto y la influencia que éste puede ejercer en el desarrollo de la vida educativa de las personas, y en concreto, en el de su trayectoria escolar.

El quinto capítulo es la aproximación al caso, donde relatamos cronológicamente los momentos por los que ha ido pasando la investigación, los pasos que hemos ido dando, las actuaciones desarrolladas en cada uno de ellos, los giros y las decisiones tomadas hasta llegar al producto final.

El sexto capítulo está dedicado a la descripción de la modalidad pedagógica de las profesoras seleccionadas, mediante la que pretendemos mostrar qué es lo que convierte estas prácticas pedagógicas en lo que consideramos una modalidad pedagógica comprometida con la profesión y con el contexto en el que ésta se desarrolla. Mediante los instrumentos diseñados para el análisis de la relación entre los discursos en el aula (académico o de orden moral), y el análisis de la relación entre sujetos (dimensión interaccional), podremos llegar a la explicación de las reglas discursivas y las dimensiones de las que se componen, para poder caracterizar la práctica pedagógica concreta y describir después la modalidad de la que hablamos.

---

<sup>2</sup> [http://essa.ie.ulisboa.pt/materiais\\_instrumentos\\_texto.htm](http://essa.ie.ulisboa.pt/materiais_instrumentos_texto.htm)

Y, por último, presentamos a modo de cierre los dos últimos capítulos, en los que se presenta nuestra aportación a la temática de que se nutre esta Tesis Doctoral.

El capítulo siete se centra en términos como exclusión, inclusión, equidad, justicia... pensados tanto desde el punto de vista social como educativo, y en el vínculo entre ambos. Son términos presentes en el desarrollo de la práctica pedagógica de las profesoras seleccionadas. Nos permitimos hacer el análisis de la modalidad pedagógica de las profesoras comprometidas políticamente con su trabajo y con el contexto en el que lo desarrollan, pero vinculándolo con los conceptos teóricos, que a modo de puntales sostienen dichas prácticas pedagógicas y, que son la justicia social y la aproximación política a la pobreza y a los contextos de exclusión.

Por otra parte, en el capítulo ocho nos detenemos a pensar en el trabajo pedagógico con jóvenes en situación de vulnerabilidad, en un contexto castigado socialmente. Concluimos con las reflexiones que nos propone Enrique Martínez Reguera al respecto, tomadas de una entrevista hecha exclusivamente para esta Tesis, y que invitan al compromiso y a la consciencia en el desarrollo de nuestra tarea docente.

Pudiera parecer que el sentido de esta tesis es inverso a la estructura tradicional de una tesis doctoral, ya que empezamos por el trabajo de campo y acabamos en el marco teórico. Pero el sentido es coherente; este trabajo empieza en el estudio del caso y acaba en las aportaciones teóricas que sustentan esa práctica, tal y como ha sido el recorrido en el tiempo: de la experiencia laboral en el contexto de exclusión observado, a la reflexión teórica sobre los pilares que sustentan la posición política comprometida con la profesión docente y el contexto en el que ésta se desarrolla.

Todo ello nos permite pensar en cuáles son las modalidades pedagógicas que contribuyen a la transformación social; cuáles las que se dan en contextos que, aparentemente, lo tienen todo en contra. Cuáles, en definitiva, las de aquellas profesionales que deciden intentar ofrecer un punto de resistencia y no dejarse llevar, sino asumir la responsabilidad de

su profesión docente. Desde el lugar en el que actualmente trabajamos, llevar a cabo una tesis doctoral que trate de poner el acento en cuestiones de clase social, de desventaja social y de injusticia social, es intentar mantenernos coherentes con nuestra propia postura política.

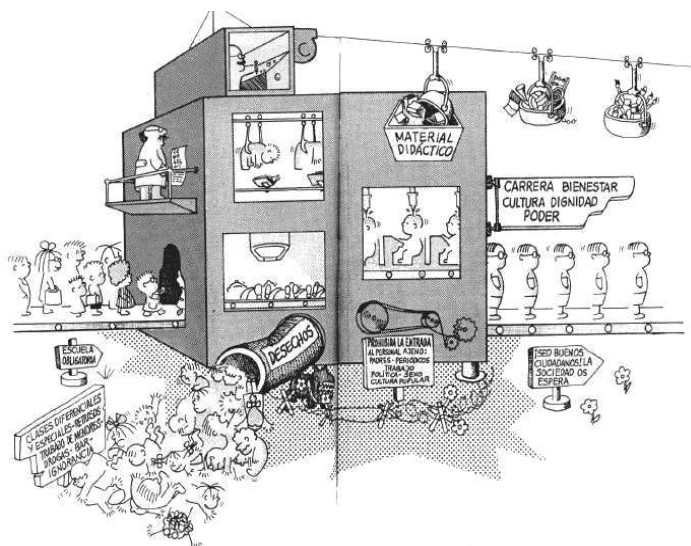
El IES en el que desarrollo esta tesis es un IES carismático y emblemático, y bien conocido por investigadoras, trabajadoras sociales, educadoras, y por casi cualquier persona que viva en la ciudad de Valencia; también en las políticas públicas y en los medios. En él he trabajado 8 años y puedo decir que gracias al estudio de la teoría de Basil Bernstein ahora lo puedo mirar y entender de forma diferente.

*Terminar un estudio de casos es la consumación de una obra de arte.  
[...] El estudio de casos que tenemos enfrente constituye una espléndida  
paleta.*

Robert E. Stake (1998:116)

## Capítulo 2

### Políticas de Educación Compensatoria



La máquina de la escuela. FRATO (1970)

En la primera parte de este capítulo queremos presentar el camino que hemos seguido para llegar al contexto del objeto de estudio. En primer lugar, aclararemos a qué nos referimos cuando usamos el término *contexto*, del que utilizamos dos acepciones bien distintas que pueden llevar a

confusión. La primera de ellas es la de uso coloquial, que se refiere a contexto como entorno, espacio, lugar. La segunda de las acepciones es la que aporta el estudio de la práctica pedagógica en términos bernstenianos, y la palabra tiene otras connotaciones, puesto que se refiere en rigor a las relaciones sociales, que en nuestro caso es la práctica pedagógica que produce o reproduce un orden social. Para evitar la confusión en el término, especificaremos cuando nos estemos refiriendo al contexto en términos de entorno, con expresiones como comunidad, barrio, instituto, aula, o alguna similar.

Pasaremos después por el término de abandono y fracaso escolar prematuro incluyendo, además de la descripción teórica del fenómeno, las diferentes medidas utilizadas para paliar sus efectos. A continuación, nos detendremos en el estado de la cuestión en el País Valencià, para poder ver mediante cifras y con el tipo de programas desarrollados, qué se hace al respecto en nuestro territorio<sup>3</sup>. Finalmente, y para aproximarnos al caso que hemos estudiado, miraremos cuál es la normativa que regula organizativa

y curricularmente los centros que están situados geográficamente en zonas altamente vulnerables en términos sociales. La descripción de estos tres elementos nos da pie a describir el contexto observado que, como ya hemos anunciado anteriormente, es el IES-CAES<sup>4</sup> La Coma (y cuya descripción hacemos en el capítulo cuatro).

La segunda parte del capítulo da cuenta de cómo nos hemos aproximado al trabajo de campo y cómo hemos hecho el registro de información, en base a qué fundamentos teóricos y con qué instrumentos hemos pasado a la fase analítica de los datos recogidos en la fase de observación.

---

<sup>3</sup> Para este punto usamos parte del trabajo realizado para el Proyecto ABJOVES (El abandono escolar prematuro en España. Un análisis de las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes). I+D+i financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad para el periodo 2012-15 (referencia del proyecto: CSO2012-31575). <http://abjoves.es/>.

<sup>4</sup> CAES: Centro de Acción Educativa Singular.



## **2.1 Políticas de compensación educativa y equidad<sup>5</sup>**

La Ley General de Educación en 1970 conseguiría la universalización de la enseñanza en España, y ya a partir de ese momento el fracaso escolar comenzaría a ser objeto de debate público. La Administración Educativa, centralizada en aquel momento a nivel estatal, dispuso la existencia de Juntas de Promoción Educativa en materia de educación compensatoria para dar respuesta a situaciones especialmente desfavorecidas que tenían lugar en zonas donde se acumulaba de manera sustancial la desestructura social, el paro, la pobreza, el absentismo y el fracaso escolar. Estas Juntas posibilitaban la selección del profesorado que debía atender a los centros que escolarizaban sectores especialmente marginados y permitían a la administración la toma de decisiones desde una perspectiva más amplia que la puramente escolar, al incluir en su composición representantes de otros organismos públicos, en unos casos, y privados en otros (Orden de 22 de febrero de 1971).

La Junta de Promoción educativa para Centros de Acción Educativa Singular, (CAES, que desarrollamos más adelante) es la que se ocupa de los centros especialmente extraordinarios; tiene las competencias en la Comunidad Valenciana y en los términos que se establecen en la Orden de 15 de Mayo de 1986.

Estos centros aglutinaban problemáticas relacionadas con la asistencia a clase, la convivencia y el rendimiento escolar en términos de abandono prematuro y fracaso escolar, y se pretendía que en ningún momento el funcionamiento de estos centros propiciara ni consolidara grupos marginados de la escuela ordinaria. El objetivo radicaba en la máxima integración y normalización, para lo cual la normativa se encaminó a reducir

---

<sup>5</sup> Una versión de parte de este apartado se publicó en Giménez, E. y Marhuenda, F. (2012).

los centros considerados como guetos y a compensar las desigualdades educativas que se pudieran dar (por razones geográficas, culturales, sociales, económicas, familiares o educativas entre otras), mediante diferentes medidas, como políticas y programas de apoyo a los centros.

Lo que manifiesta la literatura sobre fracaso, abandono, compensación educativa desde entonces en el Estado Español, es que nos encontramos ante términos de significado abierto, ambiguo, diverso, y cuya utilización ha evolucionado con el tiempo y ha estado marcada tanto por la realidad analizada como por la aproximación que los responsables del sistema educativo hacían a la misma. Las primeras obras que abordaban el tema las encontramos en la década de los ochenta (Fernández, 1986; Fernández de Castro, 1986), una vez logrado el objetivo de disponer de una plaza escolar para cada persona en edad de escolaridad obligatoria, y se referían a las dificultades de bastantes estudiantes para identificarse con un sistema masificado, hablaban de la desafección al mismo, y planteaban por lo tanto la conveniencia del cambio y mejora educativas.

El fracaso escolar en aquella época se ubicaba en la educación obligatoria, pero principalmente en la formación profesional, que recibía a quienes no obtenían el graduado escolar, no podían seguir estudiando y al tiempo tampoco podían acceder a un empleo. Quienes sí tenían la oportunidad de obtener trabajo no contaban a efectos de fracaso, esa situación no se identificaba como problemática.

Más de treinta años de fracaso escolar y algo menos de la noción de abandono escolar temprano ha tenido como consecuencia una sucesión de políticas públicas orientadas a corregir la situación, a mejorarla reduciendo las preocupantes cifras que evidencian esta problemática (como veremos en el siguiente apartado).

Si bien parece que la erradicación del fracaso no es posible sin un cambio profundo del sistema, sí que consideramos posible aplicar estrategias de prevención (antes de que se produzca), de atención a la diversidad (en los inicios del proceso de desafección) así como las segundas oportunidades

dignas (después de haber abandonado la escolaridad).

Todas estas estrategias permiten una apuesta por buenas prácticas encaminadas a la equidad en educación, en su aportación a la justicia social. Las buenas prácticas a las que hacemos referencia son las que están fundamentadas en una práctica pedagógica en concreto, la que desarrollan las docentes que llamamos comprometidas, y las relaciones que se establecen entre estas docentes y las discentes, es decir, ese *contexto* en términos de Bernstein, es el que permite revertir la reproducción social.

Otra cuestión es si tiene sentido alargar en el tiempo programas, políticas y recursos, sin replantear seriamente la estructura organizativa y el marco curricular del sistema educativo actual. La educación compensatoria tiene un carácter fundamentalmente paliativo, que mitiga, suaviza, atenúa los efectos de la desigualdad y la exclusión social dentro de la escuela pero no los enmienda. La práctica pedagógica juega un papel crucial en todo este asunto, ya que es mediante la que se reproduce o revierte el orden social dado por el contexto físico, en nuestro caso, un barrio marginal. De ella depende que se produzca o reproduzca el orden social.

Esta práctica pedagógica, es decir, la relación entre discursos que se da en el centro o en el aula, se compone de dos elementos básicos en la teoría bernsteniana, el contexto instruccional y el contexto regulador. Podemos vincular estos dos elementos con sendas aportaciones de la sociología bourdieuana como son poder y control:

- el contexto instruccional, que haciendo referencia a qué conocimientos han de ser objeto del proceso de transmisión-adquisición, sobre todo hace hincapié en el establecimiento de categorías sociales a través de lo que se conoce en sociología como poder. Es decir, la teoría de Bernstein, permite ver cómo se inserta un texto en un *contexto*, en este caso, un contexto instruccional.
- y el contexto regulador, que regula la forma de comunicar y transmitir ese conocimiento, que a su vez hace referencia a lo que se llama

control en sociología, y remite a la forma de las relaciones sociales. De esta manera, y por su potencial transformador, la práctica pedagógica se presenta como una cuestión relevante a tener en cuenta en el proceso de transmisión-adquisición del conocimiento. En este caso, podemos hablar del *contexto* regulador del aula.

Dicho esto, las políticas que se diseñan y ponen en marcha para la lucha contra las cifras de fracaso y abandono prematuro, son las que permiten el contexto de la práctica, son las que constituyen el contexto instruccional y regulador en el que se desarrolla la relación pedagógica, pero a su vez son las que contribuyen, participan, permiten, fomentan el etiquetaje de personas, centros educativos e incluso barrios en situación de vulnerabilidad, que es donde se ponen en marcha estas políticas.

De ahí que usemos la teoría de Basil Bernstein, y especialmente los desarrollos de Ana María Morais y su equipo, para mirar los efectos de estas políticas en los lugares en que se desarrollan. La explicación detallada de los elementos conceptuales de esta teoría la encontramos en el siguiente capítulo, además de en el glosario anexo presentado por Navas (2008).

Las políticas y programas de educación compensatoria tienden a facilitar la flexibilidad curricular y organizativa, lo que puede derivar en una práctica pedagógica en la que se relajan los límites y con ellos los niveles académicos y las expectativas hacia las posibilidades de éxito del estudiantado. También puede derivar en una práctica pedagógica que, bajo el amparo de esa flexibilidad, reorganiza el *currículum* atendiendo a la justicia social de la que hablamos, permitiendo el acceso de este perfil de estudiantes a un orden social diferente al que se deriva de su origen familiar o comunitario.

Las respuestas que se han dado son de diferente índole. A continuación, vamos a poner la atención en algunas políticas y programas de rango estatal, de nivel autonómico, y de ámbito municipal, que se han ido sucediendo en este tiempo y cuyo impacto es variable.

A nivel estatal, la medida auspiciada por el Estado más recientemente

(MEC, 2005) ya en proceso de extinción es el Plan PROA (acrónimo de Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), impulsado por Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, concebido como un proyecto de cooperación territorial entre el propio Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas, y cuya estructura consiste en un conglomerado de programas de apoyo a los centros educativos que abordan las necesidades derivadas del entorno sociocultural del alumnado. Según el propio Ministerio de Educación y Cultura (2011), se persiguen tres objetivos estratégicos: lograr el acceso a una educación de calidad para todos, enriquecer el entorno educativo, e implicar a la comunidad local.

El Plan PROA se inició en el curso 2004-2005 y se amplió a todas las comunidades autónomas en el curso 2006-2007. Se acogen a él los centros que así lo consideran necesario, según las resoluciones autonómicas, por recibir a un alumnado en desventaja educativa asociada a un entorno sociocultural deficitario, con el que los recursos ordinarios se muestran insuficientes y necesitan mecanismos de compensación. Un monográfico reciente ha destacado la evaluación de este programa desde su inicio (Manzanares y Manzano, 2012). Las líneas de actuación del Plan PROA se articulan en torno a tres grandes ámbitos de actuación:

- la atención directa al alumnado,
- la intervención con las familias,
- la intervención en el entorno.

Por otro lado, el Ministerio puso en marcha en el año 2011 el Programa para la Reducción del Abandono Temprano de la Educación y la Formación, que incluye tanto actuaciones orientadas a la retención de los estudiantes en el sistema, como programas de nuevas oportunidades orientados a la reincorporación de jóvenes, con actividad laboral o sin ella, que abandonaron su formación sin cualificación ni titulación.

La aplicación de estos programas puede exigir el establecimiento de convenios de colaboración con entidades locales y entidades sin ánimo de lucro, cuyo objetivo sea completar con éxito la Educación Secundaria Obligatoria y promover el reingreso al sistema educativo de las

jóvenes que lo han abandonado. No resulta extraño, ya que son estas entidades las que se han hecho cargo de atender a jóvenes que habían abandonado el sistema educativo durante las dos últimas décadas. Sin embargo, la actual reforma de la LOMCE<sup>6</sup> unida al calendario de implantación<sup>7</sup> de la misma, hacen prever que para el territorio valenciano, el vínculo entre entidades no escolares y las escolares desaparezca.

Se desarrollan y financian en el marco de este programa medidas de análisis, sensibilización y difusión; medidas preventivas dirigidas a reducir el riesgo de exclusión en un contexto inclusivo; medidas para la orientación y seguimiento dirigidas a recuperar al alumnado que ha abandonado; y ofertas educativas para jóvenes que han abandonado el sistema educativo, dirigidas a la obtención de una formación y titulación reglada de educación secundaria postobligatoria.

En este mismo sentido cabe atender a la iniciativa promovida por la Unidad Administradora del Fondo Social Europeo (UAFSE) que, desde el año 2009, ha tratado de dinamizar una red de lucha contra el abandono escolar temprano. Se han constituido dos subgrupos en el seno de dicha red: uno encargado de dirigir la atención a las políticas educativas que tienen lugar en el territorio, tratando de potenciar los mecanismos que mejor facilitan la coordinación vertical y horizontal entre los distintos agentes del territorio (Comunidades Autónomas, entidades locales y entidades sin ánimo de lucro), desarrollando un estudio sobre modelos de coordinación en la lucha contra el abandono escolar en Castilla La Mancha (Manzanares, 2011). Y otro subgrupo que ha centrado su atención en los mecanismos que podrían facilitar que las jóvenes sin titulación que disfrutan de un contrato para la formación pudieran cursar y presentarse con éxito a las pruebas conducentes al GESO (Graduado de Educación Secundaria Obligatoria), para dar así cumplimiento a lo que establece el artículo 11 del Estatuto de los Trabajadores.

A finales de 2012, el Gobierno aprueba también una norma, el Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato

---

<sup>6</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

<sup>7</sup> Esta parte de la tesis se terminó de redactar en abril de 2014.

para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. Esto altera algunos de los avances de la normativa anterior, en tanto que se apoya sobre ellos para darle un giro a los contratos para la formación y el aprendizaje. Como se trata de una norma recién aprobada, poco se puede decir todavía al respecto, aunque trata de incidir, desde la formación en el puesto de trabajo, en la formación profesional como vía para la recuperación escolar, una cuestión abordada por Termes (2012) recientemente.

En la escala local, el ejemplo más apropiado en el último lustro, más allá de las intervenciones que numerosos municipios realizan para abordar los problemas de fracaso y abandono escolar, lo encontramos en la red temática de retorno a la formación y la formación profesional municipal, integrada en la Red Española de Ciudades Educadoras. Integran esta red temática los municipios de Avilés, Gandía, Granollers, Leganés, Lleida, Sagunto, Sevilla, Soria y Alcalá de Guadaíra. La red tiene como objetivo la búsqueda de las distintas estrategias que se desarrollan desde el ámbito municipal en los campos de la formación e información para ayudar a mejorar la formación para el empleo o, en su caso, para facilitar el retorno a la formación. Para ello, los municipios integrantes de la red se proponen:

- buscar estrategias para llevar la información sobre la formación a la ciudadanía y a los colectivos;
- trabajar para evitar el abandono prematuro del sistema educativo y, en su caso, diseñar actividades y recursos que permitan mantener la formación e información de estas personas;
- crear redes de información y formación donde la sociedad y el mundo empresarial se interrelacionen y sirvan para adecuar la formación a las necesidades de la ciudad y su entorno.

La coordinación de la red, asumida por el ayuntamiento de Alcalá de Guadaíra (Sevilla), ha desarrollado varios documentos presentados en el X Congreso de Ciudades Educadoras en 2011, contemplando fichas de tutorización, de estrategias de formación e información, guiones de trabajo para recopilar datos sobre el fracaso escolar, así como guiones para

elaborar mapas de formación municipales. Además, la red temática ha preparado documentación sobre el consejo municipal de formación y empleo, un vademécum de información sobre formación y empleo, y un modelo de visitas a empresas con fines de orientación.

Hacemos aquí un balance de aquellos textos recientes que indican formas de responder a la problemática del fracaso, absentismo y abandono, y que tratan por lo tanto de identificar de manera temprana el inicio de los procesos de desafección para orientarse hacia la inclusión educativa que facilite, a su vez, la inclusión social.

Consideramos tres aportaciones relevantes en este sentido, que son las de García (2013), Torres (2005) y Darling-Hammond (2002). La aportación de García (2013) contribuye con una interesante crítica a la teoría del hándicap (noción de déficit o de hándicap cultural que nació en Nueva York a mediados de los 50: *cultural deprivation*) cuyo origen sitúa a la escuela como institución neutra, que no ayuda ni entorpece en el proceso de reproducción de desigualdades, de manera que las desventajas escolares se entienden como pasivo cultural que el alumnado de las clases desfavorecidas trae consigo. Se extiende la interpretación del abandono y el absentismo como una 'orientación cultural' de algunos grupos o etnias a los que se atribuye un sistema de valores y actitudes alejado de la escuela, bajas expectativas familiares ante la educación o falta de recursos.

Desde la teoría del déficit se instaura de manera dominante un discurso social que analiza el fenómeno como consecuencia de una situación deficitaria familiar, que deja de lado la heterogeneidad del alumnado, lo cual nos permite identificar la tradición de las explicaciones basadas en el déficit de las poblaciones objeto que no tienen en cuenta múltiples variables asociadas a clase, etnia o género. Esta asociación abandono-grupos sociales vulnerables, impide interrogar si la escuela es inclusiva o si aún hoy hay prácticas pedagógicas que reproducen o facilitan la exclusión de alumnado con más dificultades. Así el problema se sitúa en el seno de las familias y grupos sociales y se omiten las raíces profundas de la desigualdad escolar, esto es la desigualdad social.



Por lo general no se reconoce en los discursos sobre las medidas contra abandono y absentismo el déficit de las estructuras escolares, la injusticia endémica de estas estructuras, y las prácticas que contribuyen a la alienación, a la separación, y a las carencias educativas (Connell, 2003).

La desigualdad se vuelve invisible en los debates públicos sobre educación; las posibles soluciones a los problemas del estudiantado en la escuela no toman en cuenta las terribles situaciones de vida de parte de él. Por parte de la administración educativa se espera de las escuelas 'en desventaja' que incidan en el alumnado de manera que éste se esfuerce y mejore. Así desaparece en gran medida la justicia social del panorama político (McInerney, 2004). Aunque el derecho de elección de centro de las familias es una mantra en la política educativa, se puede convertir en una falacia cuando hay zonas en las que no se puede elegir escuela y la estudiante se ve abocada al fracaso, a no ser que tenga logros importantes en su biografía individual.

Por su parte, las dos últimas autoras señalan la apertura que debe producirse en el sistema educativo para responder a las necesidades de la sociedad actual, y reclaman una enseñanza que esté orientada a la producción de aprendizaje. Nos proporcionan claves en términos de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, orientadas a transformar la educación básica en educación ciudadana y, por lo tanto, la educación obligatoria en el fundamento de una educación política que vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos.

Ambas autoras están de acuerdo en la importancia de transformar algunas de las claves sobre las que está constituido el sistema educativo, de modo que supongan una apertura en distintos sentidos: abordar la educación como una cuestión transectorial y no equiparar educación a escolarización; retomar el papel de la educación como promoción del desarrollo de la personalidad en lugar de restringirla a una respuesta a las necesidades de progreso económico de una sociedad; incidir sobre las prácticas de enseñanza de modo que resulten efectivas y buenas; conceder al profesorado y resto de profesionales de la educación (como tutoras,

orientadoras y educadoras sociales), la confianza necesaria para el desempeño adecuado de su labor; y al tiempo, abrir la escuela a la comunidad de aprendizaje.

Lo que Torres y Darling-Hammond proponen está también en sintonía con lo que nos indican los responsables de algunas experiencias (Cobacho y Pons, 2006; Niemeyer, 2006; Rogero y Gordo, 2006; López, Sánchez y Altopiedi, 2011) que muestran el papel de la comunidad y de sus agentes como las unidades de escolarización externa, y que responden a su vez a planteamientos sólidamente elaborados como el de Raffe (2011) para el caso escocés, que reclaman las interconexiones entre itinerarios, la integración de currículos académicos y profesionales, la reducción de diferencias en el valor de cambio entre las distintas vías de escolarización y formación, así como la posibilidad de progresar en la formación postobligatoria y el aprendizaje a lo largo de la vida con independencia de la posición de salida de la educación obligatoria.

Son criterios que también han propuesto Hertermann, Leymann, Pingel y Koch (2011) en Alemania: vincular el espacio escolar a la oferta de formación, cualificación y orientación que se dan cita al margen de la escuela, mediante mecanismos de articulación interinstitucional al servicio de las transiciones de los jóvenes entre educación y trabajo. De este modo, proponen que en todas las instituciones educativas se pueda disponer de servicios de educación social, de orientación reconocida dentro del *curriculum*, formación en talleres, así como también acompañamiento y atención tutorial específica y no sólo grupal. Para quienes necesitan medidas de apoyo individuales, proponen ofrecer servicios complementarios de orientación profesional, formación ocupacional, apoyo sociopedagógico y acompañamiento en el proceso de inserción. Y para quienes no tienen salida a la formación ni al trabajo, proponen formas alternativas de escolaridad (o de educación no escolar), trabajo juvenil, cualificación y empleo incluso poco cualificado, pero conducente en todo caso al reconocimiento del saber adquirido mediante la experiencia.

Una aproximación semejante la encontramos en el análisis de

experiencias latinoamericanas que realizan Espínola y Claro (2010) y que distingue dos tipos de estrategias: dentro del centro escolar, estrategias dedicadas a la retención, prevención de la deserción, focalización de recursos y descentralización de responsabilidades; y estrategias de carácter integral, complementarias, que suponen abordar políticas comunales y de desarrollo territorial, sistemas de alerta temprana que vayan acompañados de redes de apoyo y vínculos con los agentes sociales que faciliten tanto el seguimiento como la recuperación educativa de las jóvenes, y que puedan traducirse dentro de la escuela en medidas tales como mayor apoyo académico, individualizado, especialmente atento a las transiciones entre etapas, y capaz de involucrar a familias y sociedad en el acompañamiento educativo y social.

Nos referimos también aquí al trabajo coordinado por Roger Dale (2010), que ha implicado durante más de un lustro a expertos en ciencias de la educación de toda Europa, y que también establece diferencias entre los tipos de medidas, en la línea de lo que hemos visto hasta ahora.

Por una parte, las intervenciones con carácter preventivo entre las que proponen reformas estructurales de la escuela; intervenciones escolares (relevancia para las estudiantes, aumento de la confianza, tareas con resultados tangibles), y/o intervenciones sobre las estudiantes (construir resiliencia, mentorías, becas de manutención). Por otro lado, propone un cambio curricular y formación profesional para prevenir el abandono temprano, mediante la aplicación de flexibilidad metodológica y evaluadora, ratios reducidas para aumentar la implicación del alumnado, procesos de aprendizaje cooperativo, entornos no amenazantes y colegialidad docente; y, por último, plantea medidas que se traducen en servicios de apoyo de carácter globalizador (académico, social, emocional, económico, tutorial), y continuidad del equipo profesional y relaciones de confianza con el equipo docente.

Por otra parte, hay intervenciones claramente orientadas a la compensación educativa, como aumentar las oportunidades de graduarse mediante programas de refuerzo o en entornos alternativos; ofrecer

cualificaciones y oportunidades alternativas de continuar formándose; y contratos para la formación y aprendizaje en el puesto de trabajo.

En definitiva, la respuesta a la problemática del fracaso, absentismo y abandono escolar pasa por hacer real el proceso de democratización de la educación de modo que pueda ver cumplida su aspiración de ser universal, inspirando aprendizajes conducentes al desarrollo pleno de la personalidad, tal y como recoge la definición del derecho a la educación que tanto la Constitución Española como la Declaración Universal de los Derechos Humanos reconocen. La idea es garantizar la educación continua y un aprendizaje a lo largo de la vida que no consista en una condena a estar escolarizadas a perpetuidad.

## **2.2 Políticas compensatorias en el País Valencià**

Para abordar el siguiente punto, la relación entre el abandono escolar temprano y las políticas compensatorias en el País Valencià, pasamos a dar cuenta de parte del trabajo que hemos realizado y que se inscribe en el marco del proyecto ABJOVES<sup>8</sup> (Informe ABJOVES), donde realizamos un análisis de las políticas de lucha contra el fenómeno de las que estábamos hablando. Estos extractos muestran cómo se vive el fenómeno del abandono temprano y del absentismo en el seno de los centros y de los despachos en los que se diseñan y gestionan los programas. Hablamos del País Valencià y por tanto de políticas educativas locales y autonómicas aunque, para tener una imagen más exacta de lo que ocurre, damos cuenta de la información de los programas estatales pero de aplicación autonómica o local.

Para profundizar en ello nos apoyamos tanto en el análisis legislativo del marco regulador de estos programas, como en el análisis del discurso de profesionales del ámbito educativo -tanto técnicas de gestión como educadoras que las desarrollan-.

---

<sup>8</sup> Bernad, J.C., Giménez, E., Horcas, V., Martínez, I., Navas, A.A. [Pendiente de publicación]. *Informe del País Valenciano sobre análisis de políticas.*

El análisis de estos materiales nos ha permitido evidenciar las lógicas, tensiones y limitaciones que subyacen a estos programas, tanto en su definición u ontología, como en su diseño e implementación. A su vez, identificaremos en los discursos de las docentes en relación a estos aspectos, localizando el contexto instruccional y el contexto regulador de la base de la teoría de Bernstein, para pensarlos en función de su incidencia en la reproducción del orden social.

En la siguientes tablas (de elaboración propia) podemos ver cuáles son los programas que ha habido y cuáles están en vigor, así como qué institución es responsable del programa, cuál es el ámbito territorial de aplicación, cuál el perfil de destinatarias y cuál la normativa legal. Debido al volumen de información presentamos dos tablas en lugar de una. Los programas se presentan en orden cronológico, por lo que la división en dos tablas no tiene más significado que el de hacer la lectura más ligera.

Tabla 1: COMPENSACIÓN, PCPI y PROA:

<b>Programa</b>	<b>COMPENSACIÓN</b>		<b>PCPI</b>		<b>PROA</b>	
	Compensación Educativa		Programa de Cualificación Profesional Inicial	Talleres de cualificación profesional Inicial.	Programa de refuerzo, orientación y apoyo educativo	
<b>Subprograma</b>	Actuaciones de compensación educativa	CAES	Aulas de Cualificación profesional Inicial		PAE	PAR
<b>Destinatarias</b>	Alumnado en situación desfavorable por circunstancias sociales, económicas, culturales, éticas o personales	Centros con más del 30% de su alumnado en situación desfavorable por circunstancias sociales, económicas, culturales, éticas o personales	Jóvenes entre 15 y 17 años, escolarizados que desean una inserción laboral temprana.	Jóvenes entre 16 y 21 años con dificultades de inserción laboral y con riesgo de abandono escolar o desescolarización sin titulación	Alumnado con desventajas educativas y dificultades de aprendizaje sin apoyo familiar de centros públicos E. Primaria y E. Secundaria	Alumnado de E. Secundaria con desventajas educativas asociadas al entorno sociocultural, condiciones socioeconómicas precarias y dificultades de aprendizaje
<b>Órgano responsable</b>	Conselleria de Educación					
<b>Año de inicio</b>	2001					
<b>Norma legal</b>	Orden del 4 de julio de 2001					
<b>Territorio</b>	País Valencià.					
<b>Descripción y objetivos</b>	Prevenir y compensar las desigualdades educativas. Alcanzar los objetivos que para cada etapa educativa.		Alcanzar una cualificación de nivel 1 del CNCP Favorecer el desarrollo positivo y la maduración de los jóvenes mediante un clima educativo de apoyo y orientación Completar la formación básica. Posibilitar el acceso a los ciclos formativos de grado medio o la obtención del título de ESO		Actuaciones dirigidas a afrontar la desigualdad educativa a los colectivos más vulnerables y mejorar los resultados educativos.	

Tabla 2: PASE, INTEGRADA, EXIT, Y CONTRATO PROGRAMA:

<b>Programa</b>	<b>PASE</b>	<b>INTEGRADA</b>	<b>EXIT</b>	<b>CONTRATO PROGRAMA</b>
<b>Destinatarias</b>	Programa de Acogida al Sistema Educativo Incorporación de nueva valenciano al sistema educativo con graves carencias lingüísticas	INTEGRADA Alumnado entre 14 y 16 años de Centros de Educación Secundaria obligatoria con dificultades de adaptación al medio escolar y al entorno educativo, con conductas disruptivas y/o violentas; tendencia al abandono y al absentismo escolar crónico o muy acentuado; escasas expectativas de obtener el título de ESO, de contexto socio-familiar desestructurado o perteneciente a minorías étnicas desfavorecidas.	EXIT Alumnado de la ESO con dificultades en el aprendizaje (especialmente en áreas instrumentales) y hábitos de trabajo insuficientes. La participación del alumnado es voluntaria	Engloba todos los programas anteriores Centros públicos y privados concertados del País Valenciano que imparten las etapas de 2º Ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, ESO y en los centros de Formación Profesional para los PCPI. (Necesidades propias de cada centro y necesidades específicas del alumnado escolarizado).
<b>Órgano responsable</b>	Conselleria de d'Educació	MEC y Conselleria d'Educació y entidades locales	Conselleria d'Educació	Conselleria de Educación
<b>Año de inicio</b>	2005	2011	2013-2014	2012/2013 (experimental) 2013-2014 (definitivo)
<b>Norma legal</b>	Orden del 4 de julio de 2001 Plan de medidas de atención educativa del alumnado extranjero	Plan PREVI. Resolución de 21 de marzo de 2011	Orden 10/2014 de 12 de febrero Pla EXIT II	Orden 42/2013 del 17 de mayo
<b>Territorio</b>	País Valencià	País Valencià	País Valencià	País Valencià
<b>Descripción y objetivos</b>	Apoyo temporal que pretende proporcionar las competencias básicas lingüísticas y comunicativas necesarias para afrontar con éxito el aprendizaje. Favorecer la integración escolar del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo. Refuerzo escolar	Prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar temprano. Propone introducir contenidos formativos diferenciados, dar orientaciones metodológicas que respondan a las necesidades de este alumnado y ofrecer un componente práctico motivador. Coordinación interna en los IES, la coordinación externa con las corporaciones locales o entidades colaboradoras y la cooperación con las familias	Ampliar las posibilidades educativas, facilitar de los aprendizajes y aumentar el éxito escolar del alumnado de la ESO. Incrementar las tasas de graduación en ESO a través del refuerzo educativo fuera del horario lectivo.	Incrementar el éxito escolar y personal del alumnado Reducir las tasas de abandono escolar prematuro Proporcionar atención educativa para compensar las desigualdades educativas.

Entre los objetivos prioritarios de los Estados miembros de la Unión Europea (y en línea con lo relatado en el apartado anterior), figura la reducción de la cantidad de jóvenes de 18 a 24 años que abandonan prematuramente la educación y la formación. Como ejemplo de ello, en la Estrategia Educación y Formación 2020, uno de los objetivos principales es situar la tasa de abandono temprano por debajo del 10%. En este marco, el Estado Español se ha propuesto reducirlo, al menos, a un cifra por debajo del 15%.

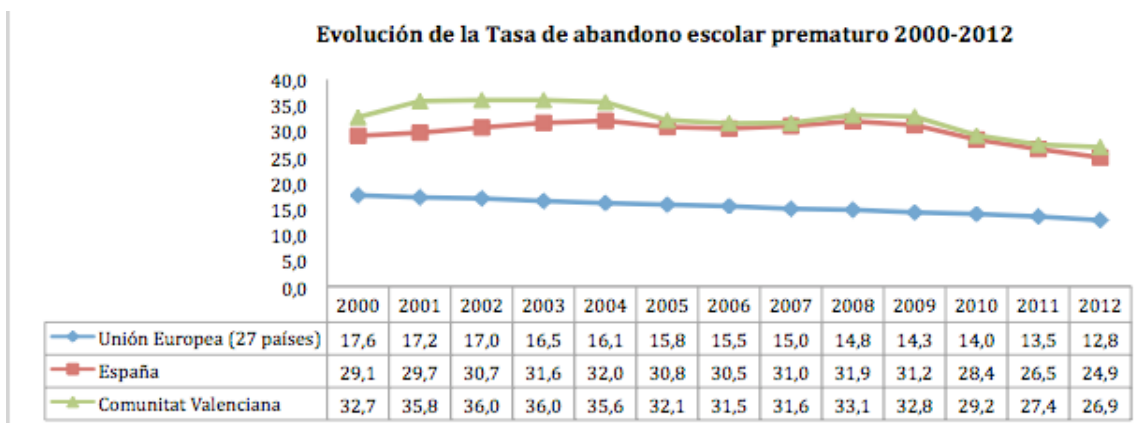
Dentro del Estado Español, el País Valencià es uno de los territorios junto con Illes Balears que presenta porcentajes elevados de Abandono Escolar Temprano (AET en adelante). Según los últimos datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística sobre el AET en el 2012 (Serrano, Soler y Hernández, 2013), el porcentaje de personas de 18 a 24 años que abandonan prematuramente el sistema educativo valenciano es del 26,9%, reduciéndose sólo medio punto respecto al año anterior y superando la media a nivel nacional, que se encuentra en un 24,9%.<sup>7</sup>

En el País Valencià, el porcentaje de AET es mayor entre hombres que entre mujeres –entre los hombres llega hasta el 29,9% y entre las mujeres alcanza el 23,9% (Serrano, Soler y Hernández, *ibid.*); lo mismo sucede a nivel nacional, donde el abandono educativo entre los hombres es de 28,8% y entre las mujeres de 20,8%.

---

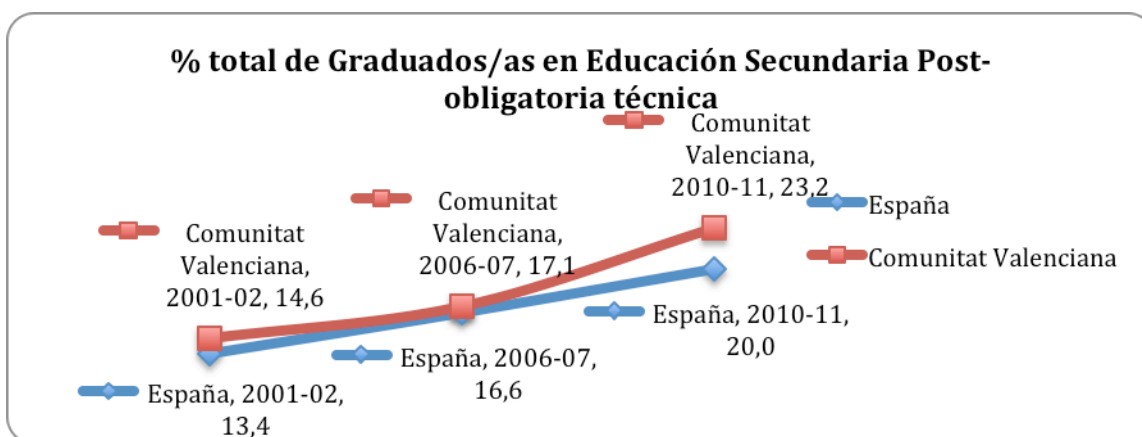
<sup>7</sup> Sin embargo, recientes declaraciones en los medios de comunicación (El País, 31 de octubre de 2013), responsables políticos de la Conselleria d'Educació, anunciaron que en el País Valencià, en el 2013, la tasa de abandono escolar temprano se habría reducido hasta situarse en el 22,45%, es decir, se habría producido una bajada de más de 10 puntos respecto a la tasa de abandono escolar temprano de 2009.





Fuente: INE (elaboración para informe ABJOVES).

La evolución del abandono educativo en el País Valencià, entre el año 2000 y el 2012, presenta oscilaciones, variando entre el 36% en los años 2002 y 2003, y el 26,9% del 2012. Cabe decir que en los últimos cuatro años se aprecia una tendencia descendente en los que el abandono ha disminuido 6 puntos porcentuales. La evolución ha sido similar para las mujeres y para los hombres, aunque en todos los años analizados el abandono femenino es menor que el masculino (Serrano, Soler y Hernández, *ibid.*).



Fuente: INE (elaboración para informe ABJOVES).

A pesar de la influencia de otras variables, estos datos y tendencias nos permiten plantear la existencia de cierta relación entre el crecimiento económico y las tasas de abandono. El País Valencià se caracteriza por un sistema económico y productivo basado en la construcción y los servicios, con una elevada demanda de mano de obra poco cualificada, lo cual produce un efecto llamada a las jóvenes para abandonar el sistema

educativo e insertarse en el mercado laboral. Entre el 2007 y el 2008, con el estallido de la actual crisis económica y el pinchazo de la burbuja inmobiliaria, las tasas de paro se dispararon de manera considerable, llegando a cifras alarmantes entre las personas más jóvenes. Así, la actual dificultad para insertarse en el mercado laboral, mantiene en las aulas a un mayor número de jóvenes, por lo que se reduce considerablemente el porcentaje de AET. Es en este contexto en el que cabe plantear el análisis del posible efecto de las políticas educativas contra el AET.

Las políticas puestas en marcha a lo largo de estos años para reducir el AET en el País Valencià se han caracterizado por la implementación de diversos planes y programas experimentales como el INTEGRA, el EXIT, el PASE, la ampliación del horario escolar o la participación en otros programas de cooperación territorial como el programa PROA del que ya hemos hablado, en convenio con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, así como otras actuaciones específicas de compensación educativa.

A partir del curso 2012-2013, se pone en marcha el **Contrato-Programa**, que incorpora a todos los anteriores programas en un plan único de actuación global que cada centro tiene que elaborar y ejecutar. Estos Contratos-Programa se plantean como un intento de flexibilizar las actuaciones para adaptarse a las necesidades de cada centro y las propias del alumnado escolarizado. Van dirigidos tanto a centros públicos como concertados que imparten enseñanzas en la etapa de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, y uno de sus objetivos principales es reducir el AET incrementando las tasas de escolarización en la educación postobligatoria. En el curso 2013-2014, 1.052 centros educativos han solicitado participar en estos Contratos-Programa<sup>8</sup>, de los cuales 920 son públicos y 132 concertados. Del total de centros públicos que han solicitado el Contrato-Programa, un 29,4% corresponden a Centros educativos de Educación secundaria (IES), mientras que el 70,6% son centros de Educación Primaria. En cambio, de los centros

---

<sup>8</sup> En el PV hay un total de 2.084 centros educativos, de los cuales 1.377 son de educación Primaria (1.006 de titularidad pública y 371 de privada), y 707 de secundaria (357 de titularidad privada, y 350 de privada).

concertados que han solicitado los contratos programa, el 87,1% imparten educación secundaria (según datos de la propia Conselleria de Educación). Cabe destacar el elevado porcentaje de IES públicos que han solicitado un Contrato-Programa (un 86% del total de centros), frente a un 32'8% del total centros concertados.

### **2.2.1 Los discursos profesionales en Abandono Escolar Temprano en País Valencià**

Para poder acceder a los discursos en relación a las políticas educativas valencianas frente al AET, hemos, por un lado, analizado los marcos normativo-reguladores de los diferentes programas y actuaciones desde los que se afronta esta problemática en nuestro territorio; por otro lado, hemos realizado un conjunto de entrevistas a expertos/as, tanto a nivel técnico/político como a nivel de gestión/intervención educativa<sup>9</sup>.

En las entrevistas realizadas, en un nivel autonómico, se entrevistó en grupo a técnicos/as de la Conselleria d'Educació vinculados directamente al diseño y gestión de los programas desde los que se hace frente al AET<sup>10</sup>. Entre sus responsabilidades figuran el diseño de programas propios y el desarrollo e implementación de los estatales (desarrollo normativo, valoración de solicitudes, seguimiento de acciones...).

El municipio elegido se encuentra localizado en las comarcas centrales del País Valencià. Con una población superior a los 60.000 habitantes, y con un término municipal de más de 30 Km<sup>2</sup>, que se distribuye en una amplia diversidad de núcleos urbanos con situaciones socioeconómicas dispares, desde zonas residenciales y barrios dormitorio a zonas con altos niveles de vulnerabilidad y conflictividad social. En esta población predomina económicamente el sector terciario, pero tiene un peso importante en su

---

<sup>9</sup> Estas entrevistas fueron planificadas para ser realizadas individualmente, pero en algunos de los casos, por su conveniencia y oportunidad, se realizaron de manera grupal.

<sup>10</sup> Haremos referencia a esta entrevista como (E.TEC1).

economía el sector secundario, alojando en su territorio diferentes polígonos industriales.

En este marco local, realizamos una segunda entrevista, de carácter individual, a la persona que ocupa la responsabilidad de técnico de educación en dicho municipio. Es la persona responsable técnica de la concejalía de educación<sup>11</sup>, y gestiona los centros escolares propios del municipio así como aspectos vinculados a las escuelas de adultos, los PCPI..., y programas propios como el de absentismo escolar o el proyecto de ciudades educadoras.

A la hora de abordar la concreción de los programas analizados desde los institutos, tomamos contacto con los dos centros públicos de secundaria de dicho municipio, ambos con una sección fuera del núcleo urbano. Finalmente pudimos entrevistar a las personas responsables de uno de estos institutos y de la sección vinculada al mismo, localizada en una de las zonas con mayor problemática social de este municipio.

Así, se entrevistó individualmente a la directora de un IES que ha puesto en marcha un programa piloto en colaboración con el ayuntamiento<sup>12</sup>, el programa INTEGRA. Este programa pretende recuperar alumnado en situación vulnerable, con absentismo, suspensos, repeticiones..., pero con posibilidad de retomar un itinerario académico ordinario dirigido a la obtención del graduado. A su vez, pretende también dotarle de herramientas de tipo sociolaboral para abrir vías alternativas.

Por otra parte, entrevistamos en grupo a las responsables de la sección del instituto antes mencionado<sup>13</sup> (directora, jefa de estudios y orientadora), situada en un barrio aislado geográficamente del municipio y con elevados índices de exclusión social y pobreza. Esta sección está catalogada como Centro de Acción Educativa Singular (CAES), lo que permite acceder a diversas ayudas destinadas a educación compensatoria, con una flexibilidad curricular y organizativa exclusiva en este tipo de centros. Se trata del instituto en el que realizamos el trabajo de campo de esta tesis.

---

<sup>11</sup> Haremos referencia a esta entrevista como (E.TEC2).

<sup>12</sup> Haremos referencia a esta entrevista como (E.IES1).

<sup>13</sup> Haremos referencia a esta entrevista como (E.IES2).

A partir del análisis de las narraciones de las personas entrevistadas y de la normativa que regula las políticas educativas en este ámbito, encontramos diferentes referencias a las causas del Abandono y Fracaso Escolar -AFE- que nos permiten reconstruir el discurso sobre este fenómeno. Para estudiar el tema de las políticas compensatorias en base a la teoría bernsteniana, es decir, si representan contexto instruccional o contexto regulador, vamos a clasificar estas narraciones en esos términos.

### **2.2.1.1 Discurso referido al contexto instruccional**

A través de las entrevistas con las personas responsables de las diferentes políticas, identificamos en sus relatos un discurso asociado al *contexto instruccional*, argumentos que se apoyan en cuestiones referidas a qué o para qué se ponen en marcha esas políticas. Usaremos algunos fragmentos de las transcripciones de las entrevistas como ejemplo. En el siguiente apartado haremos lo propio con el *contexto regulador*.

Cuando preguntamos por los factores que influyen en el fenómeno del fracaso escolar y el abandono prematuro de la escuela al que van dirigidos estos programas, detectamos una tendencia a vincular la situación a familias con recursos culturales diferentes a los que requiere la escuela, por lo que no pueden dar apoyo en lo académico a sus hijas. Al no existir capital cultural<sup>14</sup> que se aproxime al escolar, se genera un problema de no identificación con la escuela.

“El tema de estos niños es que los prerrequisitos básicos de aprendizaje no los tienen. Lo que es el estar sentado, el prestar atención, el permanecer, el horario lectivo en el centro, la instrumentalización básica... Es decir, no lo tienen. Entonces necesitan una atención muy especial. Claro, si encima estos niños te vienen al trimestre cinco días, pues llevar una continuidad con ellos y conseguir objetivos educativos es súper difícil”. (E.IES2, p. 8)

---

<sup>14</sup> *Capital cultural* en términos bourdieuanos.

También se identifican aspectos de carácter cultural o étnico, que generan identificaciones con formas de vida alternativas a las que presenta la escuela. Se ponen como ejemplos cuestiones culturales o étnicas para justificar una flexibilidad 'a la baja' de los objetivos de escolaridad y/o de aprendizaje.

"[...] Las niñas que no gradúan se nos quedan en casa, se nos casan tempranamente puesto que es la mecánica cultural". (E.IES2, p. 17)

"[...] I en este cas les implicacions entre escolaritat, drets dels xiquets i ètnia són complicats, ahí, de... Però bueno, en este cas, evidentment, per a estos xiquets l'objectiu se redueix un poquet. Per posar un exemple, les xiquetes gitanes de dotze anys, pues l'objectiu és que acaben sisè de Primària". (E.TEC2, p. 8)

Otro factor cultural es el que encontramos cuando se refieren a los casos de incorporación tardía al sistema educativo de estudiantes provenientes de un proceso educativo muy diferente al nuestro, o bien con un proyecto cuyas expectativas no coinciden con lo escolar.

"[...]por ejemplo otros años hemos tenido aún la PASE porque al tener los alumnos que nos venían del casco urbano, claro, eran alumnos... niños pateras, alumnos inmigrantes, sin la lengua que hacía falta primeramente pues bueno, una inmersión lingüística total, alfabetización: es decir, partir de cero [...]". (E.IES2, p. 12)

Por otra parte, se describen causas vinculadas a entornos sociales deprimidos, pobreza y exclusión, marginalidad..., como claves que inciden en las situaciones más graves de AFE, generando procesos de guetización y etiquetado social, que acaba siendo asumido e interiorizado en la propia identidad social del alumnado.

"[...] cuando ves qué niños han abandonado, empiezas a rascar y son casos de marginalidad muy duros. Es decir, que primero una persona tiene que tener cubiertas necesidades básicas para poder emprender una labor educativa, o mantenerse en una institución educativa. Cuando una persona no tiene techo, no tiene comida, no tiene afecto de padres, no tiene apoyo... pues es muy difícil que se mantenga aquí cinco horas intentando explicar qué es una fracción. Evidentemente, está tan lejos de su mundo, y lo ve

tan inservible, que no, que no. Para ellos lo más cercano es lo que necesitan, que es dónde voy a dormir esta noche, si en casa de mi abuela, si en casa de mi tía, si voy a tener que dormir en un banco, o qué voy a comer esta noche. Es decir, claro, hasta que no están resueltas estas necesidades evidentemente...". (E.IES2, pp. 17 y 18)

Entre los **factores contextuales del abandono**, uno de los aspectos centrales es el coste de oportunidad que supone permanecer en el sistema educativo cuando hay oferta poco cualificada de trabajo que permite acceder rápidamente a ingresos. Las personas entrevistadas señalan que el mercado laboral en los sectores menos cualificados (construcción, hostelería, servicios...) ha llegado a hacer la competencia al sistema educativo, generando un efecto llamada que invita al consumo y hace que salga un número importante de estudiantes del sistema; sobre todo en aquellos casos en los que la familia no entiende la educación como una inversión de futuro, y valora esas oportunidades laborales que no requieren especialización aunque están muy ligadas a la coyuntura económica.

"Imagínate un alumno (incluso con buenos resultados!) Y que le dijeras "No, no, es que te vas a dedicar a hacer un bachillerato, luego vas a hacer una prueba de acceso a la universidad, luego cinco o seis años si quieres hacer arquitectura"... cuando diez días más tarde decía "Pero si este que no daba golpe está aquí en la puerta con un coche deportivo... ¿Y yo voy a estar seis años estudiando y estudiando y estudiando?" (...) Dice "Pues mañana si puedo me voy a trabajar a la cooperativa de no sé qué". (...) El efecto llamada era perverso". (E.TEC1, p. 20)

Las respuestas frente al abandono escolar van encaminadas a flexibilizar las exigencias curriculares y organizativas (que en muchos casos se traduce en una bajada de nivel de estas exigencias) a través del discurso de la atención a la diversidad y la inclusión escolar.

"Y entonces aparecen programas que se superponen a los demás. Con posterioridad a estos programas aparece (...) toda una línea presupuestaria de diversas acciones, éxito escolar, refuerzos en verano... Todas dirigidas a que ese abanico de éxito se vaya ampliando. Pero la otra parte de compensación educativa, sigue trabajando con sus propios objetivos. Por eso nos encontramos con esa dispersión enorme de programas y proyectos de los centros, todos

convocados y dirigidos por la Administración, que es el que ha llevado ahora a querer formalizar una línea de convergencia, que el año pasado se hizo un primer paso y este año estamos en un segundo. (...) Que es lo de los contratos programa". (E.TEC1, p. 3)

Sobre los objetivos de las políticas, se explica que este tipo de respuestas pretenden motivar al alumnado, haciendo la experiencia educativa más atractiva, más cercana a sus intereses y a su cotidianeidad, para favorecer el retorno y/o mantenimiento en el sistema educativo. Esto permite a su vez, dar alternativas frente a la desescolarización.

"[...] Eso permite que vean esas posibilidades con unas horas básicas de conocimientos matemáticos, lenguas (muy básico), porque evidentemente le va a hacer falta, y que vea además que eso le hace falta para luego poderlo aplicar en algo mucho más práctico. Algo mucho más práctico y algo fuera del centro, para que puedan por así decirlo respirar un poco, decir "No estoy aquí en el centro como casi un castigo" (muchas veces los alumnos así lo sienten), que estén viendo que en el centro además se les está dando algo que viene de fuera, que es muy aplicado [...]". (E.TEC1, p. 4 y 5)

Por su parte, también la administración juega un papel importante en este diseño a través de organismos como el CEFIRE y la inspección educativa, que apoyan a los centros y hacen el seguimiento del desarrollo de los programas (como se evidencia en las diferentes normativas que regulan estos programas).

"En los centros de profesores sabéis que tenemos referencia directa porque hay asesores que se han ido especializando, entonces ellos participaron de forma habitual en la búsqueda de soluciones con los centros educativos, en los primeros años de diseño de estas cosas. [...] Porque, el que lleva trabajando compensación educativa desde la implantación de la LOGSE ya va viendo qué alumno se le pierde, [...] sea como centro (equipo directivo, orientador, tal, son los que están más cerca) o como los asesores que han trabajado con ellos esa adaptación a su realidad. Entonces, con ellos, con los asesores y con la inspección educativa, se ha intentado formalizar los diseños para contrastarlos con la práctica. [...]". (E.TEC1, p. 6)

En términos generales, la mayoría de los programas se sitúan, bien en el ámbito de la compensación educativa (en el marco normativo autonómico



regulado por la Orden del 4 de julio de 2001), y/o en el marco de las actuaciones dirigidas a aumentar las tasas de éxito escolar y reducir el abandono escolar temprano.

“Un centro tiene un contrato programa, que es un plan de actuación que recoge todas las dificultades, y que ese contrato programa pueda tener compensación educativa (...), para que sí que se centren unos recursos específicos en un colectivo con mayor dificultad. (...) Contrato programa que incluye o no, según la proporción de alumnos con dificultades que tenga el centro, algunas acciones de compensación educativa. [...] Y dentro de su plan de actuación, pues bueno, en lo que es el éxito escolar pueden haber actuaciones para aquellos alumnados que tienen dificultades, que mejoren sus resultados, y actuaciones para alumnado que... bueno pues que (...) De altas capacidades (...) Para que no abandonen. [...]”. (E.TEC1, pp. 9-10)

#### **2.2.1.1.1. Descripción de los programas**

Así, por un lado, tenemos las **actuaciones de educación compensatoria**, enmarcadas en la legislación antes mencionada, que se dirigen a compensar las carencias, vinculadas a circunstancias sociales, escolares o personales, que presentan determinadas alumnas para desarrollar su proceso de aprendizaje y de adquisición de competencias básicas, lo que les sitúa en situación de riesgo de exclusión social. En las Disposiciones Generales de dicha orden, se determina cómo se atenderá la compensación educativa en el País Valencià: cuáles serán sus destinatarias, su objeto, sus actuaciones generales y sus centros docentes.

En relación a las destinatarias, se considerarán con necesidades de compensación educativa si presentan dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales, que puedan deberse a: incorporación tardía al sistema educativo; retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales del País Valencià por ser inmigrante o refugiado; pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social; escolarización irregular, por itinerancia

familiar o por abandonos educativos reiterados o periódicos; y/o residencia en zonas social, cultural o económicamente desfavorecidas.

Por otra parte, en el año 2006, los Programas de Garantía Social –PGS– son sustituidos por los Programas de Cualificación Profesional Inicial –**PCPI**–, los cuales constituyen una oferta formativa básica, prevista en la Ley Orgánica de Educación 2/ 2006, de 3 de mayo, y regulada en la Comunidad Valenciana por la Orden de 19 de mayo de 2008 de la Conselleria de Educación [actualizada parcialmente por la Orden 60/2010, de 5 de junio]. Esta oferta pretende dar respuesta a los y las jóvenes (entre 16 y 21 años, excepcionalmente desde los 15 años) con especiales dificultades de inserción laboral y que, o corren riesgo de abandonar la enseñanza reglada, o bien ya lo ha hecho sin haber conseguido los objetivos previstos en la Educación Secundaria Obligatoria y, por tanto, sin obtener la titulación; poniendo un mayor énfasis en la reincorporación al sistema educativo, a diferencia de la apuesta realizada por la inserción laboral en el marco de los PGS valencianos.

Los PCPI presentan una triple finalidad (art. 2, Orden de 19 de mayo de 2008): profesionalizadora –alcanzar una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales; madurativa –favorecer el desarrollo positivo y la maduración de los jóvenes mediante un clima educativo de apoyo y orientación; y propedéutica –completar la formación básica para posibilitar el acceso a los ciclos formativos de grado medio o, en su caso, la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria–.

La norma prevé cuatro modalidades diferentes en función de sus objetivos, colectivos destinatarios y los módulos curriculares ha impartir (art. 5-9, Orden de 19 de mayo de 2008); entre los que destacamos las aulas y los talleres de cualificación:

- *Aulas de cualificación profesional inicial*: dirigidas a jóvenes de entre 15 y 17 años, preferentemente escolarizados, que desean una inserción profesional temprana y que podrían continuar formándose en los programas impartidos en los centros educativos ordinarios. Se

imparten en centros docentes públicos, concertados y privados, con autorización de la administración educativa autonómica.

- *Talleres de cualificación profesional inicial*: dirigidos a jóvenes de entre 16 y 21 años, escolarizados con grave riesgo de abandono escolar, o desescolarizados sin titulación alguna. Estos talleres no se desarrollan en contextos escolares, sino en espacios afines al contexto laboral propio de las cualificaciones correspondientes, en colaboración con empresarios, agentes sociales y en conexión con planes de empleo y de inserción laboral.

Por otro lado, con posterioridad a la orden de compensatoria y en paralelo a la misma, desde el año 2005 el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) puso en marcha el **PROA** (Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo): una iniciativa de cooperación territorial con las Comunidades Autónomas dirigida a afrontar la desigualdad educativa, a través de medidas de atención a los colectivos más vulnerables para mejorar sus resultados educativos y, en términos generales, promoviendo actuaciones que permitan reforzar el aprendizaje del alumnado. El PROA ofrece a los centros educativos recursos para poner en marcha dos tipos de programas:

- Programas de Acompañamiento Escolar (**PAE**): se trata de programas destinados al alumnado de centros públicos de educación primaria y de institutos de secundaria, considerado como alumnado en desventaja educativa y cuyas familias no le pueden proporcionar el apoyo necesario fuera del horario escolar.
- Programas de Apoyo y Refuerzo a centros de Educación Secundaria (**PAR**): estos programas se desarrollan en Institutos de Educación Secundaria (IES) que escolarizan una proporción importante de alumnado en condición de desventaja educativa asociada al entorno sociocultural y a condiciones socioeconómicas precarias, con dificultades generalizadas en el aprendizaje. Presenta tres tipos de actuaciones, dirigidas a la atención directa al alumnado, a las familias o en relación con el entorno.

Por otra parte, y destinado al alumnado extranjero de nueva incorporación al sistema educativo valenciano, nos encontramos con el Programa de acogida al Sistema Educativo (**PASE**). Estos programas son una medida de apoyo temporal -máximo un curso-. Con ella se pretende proporcionar las competencias básicas lingüísticas y comunicativas necesarias para afrontar con éxito el aprendizaje, a la vez que se le facilita la incorporación al grupo de referencia, reduciendo su período de integración escolar.

Además, en el año 2011, el País Valencià pone en marcha el programa experimental para prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro del alumnado en centros educativos de Secundaria -**INTEGRA**-. Este programa se inscribe en el marco del Plan PREVI del País Valencià, y está contemplado en el convenio suscrito entre la Generalitat y el Ministerio de Educación para el desarrollo de la Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Parte de la premisa de que, a pesar de las medidas contempladas en la normativa específica de atención a la diversidad, en determinadas situaciones se precisan otras que las completen, dada la problemática socio-educativa y cultural de determinado alumnado, afectado por una baja motivación, riesgo de absentismo, fracaso escolar y abandono escolar prematuro (Preámbulo de la Resolución de 21 de marzo de 2011, de la Conselleria de Educación).

Pueden participar en este programa experimental (art. 3, de la Resolución de 21 de marzo de 2011, de la Conselleria d'Educació) los centros educativos sostenidos con fondos públicos que impartan Educación Secundaria Obligatoria y que cuenten con alumnos/as entre 14 y 16 años que presenten las siguientes características: serias dificultades de adaptación al medio escolar y al entorno educativo, existiendo riesgo de exclusión social y de conductas disruptivas y/o violentas; tendencia al abandono y al absentismo escolar crónico o muy acentuado; escasas expectativas de obtener el título de Graduado Escolar en Secundaria e intención de integrarse en el mundo del trabajo al alcanzar la edad laboral; y/o un contexto socio-familiar desestructurado o perteneciente a minorías étnicas desfavorecidas sin apoyo suficiente.

Como hemos señalado antes, desde el curso 2012/2013 encontramos en el País Valencià los **Contratos Programa**; un modelo que pretende integrar todas las actuaciones dirigidas a la prevención del abandono y a la promoción del éxito escolar, en una convocatoria única y a través de un plan integral diseñado desde cada centro. Su objetivo se formula en torno a tres claves: (a) incrementar el éxito escolar y personal del alumnado, (b) reducir las tasas de abandono escolar prematuro y (c) proporcionar atención educativa para la compensación de las desigualdades en la educación. Como podemos ver, la justificación de los contratos programa se argumenta a partir de la necesidad de aliviar la gestión y reforzar la autonomía de los centros.

“[...] Esa cantidad de programas no era rentable para el sistema y es cuando (...) se hace una primera convocatoria de contratos programa. (...) O sea al menos se lo hemos unificado en una única convocatoria (...) Los centros han tenido que cambiar también los mecanismos porque antes era pues eso, casi doce convocatorias de innovación distintas (...) Claro, los centros iban muy mareados (...) Entonces estábamos transformando los centros en una máquina de gestionar papeles. Dijimos: “vamos a unificar” (...) buscando al final, pues eso: el éxito escolar en el amplio sentido. Dijimos: “Pues vamos a unificarlo todo en una única convocatoria. (...) para que el centro vaya en una única dirección”. (E.TEC1 pp. 7 y 8)

Con la anterior diversificación de actuaciones se daba la situación de centros que no llegaban a cumplir los requisitos mínimos para la concesión de los programas. Al condensar todas las acciones en una convocatoria única se hace posible una valoración conjunta de las necesidades de cada centro, lo que deriva, en principio, en una apertura de acceso a las ayudas, como se puede ver en el siguiente fragmento:

“La idea al final además es que sean bastante más flexibles. Antes, el programa INTEGRA pedía unos requisitos: “Alumnado en estas condiciones, este número de alumnos, tal”... Lo mismo pasaba en el PASE: “Tantos alumnos”. Unas condiciones que algunos centros decían “Pues no pudo tener ni el PASE, no puedo pedir INTEGRA, no puedo pedir nada”, y algunos centros luego lo podían pedir todo. (...) Por el tamaño del centro, a veces influía (...) En este momento esto también les permite decir “Bueno, vale, pues voy a pedir... Al final no llego al PASE, no llego al INTEGRA, no llego a tal,

pero yo sí que tengo necesidades que bueno, que voy a poder cubrirlas a través de esa convocatoria. Y bueno, no tendré un profesor completo para el PASE" (...), "pero con un profesor puedo atender alumnado de PASE, puedo atender alumnado del INTEGRA", y les da la flexibilidad a los centros también de diseñarlo más a su medida, (...) "voy a diseñarme hasta una mezcla de PASE-INTEGRA", que no sea exactamente algo completamente rígido de decir "estos alumnos, con estas características, y tienes que hacer esto y esto y esto". No, no, les abrimos un poco más el abanico para que puedan, pues eso, dentro de las posibilidades que tienen, pues también diseñarlo". (E.TEC1 pp. 9-10)

La aplicación de los contratos programa abarca a los centros (públicos o privados-concertados) que imparten etapas de 2º ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, y en aquellos centros que impartan PCPI. Su duración es de cuatro cursos y son prorrogables anualmente, siempre que la evaluación sobre la consecución de objetivos sea positiva, y mediante la elaboración de las consiguientes adendas al documento de contrato programa inicial, lo que supone actualizar el diagnóstico y planificación a los cambios del centro y del alumnado.

Todas las iniciativas que se venían desarrollando con anterioridad quedan ahora englobadas en esta convocatoria. Es el caso de los PROA, PASE, INTEGRA, Centros CAES y, desde este curso 2013/14, también de los programas o medidas de Compensación Educativa (quedando fuera de este marco normativo los PCPI). Cada uno de estos programas tiene su propio recorrido previo al que se le pretende dar continuidad desde una perspectiva menos fragmentada y, en principio, más eficiente en el uso de los recursos.

#### **2.2.1.2 Discurso referido al contexto regulador**

Rescatamos del punto anterior los contratos-programa ya que su carácter ad hoc implica que se diseñe desde los centros, lo que como veremos constituye un contexto regulador.

Para optar al Contrato Programa cada centro (público o concertado) ha de realizar un diagnóstico de sus necesidades, desde el que se justifique el plan de actuación. Ese plan debe plantear unos objetivos verificables; debe proponer las actuaciones desde las que se pretende conseguir tales objetivos, convenientemente temporalizadas; debe especificar con qué recursos cuenta el centro para acometer esas actuaciones y qué recursos adicionales se solicita (económicos o humanos); y debe prever los mecanismos oportunos de seguimiento y evaluación del plan y de cada actuación del mismo.

La justificación de este planteamiento se apoya, por un lado, en la necesidad de dar mayor autonomía a los centros a la hora de diseñar la respuesta a sus necesidades, lo que no implica –en absoluto– la falta de mecanismos de control de tipo auditor. Y, por otro lado, se apoya en la necesidad de dotar de mayor flexibilidad los planes de actuación que, al estar previamente fragmentados, se gestionaban de un modo más rígido y menos eficiente: la convocatoria única que se plantea permite utilizar (y conceder) los recursos para el conjunto de actuaciones, lo que permite su uso transversal, mientras que antes para cada actuación se solicitaban y concedían (en su caso) recursos específicos. Esto, en principio, debería permitir mantener las actuaciones sin necesidad de incrementar el nivel de gasto total.

Dada la precaria situación actual de las finanzas del País Valencià, la orden que regula la convocatoria de los Contrato Programa, especifica que la concesión de recursos humanos y económicos estará condicionada por la “existencia de crédito adecuado y suficiente”. La resolución de la convocatoria concede a cada centro recursos en función de la disponibilidad más que de la propia solicitud de los centros. Ante esa resolución, el centro puede aceptar, renunciar, o reformular su planificación inicial para adecuarla a los recursos concedidos en su caso.

“[...] Por eso, que hay pues eso: solicitud de los centros, valoración desde inspección y desde la Dirección General, propuesta de recursos con que se va a dotar a los centros, y aceptación o compromiso ya formal del centro diciendo ya “En estas condiciones puedo llegar hasta aquí”. Y en este

momento es cuando aquellos centros que han aceptado, y van a hacer líneas de actuación, a lo mejor no todas. Porque hay planes muy ambiciosos, pero bueno, pues ojalá pudiéramos llegar, pero se llega hasta donde se llega, y el centro dice: "Pues vale, esta actuación, entre las actuaciones que he propuesto" (...) "pues mira, estas no las voy a poder hacer en esas condiciones con lo cual mejor eliminarlas y nos comprometemos a eso". (E.TEC1 p. 12)

La concepción que se revela en los discursos más oficiales sobre el abandono se focaliza en la **permanencia en el sistema educativo**, de acuerdo con los indicadores que se utilizan a nivel europeo, de manera que las políticas se centran en evitar la salida del sistema. Se hace políticamente necesario mantener al estudiantado dentro del sistema educativo. Estar fuera se percibe como un problema de salud, de seguridad ciudadana, de forma que el esfuerzo se centra en mantenerlos o reengancharlos mediante diferentes tipos de programas.

"[...] Todos los programas han de poder reconducirse, para que de verdad la lucha contra el abandono sea efectiva. Han de poderse reconducir por una línea clara y directa a algo que le permita obtener un título general. Porque la obligación nuestra es de enseñanza reglada. Porque si no acabas facilitando este instrumento, pierde sentido el resto del procedimiento. Luego, tan importante es el diseño de la propia gestión como el proceso de continuidad. Estos programas que han sido más exitosos es precisamente porque la salida estaba muy clarificada en el sistema [...] Ahí garantizas al menos que el mantenimiento (que en este caso era al menos conseguir hasta los dieciséis) lo tuvieras garantizado". (E.TEC1, p. 5)

"[...] Sí que té que veure també amb una qüestió del punt de vista de la seguretat, també. Molt interessant, esta perspectiva: la delinqüència està molt lligada a l'abandó. Per lo menys en un estrat. No vull dir que fracàs i delinqüència estiguin aparellats, de cap manera. Però evidentment hi haurà més possibilitat, no? [...]". (E.TEC2, p. 11)

A la hora de identificar las causas de la AFE en el País Valencià, un primer conjunto de ellas se centra en **cuestiones vinculadas a aspectos individuales** (dificultades, carencias en el aprendizaje, déficits, objetores escolares...):



"[...] el 100% del alumnado que nos viene es de necesidades educativas especiales". (E.IES2, p. 1)

"[...] Nosotros tenemos las optativas [...] Y en el sistema de optativas, en 1º y 2º hay una optativa que se llama Instrumental. Que son los que van cojitos. Pero no están tan cojos como a lo mejor los de PROA, ni tan cojos como los de necesidades [...]". (E.IES1, p. 5)

"[...] Yo lo diría con un taco pero son alumnos que son así. O sea, se sientan aquí y dicen "Ni estudio, ni voy a estudiar, y te vas a enterar. Y me da igual que seas la directora, y a mi madre la trato...". (E.IES1, p. 11)

Esta caracterización de las causas que se esconden detrás del AFE construyen un discurso que se apoya en la idea de carencia o déficit, que acaba responsabilizando a los individuos de su situación, psicologizándola y desgajándola de las causas sociales que subyacen a la misma.

En segundo lugar, también se destapan una serie de causas vinculadas al contexto familiar, cultural y social. Por un lado, familias en las que hay carencia de recursos económicos suficientes, lo que genera la necesidad de buscarlos de manera urgente, lo que lleva aparejado el desinterés por lo escolar; o familias donde se tienen otras necesidades, que acaban priorizándose por encima de la asistencia al centro escolar.

"[...] Yo entiendo que hay padres que estén más preocupados en qué voy a poner esta noche para cenar que ver un objetivo lejano como "Si tu hijo se saca el título podrá tener oportunidades de acceder a otros...". Son objetivos muy a corto plazo y muy de necesidades básicas". (E.IES2, p. 20)

"[...] alumna que, o alumno, que por su dinámica familiar compleja, ¿vale?, eh... pues vive en una especie de limbo consentido por la familia. Y entonces la madre dice que "Verdad, es que yo no me encuentro bien, no sé cuántos...". Y entonces hay veces que hay chicos que llevan a la niña... al hermano pequeño por la mañana, luego vienen, luego no voy, luego... Entonces ahí, cuando conoces a la familiar, dices 'Ahí está el problema'". (E.IES1, p. 11)

Se dan interpretaciones de carácter más psicologizante como la 'baja autoestima', de forma que se sitúa al propio individuo y sus carencias como responsables de su falta de horizontes de bienestar, proyectos de futuro, oportunidades...

"Estos nenes la autoestima la tienen muy bajita. Pero además ellos mismos cuando, por ejemplo, cuando yo los llevo a la Ciudad del Aprendiz (es un Centro de Formación Profesional Integrado de Valencia) allí ven mayoritariamente pues todos los Grados Medios de la Comunidad Valenciana, ¿vale? Entonces, antes de ir ellos ya tienen miedo de salir del centro, pero sobre todo a parte de salir del centro "¿Qué nos vamos a encontrar? Si somos de (nombre del barrio), cuando se enteren que somos de (nombre del barrio) nos va a...". (E.IES2, p. 19)

La respuesta educativa ordinaria se muestra incapaz de atender a todas las necesidades que se derivan del complejo entramado de causas que se han descrito, por lo que se hace necesario que las políticas educativas articulen recursos que consigan mantener a los/as estudiantes dentro del sistema educativo reglado, redefiniendo en esta dirección la idea de éxito educativo.

"En los momentos iniciales, evitar el abandono escolar prematuro era básicamente luchar contra el fracaso escolar para mantenerlos sujetos en el sistema: se montaron PCPIs, pero antes se montaron los programas que definimos paralelos al PDC, que los llamamos Programas de Adaptación Curricular en Grupo, que fue el primer intento formal propio de la Comunidad (aparte de trabajos de absentismo...) de mantenerles en la escolarización. [...] Ahí es donde surge el PDC y programas de adaptación curricular, desde el 95. Todo esto llega al 2005, creo que fue, con el establecimiento de los PROAs y tal pero con todo lo demás ya en funcionamiento. O sea los PCPIs, los PROA y tal aparecen porque hay unos objetivos digamos más ambiciosos que la Secundaria ya está más consolidada. (E.TEC1, p. 1-3)

Es la experiencia de los centros la que permite fundamentar el diseño de los programas. Son los centros los que detectan los problemas desde la práctica, lo que suple los estudios diagnósticos. Esta manera de proceder

confluye en los discursos alrededor de la autonomía de los centros educativos y su papel en la evaluación de necesidades y la planificación de estrategias.

“Sobre todo en la experiencia de los centros. O sea son los centros los que nos van transmitiendo pues eso: los índices de absentismo, resultados académicos... Estudio como tal (...) no se ha hecho. Pero evidentemente todo esto se detecta porque el alumno deja de asistir al aula, porque los resultados empiezan a ser no adecuados, y entonces la detección ha sido siempre a través de los centros y del aula, donde se detecta el problema. Y que van a distintos perfiles de alumnado, que también son los que vamos conociendo porque el centro nos dice “Mirad, es que tenemos este alumnado, este tipo de alumnado, con esta problemática...”. (E. TEC1, p. 5)

Por su parte, como normativa autonómica, el objeto de la **Orden de compensatoria** (4 de julio de 2001) es desarrollar las actuaciones que permitan prevenir y compensar las desigualdades educativas con el fin de que las alumnas con necesidades de compensación educativa puedan ‘hacer efectivo’ el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, y superando la situación de desigualdad, puedan alcanzar los objetivos que para cada etapa educativa.

En cuanto a los centros docentes, esta normativa distingue entre tres tipos de centros, dándoles una atención diferencial en función del porcentaje de alumnado escolarizado con necesidades de compensación educativa. En un porcentaje igual o superior al 30% del total del centro, se considerarán Centros de Acción Educativa Singular (**CAES**); y entre un 20% y un 30% se les dota de un Programa de Compensación Educativa.

Para lograr los objetivos de reducir el absentismo y el fracaso escolar, combatir el abandono escolar prematuro, reintegrar al alumnado en el sistema y mantener un adecuado clima escolar en los centros, este programa experimental propone introducir contenidos formativos diferenciados, dar orientaciones metodológicas que respondan a las necesidades de este alumnado y ofrecer un componente práctico motivador. Además se plantean, como otros pilares básicos, la coordinación interna en

los IES, la coordinación externa con las corporaciones locales o entidades colaboradoras y la cooperación con las familias (Preámbulo de la Resolución de 21 de marzo de 2011, de la Conselleria de Educación).

### **2.2.1.3 Tensiones**

Más allá de su mera descripción, los discursos expuestos revelan la existencia de determinadas tensiones que ponen de manifiesto concepciones diferentes, e incluso divergentes, a la hora de intervenir frente al AFE: actuaciones de carácter más académico/escolar, frente a actuaciones más aplicadas/profesionalizadoras; actuaciones centradas en el éxito educativo frente a las centradas en la compensación educativa; articulación de medidas normalizadoras frente a medidas que atienden y asumen la diversidad; y promoción de la autonomía de los centros frente a la necesidad de control auditor de la administración.

En *primer lugar*, existe una tensión entre dos enfoques metodológicos diferentes, que se identifican con modalidades distintas de actuaciones, y que tienen consecuencias en los objetivos marcados de continuidad de su alumnado (reinserción educativa frente a inserción sociolaboral). Se evidencia un conflicto entre lo aplicado y lo académico: más atractivo lo aplicado (taller, salir, profesional, etc.) que lo académico (mismo centro, mismos docentes, misma estructura). Se identifica lo aplicado con lo cotidiano, lo útil, lo cercano, aquello que tiene sentido...; frente a lo académico, que se identifica como algo ajeno y distante. En ambos casos, el discurso revela una clara reducción de las expectativas, un 'rebaja' de las exigencias.

En el discurso se evidencia la tensión entre mantener al alumnado en el centro, retomando con él las dinámicas de funcionamiento más académico, frente a la necesidad de alterar esas dinámicas para aquellos que las experimentan como una "condena", y que necesitan "salir a respirar". Por ello, se hacen necesarias alternativas que permitan salir físicamente del centro y tener experiencias sin apariencia de escuela: "posibilidades mixtas"

que articulen conocimientos básicos-académicos (dentro del entorno escolar) con experiencias más aplicadas, que motiven al alumnado y que los relacionen con otros agentes educativos (por ejemplo mediante talleres realizados fuera del centro).

Se afirma que sin la introducción de esta flexibilidad ese alumnado habría acabado fuera del sistema, mientras que gracias a ella, aun cuando se asuman actuaciones no del todo ortodoxas (las primeras experiencias innovadoras pueden requerir situarse más allá de lo regulado), se posibilita el seguir trabajando con ellos y reconducirlos en una proporción muy relevante. Para esto se señala como requisito imprescindible la colaboración con el entorno del centro y con otros agentes socioeducativos.

“Bien, los diversos intentos (los PDCs, los PAC), eran siempre dentro, con personal y todo completamente dentro los centros educativos. Aun así aparecen determinados alumnos que eso no sigue siendo la necesidad que tienen que cubrir. Bueno, pues muchos centros, en colaboración con ayuntamientos, con otras entidades, bueno, pues forman una especie de posibilidad mixta. Es decir, que hay una parte muy básica de conocimientos académicos pero que a la vez ya haya talleres (...) Talleres ya que además ellos están viendo que hacen algo más aplicado. Es a través de un convenio con el ayuntamiento, donde el centro pues tiene unas horas que está haciendo jardinería, electricidad, fontanería: algo mucho más aplicado, porque el perfil de los alumnos muchas veces ha llegado ya a un extremo donde el centro se le ha caído como si fuera casi una condena [...] el nano salía y se iba al taller dos días a la semana. No como el PCPI... con el mismo profesorado, el mismo claustro, la misma estructura. (...) La diferencia de este era el hecho de salir físicamente (...) y sobre todo, que hayan participado Ayuntamientos y cualquier organización (...) Que en su asociación a lo mejor iba el alumno y estaban haciendo (...) lo mismo muchas veces que se estaba haciendo a lo mejor en un PQPI. Pero (...) lo veían de otra forma y el programa tuvo muy buena acogida por ese perfil de alumnado y un éxito importante. Era alumnos que vamos, que casi-casi (...) estaban ya fuera. (...) que podíamos haber garantizado que iban a ser alumnos que iban a abandonar el sistema, y entre un 75% - 80% conseguimos luego que se reincorporaba [...]. Y ellos mismos demandaban lo que ya permitíamos. (...) es muy importante que en compensación educativa, sin estar formalizado, permitíamos esas cosas. Permitíamos que se fueran a un taller dos horas (...) O permitíamos, en una legalidad (siempre decíamos “Con el tutor, acompañado...”

tal), pero con la excusa de que era compensación educativa (y que el alumno, si no, era perdido por el sistema) ya se hacía". (E.TEC1 pp. 4- 6)

Por otro lado, encontramos una tendencia a mantener la centralidad de lo escolar en las acciones "de éxito". Lo vemos, por ejemplo, cuando se aborda la cuestión de quién ha de asumir protagonismo en el acompañamiento del alumnado: especialmente en las actuaciones de apoyo que se deriva de programas como el PROA, han de ser los profesores del centro. Esto es lo que permite afrontar la situación del "*chaval que está fracasando su rendimiento en una aula*", posibilitando que el programa se "*rentabilice como acción escolar*". Los resultados académicos se convierten, de este modo, en el núcleo de la preocupación de estas actuaciones.

"Y la parte del acompañamiento escolar, todo lo contrario, esto ha sido un súper éxito. Al principio todos los centros eran reticentes, porque tenía que quedarse alguien a hacerlo. (...) Alguna comunidad hizo también el de monitores externos... Nosotros (...) teníamos muy claro que esta tarea, si era del centro educativo, lo tenían que hacer los profesionales porque, si no, no es verdad. Otras cosas las pueden hacer ayuntamientos, tal: meter a un monitor... Pero eso, primero, no se liga de verdad: las propias APAs pueden crear redes de deberes, que llaman, o de soporte de familias; el Ayuntamiento puede tener unos clubs para los chavales... todas las acciones son bien, pero si tú quieres que el chaval que está fracasando su rendimiento en un aula tal, que el tutor coparticipe, que lo que realmente la carencia... Si realmente quieres esto rentabilizarlo como acción escolar, tienen que ser los profesionales de la educación. (...) Incluso que fuera alguien ya del claustro el que rompiera su horario para quedarse con ellos [...]". (E.TEC1 p. 16)

A su vez, encontramos otro discurso que también refuerza el papel positivo de 'estar dentro del centro' aunque por otros motivos: se trata de poder generar un espacio normalizado y controlado, sobre todo en situaciones de entornos especialmente conflictivos.

Esto nos lleva a *la segunda de las tensiones* que hemos mencionado anteriormente, entre normalización y diversidad. De un lado, está presente un discurso que incide en la necesidad de normalizar conductas, hábitos..., del alumnado más conflictivo. Se trata de convertir el centro educativo en

un espacio que posibilite la adaptación y aprendizaje de conductas y prácticas relacionales no disruptivas, facilitando la integración de los y las menores en entornos menos problemáticos, aunque esto suponga generar rupturas con su entorno más cotidiano.

“La palabra es la famosa palabra que es ‘integrar’. Es integrar, integrar y no excluir o no autoexcluirse, sino integrarse también en el entorno más cercano. Y es decir, (integrar/atraer) el alumnado que a lo mejor no vive aquí en el barrio pero que vive cerca y que quiere utilizar (el centro)... Eso es normalizar también” (E.IES2, p. 4)

“[...] Vamos a intentar que este niño (que es un niño), que aprenda que lo que queremos es que se incorpore, que esté con sus iguales, pero no de matón. Que esté de uno más. Aunque sea líder. Pero que sea uno más de la clase.” (E.IES2, p. 9)

“[...] ‘Tú tienes que entretenerle’. Porque esto nos lo han dicho. A lo que yo respondería: ‘No no, perdona, yo tengo que enseñarte. Primero a sentarte y a levantarte. Y luego ya pasamos a que yo haga cosas para que tú conozcas nuevos horizontes y nuevas cosas positivas para ti. Pero primero tienes que aprender a sentarte y a levantarte, a pedir las cosas por favor’... Y eso es el aula de incorporación, que es la teoría del aula-taller, es eso. Pero luego haciéndoles talleres. Pero tú tienes que respetar primero a los compañeros, que ellos llevan desde pequeñitos viniendo, estudiando, y queriendo seguir estudiando. Tú tienes que respetar que tienes que estar determinadas horas con ellos, y otras formándote.” (E.IES2, pp. 7 y 8)

De otro lado, encontramos también un discurso que defiende que la intervención educativa tiene que partir de la diversidad de su alumnado, marcándose objetivos adaptados a dicha diversidad, dejando en un segundo plano los criterios más homogeneizadores. El objetivo es que a cada uno se le sitúe en el lugar más acorde con sus necesidades y posibilidades.

“[...] Todo son medidas en definitiva de atender a la diversidad. Todo son medidas que lo que buscan es atender al alumnado con necesidades de compensación educativa, que de otra manera caería en el absentismo y en el abandono escolar. [...] (ahora está hablando de alumnado que presenta su solicitud a PCPIs) Porque si lo tramitamos

bien y cada alumno está donde mejor puede estar, evitaremos el abandono escolar temprano.” (E.IES1, p. 5)

Surge también un cierto conflicto en cuanto a la decisión sobre a quién van dirigidos los programas y los recursos, especialmente ante una situación como la actual de limitación de los mismos. Concretamente, surge la cuestión de si conviene o si es más importante priorizar una respuesta compensatoria o una respuesta centrada en el éxito académico.

“[...] La variable nueva que aparece en esta convocatoria de Contrato-Programa al añadir la compensación educativa es que aunque el proyecto esté peor diseñado, si el centro tiene mayor necesidad, hay que arriesgar el recurso. (...) porque se trata de que en el sistema avancen todos, no sólo los mejores. Entonces esa variable correctora nos cuesta cuando valoramos proyectos.” (E.TEC1, p. 15)

“[...] El problema es que como hemos dirigido los recursos a esta estructura organizativa, pues hay otras cuestiones que quizás irían dirigidas a los grupos ordinarios, en atención de desdobles y demás, que no los podemos plantear como nosotros pensamos que nos ayudarían a mejorar nuestro índice de éxito escolar” (E. IES1, p. 6)

“[...] El que no funciona en el PCPI automáticamente lo sacamos. Saben que hay lista de espera de gente y es algo muy, muy, muy solicitado, y de momento, creo que a diferencia de otros centros, en este centro ha sido un éxito total.” (E.IES2, p. 3)

En *tercer* y último lugar, el marco normativo al que hemos hecho referencia destaca la necesidad de plantear actuaciones que den respuesta a las necesidades que van surgiendo en cada centro; fomentando la flexibilidad y la autonomía de los centros.

“[...] Ahora al centro le estamos diciendo que él valide de lo aprendido y defina su línea de trabajo, porque es que nuestros diseños, a veces, no son fácilmente adaptables a los retos [...] les hemos hecho a los centros que se autohicieron valoración. Se han hecho un seguimiento, se han autovalorado, la inspección ha valorado si le ha parecido rentable o no, pero no son aún procesos muy formalizados”. (E.TEC1, pp. 12 y 13)



Esta autonomía se apoya en la participación e implicación de toda la comunidad educativa de cada centro; lo que se convierte, a su vez, en un criterio de concesión por parte de la Administración Educativa para la adjudicación de ayudas y subvenciones. Este hecho hace que la participación/implicación la podamos entender también como una *tecnología de control* (Rose, 1997).

De hecho, la normativa que regula los Contratos-Programa llega a solicitar al centro información sobre el porcentaje de apoyo recibido, en su claustro y su Consejo Escolar, por la propuesta presentada; asignando a cada uno de estos apoyos un máximo de 5 puntos en la baremación de la propuesta (art. 9.5, Orden 42/2013 de 17 de mayo). De este modo, la coordinación/implicación de los equipos de los centros, más allá de los aspectos positivos intrínsecos que conlleva, se convierte en una herramienta más de control por parte de la Administración Educativa, sobre todo ante el hecho de posibilitar la sanción de la discrepancia. De este modo, encontramos discursos que ensalzan la unidad de criterio como un valor en sí mismo frente a la divergencia.

“En segundo lugar, hay una unicidad de criterios, tanto del equipo directivo como del equipo educativo... Vamos todos a una, y actuamos todos a una [...] No hay camarillas, no hay sectores, cada uno no va a la suya sino es que aquí hay un proyecto único y todos vamos a lo mismo. Y sabemos que en la medida que nosotros estamos juntos ayuda, y perseguimos los mismos objetivos, ayudamos a los alumnos y a las familias, y eso es básico [...] Está el respaldo del claustro. Que evidentemente se solicita el programa, habiendo informado y habiendo recogido todas las propuestas y oído el claustro, eso se hace siempre. Pero evidentemente cuando se implanta el programa vamos todos a una. Todos a una”. (E.IES2, p. 22)

Al mismo tiempo, la norma reguladora permite articular un discurso que compagina la defensa de la autonomía de los centros, en los que se delega el diagnóstico de necesidades y la intervención sobre las mismas, combinada con la supervisión del diseño y consecución de objetivos, y del aprovechamiento de los recursos humanos y económicos asignados. De hecho, la normativa reguladora presta especial atención a la delimitación de

los mecanismos de seguimiento y control. Se constituye así una situación de *autonomía vigilada* que es asumida por parte de los centros.

“Con Conselleria d’Educació estamos en constante coordinación con la inspectora. Tiene conocimiento de todo lo que pasa aquí, cuando hay cualquier obstáculo además se lo informamos a ella, le decimos como pensamos actuar y ella nos da visto bueno o nos asesora y nos reorienta en otra dirección. Es decir, inspección nos respalda y es concedora de todo lo que ocurre aquí. Y a nosotros también nos sirve como respaldo, para darnos seguridad en nuestras actuaciones”. (E.IES2, p. 24)

Más allá de las tensiones identificadas, las personas entrevistadas ponen de manifiesto una serie de limitaciones que afecten a las actuaciones frente al AFE. Una parte de estas limitaciones tienen que ver con la escasez de recursos, que impide que los programas respondan a la totalidad de las necesidades diagnosticadas y de los programas propuestos en las planificaciones integrales realizadas por los centros. Este funcionamiento implica la negociación a la baja en función de los recursos, de forma que más que de flexibilidad cabría hablar más bien de adaptación, lo que supone un límite ‘de facto’ a la autonomía de los centros.

“Y luego en el proceso, evidentemente, se valora cada una de las actuaciones (...). Los centros (...) también hacen su demanda, es decir, de recursos. Bueno la mayoría de ellos (...) piensan que cuanto más pides más vas a conseguir: “Yo os pido 200 horas a ver si me dan 40”. (...) Luego cuando aquí se valora (...) se tiene en cuenta lo que han pedido, pero lo que se hace es decir “Bueno, vamos a ver, si va a hacer un acompañamiento de dos días a la semana, si va a hacer estas actuaciones, esto son 5 horas, 10 horas, o 60 horas”. (...) Vamos a ver dónde podemos llegar. Claro, los recursos, y más ahora, son los que hay. Lo que se hace es después de una valoración, tanto por la inspección [...] y otra valoración por parte de la Dirección General... Con esas dos valoraciones, aquellos que se pueden autorizar porque están dentro de las posibilidades lo que se les dice es “Bueno, este es vuestro plan de actuaciones, estos son los recursos que os podemos otorgar. Vale, vosotros pedíais 60 horas para poder hacer todo esto. Al final no han podido ser más que 40 o 30 horas y 5.000 o 2.000 euros”. Y en ese momento el centro contesta con la conformidad de decir “Bueno vale, en estas condiciones...” (...) Y rehace la propuesta (...) Y eso es lo que firma, su plan de actuación. Ese es su Contrato-

Programa (...) Hay centros, el año pasado muy poquitos, que dicen "No, no, pues en esas condiciones no firmo" (...) "No nos comprometemos a..." Otros centros, la mayoría, dicen: "Bueno, aun así me interesa estar en este proceso, me interesa con las posibilidades que yo tengo y entrando en esta dinámica". (E.TEC1, p. 11 y 12)

Aun así, los centros buscan la manera para mantener sus actuaciones, pese a las restricciones que sufren. Esto supone poner en juego todos los recursos disponibles, de una manera creativa y muy al límite de las posibilidades normativas.

"¿Los ámbitos son siempre completos? No. Porque como no recibimos, quizás, los recursos que necesitaríamos, pues esto es como aquél: "Usted me da esto, espere que yo voy a organizarme". Hubo un momento fundamental en el que a la COCOPE<sup>15</sup> se le dijo: "Si se da la confianza al equipo directivo para que podamos montar este organigrama... [...] Si estáis comprometidos con el proyecto de que nosotros tomamos todas las horas de desdobles, de refuerzos, y con esto y con lo que nos autorizan (por profesorado de compensatoria y tal), nosotros con todo esto montamos esta estructura". (E.IES1, p. 2)

La escasez de recursos viene, además, acompañada del retraso en el pago de los recursos económicos asignados. Dicho retraso no sólo afecta al centro. En el siguiente fragmento se pone como ejemplo el retraso de las becas comedor y las dificultades económicas que eso genera en las familias receptoras de dicha ayuda, llevando al centro a poner en marcha soluciones de emergencia que resuelven la situación a modo de parche:

"[...] Yo no me puedo fiar de que me autorizan en el mes de noviembre 5.600 euros y que van a llegar ese curso. A veces llegan 3 cursos después. ¿Vale? Entonces, en programas experimentales los recursos económicos han llegado con 2 y 3 años de retraso. [...] Pero nosotros tenemos un problema añadido: los alumnos que solicitan beca. [...] Esas becas... las del año pasado no, las anteriores, las están empezando a pagar ahora. ¿Pues qué tenemos? Tenemos gente que viene aquí y dice "Mire usted, yo no puedo... No puedo pagar los libros, no puedo pagar...". Entonces, a través del equipo de mediación [...] organizamos desde un mercadillo de libros de segunda mano, organizamos un sistema de préstamos de

---

<sup>15</sup> Comisión de Coordinación Pedagógica.

material escolar con compromiso de las familias, y hacemos lo que podemos [...]". (E.IES1, p. 9)

Otra limitación identificada hace referencia al desajuste entre los calendarios de planificación y gestión de la Administración Educativa frente a los de los propios centros, poniendo de manifiesto el desencuentro entre dos lógicas de funcionamiento diferentes: la lógica burocrática de la administración frente a la lógica de los procesos educativos de los centros.

"[...] a veces en la consejería tienen un calendario y se han olvidado de que la tropa está en el campo de batalla. Entonces, poner la evaluación diagnóstica en el mes de mayo, en la segunda quincena, cuando tienes tú finalizando ahí el curso de segundo de bachiller, estás ahí con los últimos cartuchos para que todo termine, pues es una aberración, para mí. [...] ¿Hay algo que ha fallado este año? Por ejemplo: si nosotros hemos terminado el curso en septiembre, ¿vale?, el 20 de septiembre se tenía que presentar la actualización del contrato programa, y el 30 la memoria del contrato programa. Por favor, ¿no será mejor que primero hagamos la memoria y después la actualización del contrato programa? Pero estamos haciendo la presentación de la actualización del contrato programa sin haber recibido los resultados de la evaluación diagnóstica de mayo [...]". (E.IES1, p. 14)

En este mismo sentido, cabría señalar también la limitación que supone la anualidad de los programas. Dicha limitación ha sido matizada por la regulación de los contratos programa, que tienen una duración máxima de cuatro años, aunque requieren de evaluación, revisión y renovación con carácter anual. La situación hasta la fecha llevaba a la necesidad de combinar recursos procedentes de diversas convocatorias para articular acciones de una manera más continuada.

"[...] El PROA, la parte de apoyo y refuerzo... el problema o dificultad que tiene es la limitación en el tiempo. (...) Caduca a los tres años (...)". (E.TEC1, p. 16)

"Entonces manteníamos horario de acompañamiento escolar (...). Entonces caían como centro de apoyo y refuerzo, pasaban a acompañamiento escolar, procurábamos reforzarles las horas por esa línea. Y con eso y con el esfuerzo de otro programa ellos mantenían la acción. Pero se quedaba un poquito corto el recorrido en el proceso. Estas acciones tienen que tener una permanencia en el tiempo, ahí

viene la problemática de si esto es convocatoria o es estructural". (E.TEC1, p. 17)

"[...] Porque el PROA es que está con nosotros muchos años, pero muchísimos. Lo que pasa es que el año pasado no [...] nosotros seguimos haciéndolo pero con los recursos ya del centro. Sacando de aquí para allá, porque es lo que nos ha hecho vivir [...]". (E.IES2, p. 12)

Esta temporalidad afecta significativamente a los objetivos a alcanzar por los programas, considerándose insuficiente. Dicha temporalidad es valorada de manera ambivalente; ya que, por un lado, una mayor duración permitiría trabajar más tiempo la 'reconducción' de este alumnado, pero, por otro lado, el planteamiento de objetivos a corto plazo se valora como más eficaz con esta población.

En este mismo sentido, en relación a la eficacia de estas acciones y programas, la valoración que se nos ofrece se centra fundamentalmente en un éxito entendido como el mantener al alumnado dentro del sistema educativo el máximo tiempo posible. Dicho éxito se mide en relación a las personas que consiguen pasar de recursos más alejados a otros menos alejados del aula ordinaria. Considerando un 'gran éxito' el caso de aquellos que 'titulan' (que acaban consiguiendo el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria).

"[...] L'objectiu no era únicament... En principi anàvem també fase a fase, poquet a poquet. El primer any amb els grups que teníem, que eren xavals molt molt molt durs, la veritat, en principi l'objectiu era aconseguir que vingueren a classe, que s'arrimaren, que tastaren un poquet la història. I el primer objectiu era passar dos anys amb ells. I ho aconseguíem. Aunque va ser complicat, però al voltant d'un 40% continuaren de forma... vingueren de forma continuada i tal. [...]". (E.TEC2, p. 3)

"[...] estamos consiguiendo que los alumnos de Integra unos pasan a un PCPI de aula y otros pasan a un PDC, y hemos conseguido ya que 4 alumnos de estos titulen, en 2 años, ahora tenemos este año a 5 alumnos que estaban el año pasado aquí, y los tenemos ahora en 4º de PDC [...] Ya veremos lo que pasa. Esto es... esto es pasar de la UCI al ambulatorio". (E.IES1, pp. 2 y 3)

"[...] El resultado: vamos como las hormiguitas, pasito a pasito. Resultado bueno. ¿Por qué? Pues simplemente porque este año ha sido el año que más matriculados hemos tenido en primero. Tenemos el ratio de 60 personas y se nos han matriculado 65/66. O sea, hemos abierto la puerta a acoger más porque te sabes mal decirle "No, es que nuestro cupo ya lo tenemos". Entonces, éxito: el éxito está en primero, que nos han venido [...] En primero, y en último también, porque ya salen las promociones salen ya tituladas con título de Secundaria Obligatoria. Es decir, el año pasado fue una promoción ya de seis alumnos con título de Secundaria Obligatoria, que están cursando Grados Medios fuera del barrio". (E.IES2, p. 15)

Por su parte, la cuestión de la inserción laboral aparece de manera marginal en el discurso de las personas entrevistadas, con excepción de los profesionales de los PCPI de modalidad de taller, los cuales señalan las dificultades de conseguir este objetivo.

A partir del análisis presentado, podemos concluir, en primer lugar, que el éxito de los programas puestos en marcha para reducir la tasa de abandono escolar temprano va dirigido, por un lado, al mantenimiento y/o retorno del alumnado al sistema educativo reglado y, por otro, a la finalización de la escolarización obligatoria. Para ello la administración pone a disposición de los centros y su alumnado diversos programas que pretenden el abandono del sistema. En este sentido, el éxito escolar es entendido no tanto desde la perspectiva de la mejora de los resultados académicos o de la mejora de las expectativas de vida y futuro profesional del alumnado, sino desde la óptica de la reducción de la tasa de abandono y fracaso escolar.

Priorizar la permanencia en el sistema educativo lleva a una rebaja de las exigencias y las expectativas como estrategia de adaptación (justificada desde el discurso de la atención a la diversidad), que permite disminuir las estadísticas de fracaso escolar pero no potencia el 'empoderamiento' del alumnado para el futuro personal y profesional; generando un tipo de ciudadanía devaluada y no igualitaria, que mantiene a este colectivo en un espacio de vulnerabilidad social (Castel, 1997).

En segundo lugar, está presente permanentemente la tensión entre las medidas de carácter universalista (dirigidas al conjunto de la población escolar) y las medidas de carácter compensatorio (dirigidas a colectivos con carencias específicas). En cierto sentido se considera, por un lado, que dedicar recursos a la atención compensatoria acaba generando un perjuicio al resto del alumnado al no ser este atendido en todas sus necesidades educativas por falta de recursos o por la priorización de dichos recursos en atención a las personas con necesidades de compensación. Por otro lado, dicha atención compensatoria genera cierto efecto de estigmatización en los colectivos que se atienden, dificultando su proceso de integración social. Estas políticas no pretenden abordar la causa social de las desigualdades educativas, sino atenuar sus consecuencias.

En tercer lugar, la regulación analizada enfatiza el valor de la autonomía y la iniciativa de los centros educativos. Los centros realizan el diagnóstico y la propuesta del contrato programa. Dicha autonomía se apoya en la necesidad de la implicación, el compromiso y la cohesión de los miembros de la comunidad educativa. Todo ello hay que entenderlo en el marco de una regulación que articula mecanismos de control externo/control auditor, que acaban derivando en autocontrol y autoexigencia. De forma que la autonomía pasa a ser una *autonomía vigilada* mediante el control de resultados, de acuerdo con las nuevas forma de gubernamentalidad neoliberal (Rose, 1997; Gómez, Martínez i Bernad, 2004); y tanto la participación como el consenso se vuelven una obligación encubierta, al ser reconocidos y puntuados en la valoración que se hace por parte de la Administración Educativa de los programas, sancionando negativamente la discrepancia.

Frente a esa exigencia de compromiso de los centros, el compromiso que adquiere la Administración Educativa no es 'incondicional'; es un compromiso 'condicionado' a la disponibilidad de recursos económicos (como aparece explicitado en la normativa reguladora). Además, en la búsqueda de la optimización de dichos recursos, podemos entender la decisión de aglutinar en una sola convocatoria –contratos programa– una amplia diversidad de actuaciones y programas, que facilita también la

gestión burocrática y permite la planificación integrada de las actuaciones de los centros educativos.

Sin embargo, esto lleva a los centros, en un marco de competencia por recursos escasos, a articular estrategias para poder maximizar los recursos que se obtienen. Para ello, deben mostrar/demostrar su necesidad de recursos extra a través del diagnóstico individual de necesidades, lo que introduce el riesgo de magnificar las dificultades de su alumnado y de etiquetaje. Igualmente, los centros deben poner todos sus recursos en juego al servicio de la propuesta de intervención educativa, intensificando el uso de sus propios recursos como requisito exigido por la normativa reguladora de las convocatorias de los programas. Esto, a su vez, genera la intensificación de las funciones del profesorado y la precarización de sus condiciones de trabajo.

En definitiva, los diversos cambios legislativos y la reestructuración de los programas que se vienen desarrollando, están ayudando a frenar el abandono escolar temprano, pero no mejoran las expectativas personales y profesionales del alumnado. Pero no podemos dejar de lado el efecto que han tenido los cambios en la situación económica y en el mercado de trabajo sobre las tasas de AET, lo que matiza la valoración del efecto de las actuaciones y programas sobre dichas tasas.

En el País Valencià, hasta la entrada de la crisis, la inserción rápida y de baja cualificación (aunque bien remunerada) en el mercado de trabajo producía un efecto llamada, que invitaba a abandonar las aulas; con las actuales dificultades de inserción en el mundo laboral y las altas tasas de desempleo, el retorno a la formación reglada y el mantenimiento en el sistema educativo vuelven a aparecer como una alternativa atractiva (incluso como la única alternativa) para el desarrollo de itinerarios de transición hacia la vida adulta.



### Capítulo 3

## Elementos conceptuales para el análisis de la Práctica Pedagógica desde una aproximación bernsteniana

*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 las docentes comprometidas políticamente con su trabajo y con el contexto en el que lo desarrollan, hemos construido un instrumento a modo de herramienta conceptual, basándonos en la teoría de Bernstein y en las investigaciones realizadas por Morais y Neves (2004), y las desarrolladas posteriormente por Graizer (2008) y Navas (2008).

En el presente capítulo explicaremos nuestro uso de la teoría bernsteniana, de los conceptos relevantes, y de cómo nos ayudan a describir el objeto de estudio.

### **3.1 Aproximación al objeto de estudio: la modalidad pedagógica de los docentes en situación de vulnerabilidad**

Este trabajo parte de la no creencia en que las condiciones de vida y sociales de las jóvenes en situación de vulnerabilidad están totalmente

determinadas por haber sido etiquetados de esta forma. Así pues, consideramos que haber sido 'etiquetado de' o pertenecer visiblemente a una raza no caucásica, o simplemente ir a la escuela pública de un barrio 'marginal', no determina la posición social. Usamos la palabra 'determina' en el sentido pleno e inmovilista de la misma. Por lo tanto en este trabajo buscamos los elementos que dentro de la institución escolar, nos permiten pensar en las estrategias de cambio.

Ante este punto de partida, y a tenor de las teorías con que construimos nuestra realidad educativa nos parecía que 'la única teoría' susceptible de ser usada era la de Basil Bernstein y sus discípulos o sus herejes<sup>18</sup>. De entre los beneficios académicos que podemos encontrar al usar la teoría de Basil Bernstein destacamos, como hiciera 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.
3. Contiene desde el principio variaciones y cambios, actuales o potenciales, en y entre todos los niveles del dispositivo.

En términos de Ana María Morais, también fundamental para la investigación, la teoría de Bernstein permite realizar análisis empíricos teniendo en cuenta la base teórica subyacente, así como transformar la

---

<sup>18</sup> En palabras de Dowling (1999:1) es como se caracteriza a las personas que han estudiado su teoría y que tienen una voz fuerte y un mensaje reproductor (discípulos), o una voz fuerte y un mensaje productor (herejes)<sup>18</sup>, es decir, quienes la dimensión de la voz tiene un grado fuerte. Dowling 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).

teoría en base a los datos empíricos. Morais y su equipo (2001) a partir de los conceptos bernsteinianos de Lenguaje de descripción interno y externo, señala que esta característica de la teoría permite ver cómo los modelos teóricos, el lenguaje de descripción y el análisis empírico interactúan transformativamente, de manera que se produce una mayor profundidad y precisión en los análisis.

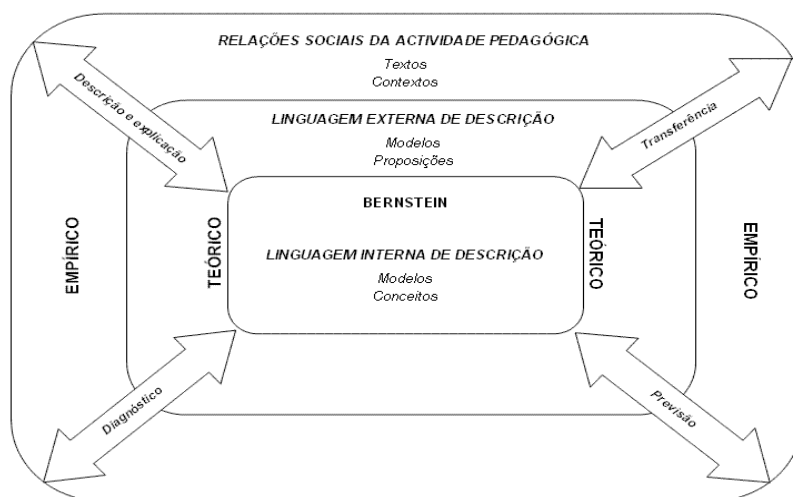


Figura1 – Metodología sociológica de investigación (Morais y Neves, 2001)

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.

Así pues, siguiendo a Morais, la teoría de Basil Bernstein nos permite llevar a cabo descripciones y explicaciones, realizar transferencias, diagnósticos y tentativas de previsiones que se derivan de esta relación

dialéctica entre teoría y empiria.

De ahí que los trabajos desarrollados para el paraguas de la teoría bernsteniana sean especialmente relevantes para la investigación aquí presentada. Bernstein, en palabras de Morais y su equipo, nos proporciona una teoría cuya amplitud conceptual y cuyo poder explicativo nos permite trazar paralelismos entre los contextos de la práctica pedagógica para proceder a un estudio de los mismos dentro de un cuadro analítico común.

A lo largo de este trabajo usaremos los conceptos operativos que posibilitan el análisis del contexto escolar: en el nivel general, el concepto de código, y en el más específico los de clasificación y enmarcamiento. Serán los tres conceptos que nos servirán de base para la construcción de las descripciones necesarias para el análisis pretendido.

La teoría de Bernstein, además, permite vincular la estructura de las relaciones sociales, con la estructura de comunicación, lo cual permite identificar estrategias de cambio y nudos en las relaciones, a la vez que permite comprender cómo se producen y reproducen ambos tipos de relaciones.

Los trabajos de Morais y su equipo, nos permiten traducir la extraordinariamente compleja teoría bersteninana a un nivel de uso más adecuado, de acuerdo con las necesidades del presente trabajo. Así, pretendemos dos finalidades amplias:

- a) desde el punto de vista teórico, hemos querido construir los indicadores que nos sirvan para desarrollar un análisis detallado de la práctica pedagógica de docentes en contextos de vulnerabilidad. De manera indirecta, y casi inevitable, conseguimos así producir unas orientaciones normativas sobre la práctica pedagógica de estas docentes.
- b) Desde el punto de vista empírico, nuestra investigación se traduce en la aplicación de la teoría de Bernstein al análisis del proceso pedagógico, resultando un análisis a nivel social y político de las consecuencias que ese proceso tiene para las jóvenes que están en

situación de vulnerabilidad social.

En el presente trabajo buscamos describir la modalidad pedagógica de las docentes políticamente comprometidas con las jóvenes de un IES en particular.

Si Bernstein definió el código como el principio regulador, tácitamente adquirido, que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización y contextos evocadores, (lo cual implica que al pasar del micronivel, interaccional, al macronivel, institucional, los significados se transforman en prácticas discursivas, la realización en prácticas de transmisión y los contextos en prácticas organizativas), la modalidad de código se define como la 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.

Por ejemplo, Morais y su equipo, entrenaron a una docente (2001:17 y ss.) para que desarrollara tres modalidades de práctica pedagógica. Esta docente impartió tres prácticas pedagógicas a grupos de alumnas de 5º y 6º año de escolaridad en Portugal: P1, P2 y P3. Estas tres modalidades se construyeron *a priori*, antes de conocer al grupo en base a los conceptos teóricos que nos proporciona Bernstein. Distribuyeron de manera homogénea a las estudiantes en función de clase social y contexto de origen. Así, tras el entrenamiento, la docente durante un año desarrolló tres prácticas pedagógicas diferentes que se correspondían, como hemos dicho, con tres modalidades diferentes. Podríamos describir las tres prácticas de la siguiente manera:

- P1: es una práctica con características próximas al 'aprendizaje por descubrimiento', que se traduce en términos sociológicos en una docente que tiene aparentemente un control reducido sobre la forma de aprendizaje del alumnado, teniendo éste cierto espacio de autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- P3: esta práctica pedagógica se asemeja más a lo que podemos llamar 'aprendizaje guiado', y representa en términos sociológicos, un contexto pedagógico en el que la docente tiene un control elevado sobre la forma de aprendizaje y en el que, por tanto, las alumnas tienen un grado de autonomía reducido o nulo.
- P2: esta práctica se corresponde con lo que podría llamarse 'aprendizaje por descubrimiento orientado', y representa un contexto pedagógico con características intermedias, teniendo la docente más control sobre el aprendizaje si se compara con la práctica P3 y menos control si la comparamos con la P1.

Es importante resaltar que la práctica pedagógica instruccional, tal como es entendida en el estudio, dice respecto a las reglas discursivas (selección, secuencia, ritmo y criterios de evaluación) que definen tanto la transmisión-adquisición del discurso instruccional (conocimientos, competencias cognitivas), como la transmisión-adquisición del discurso regulador (valores, competencias socioafectivas). De esta manera, por ejemplo, cuando en la diferenciación de las prácticas se especifican las relaciones que se establecen en el nivel de la selección de contenidos, se entienden como contenidos los conocimientos y actividades presentes en el aula, y las competencias que el alumnado debe desarrollar tanto en términos de competencias simples (como la memorización) y complejas (por ejemplo, la aplicación de conceptos), como de competencias socioafectivas simples (como la obediencia) y complejas (como pueden ser la responsabilidad o la cooperación). (Morais, 2001:18).

Con su trabajo Morais muestra que tres prácticas pedagógicas diferentes dan origen a diferentes modalidades de práctica instruccional (referida a los principios de selección, secuencia, ritmo y criterios de evaluación), y a diferentes modalidades de práctica reguladora (reglas jerárquicas y orden social). Estas modalidades dan lugar a modos de comunicación diferentes entre docente-discente y entre discente-discente.

A nuestro trabajo le interesa el anterior, en tanto en cuanto permite

pensar en diseñar la modalidad de práctica pedagógica que las docentes comprometidas desarrollan en esos contextos, para sí extraer conclusiones sobre la práctica, el contexto, y las posibilidades que tienen las jóvenes cuando entran a la institución escolar.

Para esto vamos a usar las reglas discursivas en la relación entre docentes y discentes. Como veremos posteriormente en este capítulo (5.3) en la investigación hemos decidido usar las reglas referidas a los *criterios de evaluación* y al *ritmo*, puesto que lo que nos interesa es ver de qué manera las alumnas comprenden aquellos contenidos que las docentes han seleccionado. Con estas dos reglas discursivas podemos analizar cómo se configura la validez y legitimidad del conocimiento que se constituye en el conocimiento oficial, y se concreta en la toma de decisiones en cuanto a qué contenido se evalúa, cómo y cuándo (*criterios de evaluación*); y con el *ritmo* podemos ver quién marca la cadencia de la relación pedagógica.

Bernstein (1993:63) ejemplifica los análisis de las modalidades dominantes del código elaborado con valores fuertes de clasificación y enmarcamiento, y lo hace indicando que para diferenciar los modos de transmisión y adquisición se pueden utilizar las reglas de criterio, las reglas de secuencia y ritmo y las reglas jerárquicas. Ya hemos señalado que a nuestro trabajo no le interesan las reglas jerárquicas, pero sí las otras dos, y al ser secuencia y ritmo indicadores que se combinan entre sí, hemos elegido el ritmo por cuanto se refiere a la tasa prevista de adquisición de las reglas de secuencia. En este mismo apéndice, Bernstein no considera las reglas de selección, que estando presentes, dan menor información que el ritmo y los criterios combinados.

Cuando hablamos de contenidos, no nos estamos refiriendo únicamente a los contenidos propiamente *académicos* correspondientes a la etapa de estudio, como pueda ser la materia o las estrategias de aprendizaje. Nos estamos refiriendo también a los conocimientos referentes a cuestiones de orden moral, contenidos de componente relacional mediante los cuales se produce y reproduce el orden social. Este tipo de contenidos lo nombramos en el texto y en los instrumentos *de orden moral*, puesto que son los que

tienen que ver con asuntos que inciden en la asimilación o no de una situación u otra en la sociedad.

Se desvela muy interesante la sutileza con la que estos contenidos de orden moral se introducen en la dialéctica diaria de las aulas y del centro, de manera que se reproduce el orden social del que hablamos. Esto deriva en que, en ocasiones desde la falta de herramientas pedagógicas o desde las bajas expectativas, hemos podido observar con sorpresa que se pueden relajar todas las fronteras de las reglas discursivas antes mencionadas, hasta dejar la relación pedagógica reducida a una relación más o menos cordial en la que una profesora pueda explicar algo.

### **3.2 Conceptos fundamentales: código, clasificación y enmarcamiento**

El análisis de Bernstein de la práctica pedagógica se basa en el proceso y contenido de lo que ocurre en esa relación pedagógica. Su teoría de la práctica pedagógica analiza una serie de normas, considera cómo éstas afectan a los contenidos que se transmiten y, desde nuestro punto de vista lo más importante, *cómo actúan de manera selectiva sobre los que logran adquirirlas*. Partiendo de un análisis de estas normas, podemos estudiar *las expectativas de clase social y las consecuencias de las formas de la práctica pedagógica* (Bernstein, 1990). Aplicando su teoría a las prácticas conservadoras o tradicionales frente a las progresistas, parece ser que ninguna de ellas elimina la reproducción de las desigualdades de clase. Considerando los funcionamientos internos de los tipos de práctica educativa, esta teoría contribuye a un mejor entendimiento de cómo las escuelas reproducen aquello que ideológicamente están llamadas a erradicar, las ventajas o inconvenientes de clase social en la escuela y en la sociedad.

No es el propósito de esta tesis repetir el marco teórico desarrollado por Basil Bernstein, ni los avances posteriores llevados a cabo por Ana M<sup>a</sup> Morais, Oscar L. Graizer, Janet Holland, Almudena A. Navas o Isabel Pestanha Neves; en este sentido, esa ardua tarea ya la encontramos hecha,



lo que ha facilitado la comprensión y el uso de esta teoría como marco metodológico.

Partimos de considerar que 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 que tiene lugar, durante un cierto período de tiempo, en contextos/espacios especializados* (sean los pares de docentes/discentes, madres/hijas, formadoras de profesorado/profesorado).

Podemos decir que el código pedagógico viene definido por la relación entre **Discurso Instruccional** (DI) y **Discurso Regulador** (DR), donde DI está relacionado con la adquisición de conocimientos y de competencias cognitivas, y DR se relaciona con la adquisición de valores, normas de conducta social y competencias socioafectivas. Entendemos que el código pedagógico se transmite en el contexto de la relación pedagógica de acuerdo a prácticas cuyas características son función del mismo código que regula esa relación.

Bernstein (1997:27) define el código como un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra significados relevantes (significados); formas de realización de los mismos (realizaciones) y contextos evocadores (contextos). El autor señala que el concepto de código es inseparable de los conceptos de comunicación legítima e ilegítima, y, por tanto, presupone una jerarquía de formas de comunicación así como su demarcación y criterios. Más adelante (*ibidem*:59) señala que el código se transmite y adquiere en relaciones culturalmente específicas, por lo que los códigos presuponen la presencia de *otros*<sup>19</sup> especializados. Es decir, el código se refiere a una regulación cultural específica de la realización de competencias compartidas. De la definición de código, se deduce que la unidad de análisis de los códigos no es un enunciado abstracto o un contexto sencillo, sino las relaciones *entre*<sup>3</sup> contextos. El código es un

---

<sup>19</sup> Enfasis no en el original.

regulador de las relaciones entre contextos y, a través de esas relaciones, regula las relaciones *dentro*<sup>20</sup> de los mismos.

El código pedagógico perfila la especificidad de la comunicación educativa, 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.

Bernstein (1990) nos propone una serie de elementos para poder analizar el código, que son elementos que se relacionan entre sí y dan lugar al propio código. Son las relaciones entre sujetos, las relaciones entre discursos y las relaciones entre espacios. En la fase analítica de este trabajo no hemos incluido todos los elementos, sino que hemos hecho una selección de los elementos que más se ajustan a nuestra categoría de análisis. A lo largo de este apartado pretendemos explicar los conceptos mismos y el por qué de su selección.

Para la descripción de los conceptos clave de la teoría de Bernstein hemos usado, como ya hemos dicho, parte de los trabajos de Navas (2008) y Morais (hechos desde 1989 hasta la actualidad<sup>21</sup>). Para proceder al análisis de la práctica pedagógica podemos dividirla básicamente en dos dimensiones: la dimensión estructural, que se mide de acuerdo a la clasificación<sup>22</sup> (C) y la dimensión interaccional, que se mide de acuerdo al enmarcamiento (E). Por lo tanto, fundamentalmente, los cuatro elementos que usaremos de la teoría bernsteniana son: dimensión estructural, dimensión interaccional, clasificación y enmarcamiento. En el modelo del discurso pedagógico de Bernstein, la dimensión estructural hace referencia

---

<sup>20</sup> Cursiva en el original.

<sup>21</sup> <http://essa.ie.ulisboa.pt/>

<sup>22</sup> 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).

a una parte de la práctica pedagógica que nos permite analizar cómo un discurso instruccional se inserta dentro de un discurso regulador:

- El *discurso instruccional* 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 abstracción, abastece y legitima las reglas oficiales, que regulan el orden, la relación y la identidad.

La clasificación y el enmarcamiento son los que nos permiten comprender la relación pedagógica, describir lo que puede ocurrir o no en un contexto concreto donde se esté produciendo esta relación; nos permite explicar el proceso por el que se sesga la consciencia.

Puesto que el nivel de la transmisión del discurso pedagógico es el nivel donde se transmite el código, que explica cómo un discurso instruccional 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 por agentes, agencias y discursos, se traduce en el análisis de la práctica pedagógica en la relación de elementos que hemos diseñado desde el discurso instruccional. 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.

La *clasificación* [C] la definimos como el grado de mantenimiento de la frontera o fuerza de aislamiento entre categorías (agencias, agentes, discursos); es un grado generado, mantenido y reproducido por el principio de la distribución de poder de la división social del trabajo. Este

principio regula el posicionamiento de las categorías en una división social del trabajo dada. Por lo tanto, la clasificación, débil o fuerte, marca las características distintivas de un contexto, y determina o no la reproducción del orden social.

[...] classification [...] orientates *the* speaker to what is expected and what is legitimate in that context. (Bernstein, 1996:104).

Como las relaciones de poder establecen el principio de clasificación y éste transmite las relaciones de poder, las reglas de reconocimiento confieren poder con respecto a quienes carecen de ellas. Las reglas de reconocimiento son las que permiten a las personas identificarse con aquello que se le propone, reconocer el conocimiento que se le ofrece.

Así, la clasificación tiene que ver con la intensidad en el aislamiento o fronteras entre las categorías del currículo, que en nuestro caso son las relaciones entre los discursos académico y de orden moral (como veremos más adelante), de manera que la clasificación fuerte remite a un currículo muy diferenciado en ese sentido, que no permite nada o casi nada la intromisión de cuestiones de orden moral en los contenidos académicos, y la clasificación débil remite a un currículo en el que las fronteras entre los dos tipos de discurso son frágiles.

Por su parte el enmarcamiento [E] queda definido como la realización de las prácticas comunicativas en las relaciones sociales generada, mantenida y reproducida 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 las reglas de realización de las que antes hablamos.

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 específicos del contexto (entendiendo textos como

prácticas). 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 de las personas mediante las reglas de reconocimiento y de realización que son función de aquellos valores.

La estructura está en relación con la transmisión del conocimiento a través de las prácticas pedagógicas. La estructura remite a la situación de control sobre las reglas de comunicación y, según Bernstein, *si la clasificación regula la voz de una categoría, la estructura regula la forma de su auténtico mensaje válido* (1990:100). Además, *la estructura remite al grado de control que el profesor y los alumnos tienen sobre la selección, organización, velocidad y ritmo de los conocimientos transmitidos y recibidos en la relación pedagógica* (1973:88). Por lo tanto, la estructura fuerte remite a un grado limitado de opciones entre docente y discentes mientras que la estructura débil implica una mayor libertad.

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 comunicación*. Los valores de clasificación de una determinada práctica pedagógica generan reglas de reconocimiento específicas que permiten a la estudiante 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 *instruccionales* o *reguladores*. Así como valores distintos de clasificación producen y presuponen diferentes reglas de reconocimiento por parte del alumnado, valores distintos de enmarcamiento producen y presuponen diferentes reglas de realización por su parte. (Morais y Neves, 2004).

La particular idiosincrasia del centro en el que hemos realizado esta investigación, de su estructura organizativa y curricular, centrada en

jóvenes en situación de vulnerabilidad, nos lleva a 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 inciden en las aulas de un centro inmerso en un contexto de exclusión: discurso académico y discurso moral. El análisis de la relación entre estos discursos nos resulta notable por lo que pueda aportar al área de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar, inscrita en el marco de áreas de conocimiento del Estado español, puesto que permite reflexionar sobre el desarrollo y producción de herramientas formativas.

Del mismo modo, y de nuevo desde nuestro campo disciplinar didáctico, 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 regulan las relaciones sociales y la transmisión, la adquisición y la evaluación de conocimiento específico. Dan muestra respecto del control que transmisores y adquirientes pueden tener sobre el proceso de transmisión-adquisición, es decir, 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. También mediante su trabajo podemos caracterizar la modalidad pedagógica objeto de este estudio.

Por su parte las reglas jerárquicas hacen referencia a, según Carmo (1995:63), los principios que establecen la relación, orden e identidad de transmisores y adquirientes en el contexto de transmisión-adquisición y que están siempre subyacentes a las normas de conducta entre transmisores y adquirientes. Cuando quien transmite tiene el control sobre el proceso de transmisión-adquisición, el enmarcamiento es fuerte y podemos tener un control imperativo<sup>23</sup> o posicional<sup>24</sup>. Cuando es concedido algún control al

---

<sup>23</sup> 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, 1989).

adquiriente en este proceso, el enmarcamiento es débil y tenemos un control personal<sup>25</sup>.

Dado que nuestro interés se centra en el proceso de transmisión y adquisición y no en la gestión de la disciplina en el centro, 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.

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 adquirientes, docentes y discentes. Partimos de esta aseveración en nuestro análisis y consideramos que el análisis de la práctica pedagógica tiene que ver con analizar cómo un discurso instruccional 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, ritmo y evaluación de los contenidos de los discursos instruccionales en un contexto regulador determinado.

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 que pasamos a definir:

---

<sup>24</sup> 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, 1989).

<sup>25</sup> 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, 1989).

- **REGLAS DE SELECCIÓN:** Principios que regulan quién controla la selección de contenidos en la transmisión-adquisición. Si la selección la controla la docente, estaremos ante un enmarcamiento fuerte; mientras que si en la selección el alumnado tiene algún tipo de control, podremos decir que el enmarcamiento se debilita. (Carmo, 1995)
- **REGLAS DE SECUENCIA:** son las reglas que regulan la progresión de la transmisión en el tiempo y establecen la secuencia de esa transmisión, regulando el desarrollo de un currículum, de un programa y de un sistema de evaluación. Cuando estas reglas son explícitas, los *curricula* y las programaciones son claramente definidos, y el orden en que se presenta el contenido es explícito y competencia de la profesora. Cuando son implícitas, los currículos y los programas están menos claramente definidos, y el concepto de progreso es implícito, estando apenas en conocimiento de la persona transmisora. 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 también 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 la docente tiene el control sobre la secuencia de aprendizaje, el enmarcamiento es fuerte: los *curricula* y programaciones están claramente definidos y el concepto de progresión es explícito; cuando las adquirientes tienen concedido algún control sobre la secuencia de aprendizaje, el enmarcamiento es más débil: los *curricula* y las programaciones están menos claramente definidos, y el concepto de progresión es implícito siendo apenas conocido por el transmisor.
- **REGLAS DE RITMO:** son las reglas que definen la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia, el tiempo que se concede para la adquisición de contenido o realización de tareas de evaluación. 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 la docente, los valores de enmarcamiento son fuertes; y cuando la discente tiene algún control, el enmarcamiento es débil.

- **CRITERIOS DE EVALUACIÓN:** son los criterios que terminan definiendo la validez de las prácticas y de los conocimientos en cualquier relación de transmisión-adquisición. Los criterios pueden ser explícitos o específicos, sabiendo quien adquiere exactamente cómo tendrá que ser su producción, o pueden ser difusos, múltiples e implícitos y en este caso las adquirientes aparentemente generan 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. 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. Hasta que no realicemos el análisis no sabemos cuántas de las apuestas que hemos puesto en juego mediante la matriz explicativa, se revelan pertinentes para analizar la práctica pedagógica concreta de las docentes que finalmente componen la muestra. Por tanto, lo que hacemos es agrupar dichos elementos en función del grado que creemos que *a priori* pueden demostrar en la práctica, lo cual se ha convertido en la pauta que hemos seguido para establecer las posibles relaciones que se dan entre nuestras categorías. Traducido en términos de las matrices, son los grados que toman la clasificación y el enmarcamiento, que en ambos casos

tienen la misma gradación: muy fuerte: ++, fuerte: +, débil: -, y muy débil: --).

### **3.3 Los instrumentos de descripción de la práctica pedagógica**

*Lo que pido es que se reconozca mi integridad como investigador, y que se consideren mis interpretaciones. En mi análisis, no pretendo describir el mundo, ni siquiera describir el caso por completo. Busco dar sentido a determinadas observaciones del caso, mediante el estudio más atento y la reflexión más profunda de que soy capaz.*

Stake (1998:71)

A lo largo de los apartados que siguen exponemos los que finalmente son nuestros dos instrumentos de análisis para clasificación y enmarcamiento. 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 modalidad pedagógica de docentes comprometidas políticamente con su trabajo en el contexto en el que lo desarrollan.

En paralelo al registro de la información es cuando empezamos a construir los instrumentos con los que después miramos los vídeos para realizar el análisis de la práctica pedagógica. Nuestros instrumentos se nutren de la teoría bernsteniana en primer lugar, y de los desarrollos de otras autoras en segundo (Morais y Neves, 2001, 2003, 2008; Navas, 2008; Graizer y Navas, 2011). De la teoría bernsteniana cabe destacar y recordar que *el currículo define lo que se considera conocimiento válido, la pedagogía define lo que se considera transmisión válida del conocimiento, y la evaluación define lo que se considera realización válida del conocimiento por parte del educando* (Bernstein, 1973:85). Su teoría de la educación debe ser entendida en relación con los conceptos de clasificación, estructura y evaluación, y su relación con los aspectos estructurales de su proyecto

sociológico.

El análisis de Bernstein de las expectativas de clase social del discurso y la práctica pedagógicos, fue la base para poner en relación los procesos microeducativos con los niveles macrosociológicos de la estructura social y de las relaciones de clase y de poder. Su tesis era que existen diferencias significativas en las expectativas de clase social de la pedagogía visible e invisible y que, pese a estas diferencias, puede haber en realidad resultados parecidos, sobre todo en la reproducción de poder y control simbólico.

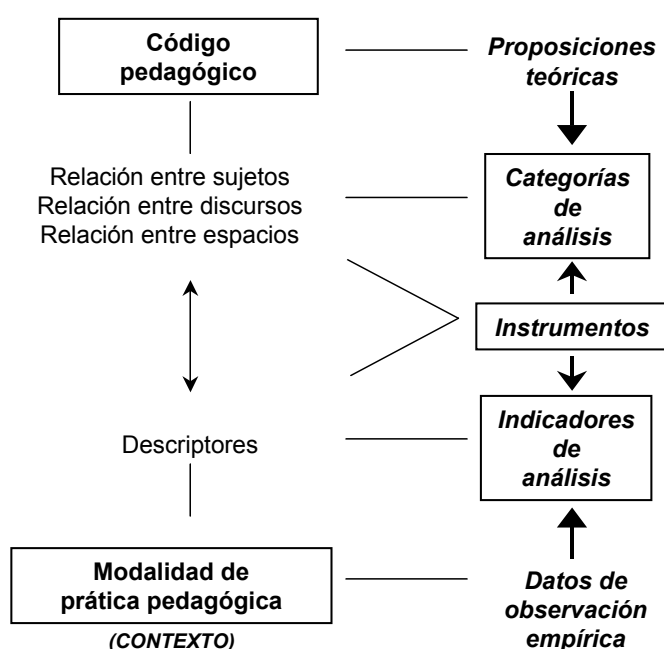
Desde este repaso teórico llegamos a los instrumentos propuestos por Morais y Neves (2004), y revisados y mejorados para nuestro caso por Navas (2008). Estas herramientas de análisis tuvieron que sufrir diferentes modificaciones al comprobar que los grados de fortaleza o debilidad de las diferentes dimensiones no nos servían en nuestro caso, lo que dio lugar a un nuevo diseño de instrumentos. El grueso del diseño de los instrumentos, así como las lecturas metodológicas pertinentes, se realizan de mayo a agosto del 2012.

En primer cuatrimestre del curso 2013-2014 se perfilan los instrumentos y empiezan los visionados para su transcripción y posterior análisis. La fase analítica da comienzo en diciembre de 2013 y se alarga hasta marzo de 2014. Aunque en el transcurso de esta fase de la investigación desarrollamos instrumentos para todas las reglas discursivas, esto es, selección, secuencia, ritmo o tasa de adquisición y criterios de evaluación, siguiendo las recomendaciones del propio Bernstein (1997:75-88), hemos decidido centrarnos en las reglas de ritmo y criterios de evaluación para la descripción final de la práctica pedagógica de cada docente.

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) contruidos en base a una dialéctica entre lo teórico y lo empírico. La teoría de Basil 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.

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 de Bernstein en el nivel de transmisión del discurso pedagógico.

En los puntos siguientes presentamos los instrumentos como quedaron en su elaboración, siendo el 3.4 el instrumento para analizar la clasificación, y el 3.5 el que diseñamos para analizar el enmarcamiento. Aunque en los instrumentos presentamos todo el trabajo (todas las reglas discursivas), recordamos que para la fase analítica del enmarcamiento finalmente sólo usamos las reglas de ritmo y criterios de evaluación de los instrumentos.

### 3.4 Análisis del contexto instruccional. Relaciones entre discursos: académico y de orden moral.

	C <sup>++</sup>	C <sup>+</sup>	C <sup>-</sup>	C <sup>--</sup>
<b>Finalidades/objetivos</b>	Objetivos y finalidades hacen referencia a cuestiones académicas.	Objetivos y finalidades hacen referencia a cuestiones de orden académico predominando sobre las de orden moral.	Objetivos y finalidades hacen referencia a cuestiones de orden académico y moral, con predominancia de las de orden moral.	Objetivos y finalidades hacen referencia a cuestiones de orden moral.
<b>Actividades</b>	Las actividades que se llevan a cabo facilitan la adquisición de contenidos exclusivamente académicos.	Las actividades facilitan la adquisición de contenidos académicos y de orden moral, predominando los académicos.	Las actividades facilitan la adquisición de contenidos académicos y de orden moral, predominando los de orden moral.	Las actividades que se proponen son utilizadas para el aprendizaje de cuestiones de orden moral.
<b>Actividades de evaluación</b>	La evaluación de las actividades sólo tiene en cuenta cuestiones de tipo académico.	La evaluación de actividades tiene en cuenta cuestiones de tipo académico y también de orden moral, predominando las de tipo académico.	La evaluación de actividades tiene en cuenta cuestiones de tipo académico y también de orden moral, predominando las de orden moral.	La evaluación de las actividades tiene en cuenta las cuestiones de orden moral sobre las académicas.
<b>Contenidos/temas</b>	Los contenidos propuestos separan claramente las cuestiones académicas de las de orden moral.	Los contenidos propuestos separan o unen las cuestiones académicas de las de orden moral en función del contexto en el que se desarrolla.	Los contenidos propuestos separan o unen las cuestiones académicas de las de orden moral en función del perfil del estudiantado.	Los contenidos propuestos unen las cuestiones académicas de las de orden moral con predominancia de lo disciplinar.

### 3.5 Análisis del contexto regulador. Relaciones entre sujetos (dimensión interaccional). Reglas discursivas: selección, secuencia, ritmo, criterios de evaluación.

Selección <sup>26</sup>	E <sup>++</sup>	E <sup>+</sup>	E <sup>-</sup>	E <sup>--</sup>
<b>En la exploración / discusión de los contenidos, objetivos y competencias</b>	Los contenidos, objetivos y competencias son seleccionados y estructurados por la docente y no por alumnado.	los contenidos son seleccionados y estructurados por la docente y permite selecciones espontáneas del alumnado si están relacionadas con el contenido indicado.	contenidos seleccionados y estructurados por la docente y dentro de los mismos permite selecciones espontáneas del alumnado relacionadas de manera indirecta con el contenido indicado.	La docente permite selecciones espontáneas del alumnado no relacionadas con los contenidos tratados.
<b>Actividades a realizar</b>	Las actividades a realizar son seleccionadas, estructuradas y orientadas por la docente.	Las actividades son seleccionadas, estructuradas y orientadas por la docente aunque las jóvenes pueden introducir alguna alteración en la microsecuencia no relevante para el contenido.	Las actividades son seleccionadas y estructuradas por la docente pudiendo las jóvenes realizar alteraciones en la macrosecuencia no relevantes para el contenido.	La docente presenta, como alternativas, varias actividades previamente estructuradas, pudiendo las jóvenes seleccionar las que serán realizadas individualmente.
<b>Intervenciones del alumnado</b>	La docente ignora o rechaza las intervenciones del alumnado aunque estén directamente relacionadas con el asunto que se trata en clase.	La docente acepta sólo las intervenciones del alumnado que están directamente relacionadas con el asunto que acaba de explicar.	La docente acepta intervenciones del alumnado siempre y cuando estén relacionadas con temas de clase.	La docente acepta todo tipo de intervenciones, tengan que ver o no con el asunto que se está tratando en el aula.

<sup>26</sup> El instrumento para mirar esta regla discursiva se diseñó pero finalmente no se utilizó en el análisis.

**Secuencia**<sup>27</sup>E<sup>++</sup> E<sup>+</sup> E<sup>-</sup> E<sup>--</sup>

	E <sup>++</sup>	E <sup>+</sup>	E <sup>-</sup>	E <sup>--</sup>
<b>Planificación/realización del trabajo de aula</b>	La docente determina el momento en que se realizarán las actividades en el aula.	La docente determina el momento en que se realizarán las actividades en el aula, pero permite alteraciones si las intervenciones de los alumnos son válidas.	La docente determina el momento en que se realizarán las actividades pero, altera el orden si los alumnos lo solicitan.	Las alumnas deciden el momento en que realizarán las actividades.
<b>Uso de los materiales seleccionados</b>	Los materiales estructuran la sesión de clase y el alumnado los usa tal y como indica la profesora.	Los materiales estructuran la sesión de clase y la docente permite desvíos de la estructura cuando tienen que ver con intervenciones del alumnado directamente relacionadas con el contenido.	Los materiales estructuran la sesión de clase pero se puede ver alterada si el alumnado así lo solicita.	Los materiales estructuran la sesión de clase pero no todo el alumnado usa el material seleccionado por la docente.

---

<sup>27</sup> El instrumento para mirar esta regla discursiva se diseñó pero finalmente no se utilizó en el análisis.

Ritmo	E <sup>++</sup>	E <sup>+</sup>	E <sup>-</sup>	E <sup>--</sup>
<b>En la exploración/discusión de los contenidos</b>	La docente nunca repite ni explora situaciones ya tratadas. En caso de dudas, remite a las jóvenes o al estudio en casa o al momento programado de revisiones.	La docente no repite situaciones ya exploradas, pero indica cómo resolver las dudas en el momento en que surgen.	La docente repite situaciones ya exploradas y aclara las dudas de las jóvenes, siempre que surjan.	La docente pregunta a las jóvenes si necesitan revisar los contenidos, reformula, explora de otra forma y promueve el debate y la reflexión sobre los mismos.
<b>En las actividades a realizar</b>	La docente marca el tiempo destinado a las actividades a realizar al principio de las mismas. Constantemente recuerda a las jóvenes el tiempo límite y no acepta retrasos.	La docente marca el tiempo destinado a las actividades al inicio y, durante la realización de los mismos, va recordando a las 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 las jóvenes. Aún así, la docente avisa a las jóvenes, si se retrasaran mucho.	No hay delimitación del tiempo en el inicio de las actividades. La docente deja que las jóvenes progresen a su ritmo. Sugiere otras tareas para los que van terminando.
<b>Preguntas dirigidas a la clase o individualizadas</b>	La docente hace preguntas y da inmediatamente la respuesta o pasa a la siguiente pregunta si las alumnas no responden.	La docente hace preguntas y si las alumnas se lo piden, reformula la pregunta permitiendo que respondan antes de pasar a otra pregunta.	La docente hace preguntas y, si las alumnas no responden, las ayuda a construir la respuesta antes de pasar a otra pregunta.	La docente hace preguntas y respeta el ritmo de las alumnas en la construcción de la respuesta. Sugiere debate y reflexión, siendo las preguntas reformuladas o clarificadas durante este tiempo.



<b>Criterios de evaluación</b>	<b>E<sup>++</sup></b>	<b>E<sup>+</sup></b>	<b>E<sup>-</sup></b>	<b>E<sup>--</sup></b>
<b>En la exploración de los temas de estudio</b>	Las explicaciones son muy pormenorizadas, ilustradas y ejemplificadas. Las jóvenes anotan todos los aspectos relacionados.	Las explicaciones son pormenorizadas e ilustradas, y las jóvenes copian sólo los aspectos principales.	Las explicaciones son poco pormenorizadas e ilustradas y las jóvenes toman algunas notas.	Las explicaciones no son pormenorizadas y las jóvenes no toman notas.
<b>Cuando el alumnado interviene con incorrecciones</b>	Lo que la joven dice es pormenorizadamente reformulado / corregido / completado.	Lo que la joven dice es reformulado / corregido / completado de forma genérica.	Se le dice a la joven lo que está incorrecto pero no se hace reformulación alguna.	Lo que la joven dice no se somete a corrección o reformulación alguna.
<b>Distracciones del alumnado</b>	No se producen distracciones del alumnado.	Cuando se producen, las distracciones del alumnado no se permiten y se reconduce la actividad.	Cuando se producen, las distracciones del alumnado se permiten y se intenta reconducir la actividad.	Las distracciones del alumnado ocurren sin que la profesora intervenga.

## 1.6 Explicación de los instrumentos

En este apartado vamos a explicar cuáles son los elementos de los que se componen los instrumentos mostrados, así como cuáles de esos elementos utilizamos para el análisis y porqué. Las necesidades de la investigación han dado lugar a diversas modificaciones que se han sucedido desde la construcción de los instrumentos hasta la selección de elementos para el análisis del trabajo de observación, y que iremos explicando también a lo largo del presente subcapítulo. La base de los instrumentos, como ya hemos dicho anteriormente, está en los desarrollos de la teoría bernsteniana de Ana María Morais, y en Navas (2008).

### 1.6.1 Clasificación

El instrumento utilizado para el análisis del contexto instruccional es el presentado en el punto 5.4 y mediante esta herramienta podemos estudiar la relación entre discursos. En nuestro estudio de caso analizamos la relación entre el discurso académico y el discurso de orden moral. Se trata de la *clasificación*, que pasamos a definir a la vez que damos cuenta de las partes de las que se compone el instrumento y de la utilidad de ellas para nuestro trabajo, y de las modificaciones que se han sucedido conforme avanzaba la investigación.

La **clasificación** nos permite hacer el análisis del contexto instruccional y mirar cómo son las relaciones entre el discurso académico y el discurso de orden moral como ya hemos dicho. En el instrumento presentamos una matriz que hemos generado como requisito previo a la recogida de información del trabajo de campo, y que luego hemos usado para hacer el análisis de los datos recogidos.

Nos situamos en la dimensión estructural. En concreto vamos a centrarnos en describir cuatro grados<sup>28</sup> posibles de clasificación entre los dos

---

<sup>28</sup> 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

discursos principales del centro en el que realizamos la observación, que son el discurso académico y el discurso de orden moral:

---

C<sup>++</sup> Clasificación muy fuerte

C<sup>+</sup> Clasificación fuerte

C<sup>-</sup> Clasificación débil

C<sup>--</sup> 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 (dedicado a las políticas de educación compensatoria).

Los grados de clasificación que aquí presentamos, como señala Bernstein en múltiples ocasiones cuando hace referencia a las 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

---

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<sup>++</sup> a C<sup>-</sup>.

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 modalidad pedagógica de estas profesoras. 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 concepto mediante el cual podemos acercarnos a una realidad pedagógica para ver de qué manera la docente facilita a las discentes el acceso a las reglas de reconocimiento. Estas reglas 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 descriptores posibles, que derivan de los conceptos ya explicados, y que permiten la descripción del código (modalidad). Estos descriptores 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<sup>++</sup> Los contenidos propuestos, las finalidades y objetivos, las actividades a realizar, y las actividades de evaluación, separan claramente las cuestiones académicas de las de orden moral.

---

---

C<sup>+</sup> Los contenidos propuestos, las finalidades y objetivos, las actividades a realizar, y las actividades de evaluación, hacen referencia tanto a cuestiones de orden moral como a cuestiones académicas, aunque predominan estas últimas atendiendo al perfil de todo el grupo.

C<sup>-</sup> Los contenidos propuestos, las finalidades y objetivos, las actividades a realizar, y las actividades de evaluación, hacen referencia tanto a cuestiones de orden moral como a cuestiones académicas. En este caso predominan las de orden moral y la intervención se dirige a una o dos personas atendiendo a su perfil.

C<sup>--</sup> Los contenidos propuestos, las finalidades y objetivos, las actividades a realizar, y las actividades de evaluación, hacen referencia tanto a cuestiones de orden moral como a cuestiones académicas, teniendo ambas cuestiones el mismo énfasis.

---

Estamos interesadas en saber el límite de los discursos, de carácter académico o de orden moral. Y nos interesa saber cuánto se flexibilizan las relaciones entre los dos 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 estos dos discursos.

Conocer el límite de los discursos nos permite extraer conclusiones sobre la práctica pedagógica de una modalidad pedagógica concreta. Nos da el código de las profesoras comprometidas políticamente con su trabajo, 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, hemos elaborado un listado de indicadores en los que detenernos una vez estemos realizando el trabajo de campo. Estos indicadores son:

- Finalidades/objetivos: Subsidiaria de los contenidos, pero centrándose en las competencias y objetivos que guían el proceso de transmisión-adquisición.
- Actividades: principios metodológicos que orientan la práctica; cómo se desarrollan las actividades en aras a transmitir aquello que debe ser adquirido.
- Actividades de evaluación: Qué se evalúa en el proceso de transmisión-adquisición, es la evaluación de los aprendizajes.
- Contenidos/temas: Es el indicador fundamental ya que es la actividad a la que se dedica más tiempo y la que mediatiza las competencias que el alumnado debe aprender.

Una vez recogida la información de nuestro trabajo de campo, usamos 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. 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:

- Finalidades/objetivos:
  - C<sup>++</sup> indica que objetivos y finalidades hacen referencia a cuestiones académicas.
  - C<sup>+</sup> indica que los objetivos y finalidades hacen referencia a cuestiones de orden académico predominando sobre las de orden moral. Las intervenciones se dirigen a todo el grupo atendiendo a su perfil.

- $C^-$  indica que los objetivos y finalidades hacen referencia a cuestiones de orden académico y moral, con predominancia de las de orden moral. Las intervenciones se dirigen a una o dos personas atendiendo a su perfil.
- $C^{--}$  indica que objetivos y finalidades hacen referencia a cuestiones de orden académico y moral, teniendo ambos el mismo énfasis.
- Actividades:
  - $C^{++}$  corresponde a situaciones donde las actividades que se llevan a cabo facilitan la adquisición de contenidos exclusivamente académicos.
  - $C^+$  se refiere a cuando las actividades facilitan la adquisición de contenidos académicos y de orden moral, predominando los académicos.
  - $C^-$  corresponde a situaciones donde las actividades facilitan la adquisición de contenidos académicos y de orden moral, predominando los de orden moral.
  - $C^{--}$  podemos identificarla con situaciones donde las actividades que se proponen son utilizadas para el aprendizaje de cuestiones de orden moral.
- Actividades de Evaluación:
  - $C^{++}$  se refiere a situaciones donde los criterios de evaluación se centran en aspectos propios de la academia.
  - $C^+$  responde a casos en los que los criterios de evaluación de la formación básica incluye cuestiones de tipo académico y también de orden moral, predominando las de tipo académico.
  - $C^-$  sugiere que la evaluación de actividades tiene en cuenta cuestiones de tipo académico y también de orden moral, predominando las de orden moral.
  - $C^{--}$  se refiere a prácticas pedagógicas donde los criterios de evaluación responden a cuestiones de orden moral únicamente.
- En los contenidos:

- $C^{++}$  responde a situaciones de fuerte aislamiento entre los discursos y los contenidos propuestos separan claramente las cuestiones académicas de las de orden moral.
- $C^+$  es el grado en que los contenidos propuestos separan o unen las cuestiones académicas de las de orden moral en función del contexto en el que se desarrolla.
- $C^-$  da cuenta de situaciones en las que los contenidos propuestos separan o unen las cuestiones académicas de las de orden moral en función del perfil del estudiantado.
- $C^{--}$  es un grado que refleja que los contenidos propuestos unen las cuestiones académicas de las de orden moral con predominancia de lo disciplinar.

Entendemos que estos cuatro indicadores en el particular contexto del que hablamos, nos proporcionan información relevante del proceso de transmisión y 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 académico y de orden moral, las vamos a ver en función de cómo quedan subordinadas la una a la otra en caso de que esto ocurra.

### **3.6.2 Enmarcamiento**

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 las profesoras seleccionadas, es decir, para el enmarcamiento. Como ya hemos dicho, aunque hayamos desarrollado todas las reglas discursivas, es decir, selección, secuencia, ritmo, y criterios de evaluación, vamos a centrarnos en las reglas de ritmo y criterios de evaluación como veremos más adelante.



El **enmarcamiento** nos sirve para el análisis del contexto regulador. Son las relaciones que se establecen entre sujetos (la dimensión interaccional, instrumento presentado a continuación). Las reglas discursivas que recoge el instrumento son selección, secuencia, ritmo y criterios de evaluación. 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 sucesión de elementos especialmente ordenados de manera que nos posibiliten la recogida de información del trabajo de campo.

En esta ocasión, nuestra mirada se centra en la dimensión interaccional. Como señalábamos, esta dimensión hace referencia al control de la comunicación legítima que se produce en las relaciones entre sujetos, que en nuestro caso se circunscribe a la relación entre docentes y discentes. 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 de la clasificación, 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 nosotras<sup>29</sup>. Consideramos que nos permiten extraer información relevante para la modalidad pedagógica de las profesoras comprometidas políticamente. Entendemos que el cambio significativo se produce, al igual que sucediera con la clasificación, cuando:

---

E <sup>++</sup>	La docente mantiene un control rígido sobre las cuestiones que afectan al proceso de transmisión adquisición, no permitiendo que las discentes se desvíen
E <sup>+</sup>	La docente permite que las discentes elijan cuestiones relevantes para el proceso de transmisión adquisición entre una serie ofrecida por ella.
E <sup>-</sup>	La docente permite que las discentes participen puntualmente siempre que sea una participación considerada pertinente por la docente.
E <sup>--</sup>	La docente permite que las discentes participen aún cuando la participación no sea pertinente

---

La docente está en una posición dominante respecto a las dicentes. Por lo tanto podemos medir la dimensión interaccional basándonos en el espacio

<sup>29</sup> 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.

que docente cede a discentes para que participen del proceso de transmisión adquisición de los conocimientos considerados válidos en la práctica pedagógica de la profesora que observamos.

Para nuestro análisis se revelaron como particularmente interesantes las reglas discursivas, 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 al alumnado en este centro. Tienen que ver con la selección del conocimiento, la ordenación del mismo para que lo adquieran, la tasa esperada de adquisición y los criterios de evaluación considerados. En términos de Basil 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 que usamos para el diseño de los instrumentos son:

- Selección: (i) de la exploración-discusión de los contenidos; (ii) de la elección de las actividades a realizar; (iii) de las intervenciones del alumnado.
- Secuencia: (i) de la planificación del trabajo en el aula; (ii) del uso de los materiales seleccionados.
- Ritmo: (i) en la exploración-discusión de los contenidos; (ii) en las actividades a realizar; (iii) en las preguntas dirigidas a la clase o individualizadas.
- Criterios de evaluación: (i) en la exploración de los temas de estudio; (ii) cuando el alumnado interviene con incorrecciones; (iii) en las distracciones del alumnado.

Recordemos que lo importante es cuán explícito hace la docente al alumnado la realización legítima en el espacio de la práctica pedagógica local en lo referente al proceso de transmisión adquisición. Es decir, cuánto facilita la docente a la discente el acceso a la regla de realización, necesaria

para el correcto desempeño del texto legítimo en el desarrollo del programa. Puesto que el presente capítulo está dedicado a los conceptos clave de la teoría bernsteniana, veremos como ejemplo algunos de los indicadores para cada una de las reglas discursivas aunque sólo vayamos a usar el ritmo y los criterios en el análisis.

La **selección** hace referencia a quién escoge los contenidos del proceso de transmisión-adquisición, y la observamos en diferentes momentos del desarrollo de las sesiones de clase. La atención la centramos en los siguientes elementos (aunque no desglosamos todos los grados de todas las reglas):

- En la exploración y discusión de los contenidos, objetivos y competencias: podemos encontrar desde una situación bastante rígida respecto de la selección del contenido en la que la docente elige qué contenidos se tratan en clase y no permite que las jóvenes se desvíen del tema, que correspondería a un grado  $E^{++}$ , hasta un grado  $E^-$ , que también podríamos decir que responde a una situación de cierta rigidez, puesto que las jóvenes son quienes se encargan de seleccionar aquello que quieren estudiar, de elegir los contenidos que ocuparán el tiempo destinado a tal fin en el contexto de la práctica pedagógica. Aunque el alumnado tome decisiones sobre el contenido, a nosotras nos interesa ver no ya las decisiones en sí, que generan ilusiones respecto al poder que poseen las jóvenes en el contexto, sino la cesión por parte de la profesora de su propio espacio hacia las alumnas.
- En las actividades a realizar: la gradación es la misma y si en este caso nos fijamos en los grados intermedios, podemos decir por ejemplo que un enmarcamiento en el que las actividades son seleccionadas, estructuradas y orientadas por la docente aunque las jóvenes puedan introducir alguna alteración en la microsecuencia no relevante para el contenido, responde a un grado  $E^+$ ; mientras que algo más débil es el enmarcamiento en el que las actividades son seleccionadas y estructuradas por la docente pudiendo las jóvenes realizar alteraciones en la macrosecuencia que no sean relevantes para el contenido, y es el  $E^-$ .

- En las intervenciones del alumnado un grado  $E^{++}$  supone que la docente ignora o rechaza las intervenciones del alumnado aunque estén directamente relacionadas con el asunto que se trata en clase; como grado intermedio encontramos  $E^+$  en situaciones en las que la docente acepta sólo las intervenciones del alumnado que están directamente relacionadas con el asunto que acaba de explicar; o un grado muy débil en el que la docente permite al alumnado hacer todo tipo de intervenciones, aunque no tengan que ver con el tema que se esté tratando en el aula ( $E^-$ )

Las reglas de **secuencia** son las reglas que determinan la progresión de la transmisión en el tiempo y establecen el orden de esa transmisión, regulando el desarrollo de un currículum, de un programa y de un sistema de evaluación. Podemos observar estas reglas en situaciones como las que siguen:

- En la planificación y realización del trabajo en el aula, donde un grado rígido correspondería a una docente que decide cuándo se realizan las actividades en el aula ( $E^{++}$ ), y en el lado opuesto un grado débil como  $E^-$  correspondería a prácticas en las que las alumnas van marcando el momento en el que se realizan las actividades. Los grados intermedios se refieren a las situaciones en las que la docente permite alterar el orden en el que se realizan las actividades, sólo si considera válidas las propuestas del alumnado ( $E^+$ ) o aunque no lo sean ( $E^-$ )
- En el uso de los materiales seleccionados, como vemos en la tabla-matriz del instrumento, se pueden registrar situaciones en las que los materiales estructuran la sesión de clase y el alumnado los usa tal y como indica la profesora, como en el grado  $E^{++}$ , o situaciones en las que los materiales también estructuran la sesión aunque no todas las discentes utilizan el material seleccionado por la profesora, que corresponde a un grado  $E^-$ .

Por su parte el **ritmo** da cuenta de la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia, del tiempo que se le concede al alumnado para la adquisición de contenido o realización de tareas de evaluación. Es para Bernstein el tiempo que hay para hacerse con las reglas de secuencia y por eso es una de las reglas que finalmente seleccionamos para la fase analítica. El ritmo lo encontramos al fijarnos en los siguientes aspectos:

- En la exploración y discusión de los contenidos: cuando la docente no repite lo que ya se ha trabajado y si existen dudas se resuelven en tutorías o en el tiempo de estudio en casa, se trataría de un enmarcamiento muy fuerte ( $E^{++}$ ); en el caso contrario,  $E^{-}$  es un caso de enmarcamiento muy débil, nos encontraríamos a una docente que reformula sus explicaciones, pregunta al alumnado si necesita revisión, fomenta el debate sobre los contenidos. En los lugares intermedios se encuentran los grados  $E^{+}$  y  $E^{-}$ , donde la docente no repite las situaciones exploradas pero resuelve las dudas cuando surgen, o repite lo ya explorado, respectivamente.
- En las actividades a realizar podemos observar situaciones en las que la docente marca el tiempo desde el principio y constantemente se refiere a los límites temporales sin aceptar retrasos, lo que se correspondería con un grado  $E^{++}$  de enmarcamiento. Una situación similar en la que se aceptan retrasos, rebaja el grado a  $E^{+}$ . Por el contrario, si no se explica el tiempo al principio de cada actividad y prevalece el ritmo del estudiantado (aunque se le avisa si se retrasa mucho), hablamos de un grado de enmarcamiento débil;  $E^{-}$ , aunque más débil es el grado de la situación donde el alumnado marca el ritmo, con el permiso de la docente, y ésta va dando otras tareas a quien va acabando.
- En las preguntas dirigidas a la clase o individualizadas: se refiere a situaciones tanto de grupo como de una alumna en concreto, en las que la docente hace preguntas. En el caso del grado muy fuerte,  $E^{++}$ , la docente hace la pregunta y la responde al instante o sigue preguntando si no obtiene respuesta por parte de la o las alumnas. Un enmarcamiento fuerte se corresponde con situaciones en las que después de la pregunta y a petición del alumnado, la reformula y

permite que respondan antes de seguir (es el grado E<sup>+</sup>). Si la docente ayuda a las discentes a responder en caso de que éstas no sepan, y se detiene antes de pasar a la siguiente pregunta, estaríamos hablando de un grado E<sup>-</sup>. y por último, el más débil de los grados, nos remite a situaciones en las que la profesora respeta el ritmo de las alumnas en la construcción de las respuestas, y también aclara dudas y reformula las preguntas mientras que sugiere reflexión y debate (E<sup>-</sup>).

Por último, los **criterios de evaluación** hacen referencia a la cantidad de información que se ofrece al alumnado de manera que se le facilite el acceso o no a la regla de realización. No pretendemos analizar qué evalúan las docentes sino la cantidad de información que proporcionan a sus estudiantes para que éstas accedan al texto legitimado por las docentes. Desglosamos a continuación las dimensiones que hemos tenido en cuenta con su correspondiente desglose por grados; a la hora de analizar los criterios de evaluación, nos hemos detenido en los siguientes aspectos:

- En la exploración de los temas de estudio, donde los grados son:
  - E<sup>++</sup>: en este enmarcamiento muy fuerte, las explicaciones de la docente son muy pormenorizadas, ilustradas y ejemplificadas. Y las jóvenes anotan todo lo que tenga que ver con el tema de estudio.
  - E<sup>+</sup>: en este caso, las explicaciones de la profesora también son pormenorizadas e ilustradas, pero las jóvenes copian sólo los aspectos principales.
  - E<sup>-</sup>: Las explicaciones son poco pormenorizadas e ilustradas y las jóvenes toman sólo algunas notas.
  - E<sup>-</sup>: el grado más débil se corresponde con situaciones en las que las explicaciones de la profesora no son pormenorizadas, y las jóvenes no toman notas de lo que se explica.
- Cuando el alumnado interviene con incorrecciones:
  - E<sup>++</sup>: Lo que una alumna dice en una intervención es corregido, matizado, o reformulado al detalle por parte de la docente.

- E<sup>+</sup>: Se reformula o completa de manera más genérica la intervención de las alumnas.
- E<sup>-</sup>: La docente le dice a la joven lo que está incorrecto, pero no se hace reformulación alguna.
- E<sup>--</sup>: la docente no somete a corrección o reformulación alguna lo que la joven dice.
- Cuando se producen distracciones del alumnado:
  - E<sup>++</sup>: Es un grado muy fuerte en el que no se producen distracciones del alumnado.
  - E<sup>+</sup>: En este caso, cuando se produce alguna distracción por parte del alumnado, la docente la impide y reconduce la actividad de inmediato.
  - E<sup>-</sup>: Este grado es más débil, lo que implica que cuando se producen las distracciones del alumnado, la profesora las permite e intenta reconducir la actividad interrumpida
  - E<sup>--</sup>: Es el grado más débil, y lo podemos detectar cuando las distracciones o interrupciones e las alumnas ocurren sin que la profesora intervenga.

En siguiente capítulo nos centramos en la descripción del barrio en el que se ubica el instituto donde hacemos el estudio de caso, de la normativa que hace que este centro sea peculiar, así como del propio instituto.



## Capítulo 4

### Definiendo el contexto de investigación: el Barrio de La Coma

*Que no son, aunque sean.  
Que no hablan idiomas, sino dialectos.  
Que no profesan religiones,  
sino supersticiones.  
Que no hacen arte, sino artesanía.  
Que no practican cultura, sino folklore.  
Que no son seres humanos,  
sino recursos humanos.  
Que no tienen cara, sino brazos.  
Que no tienen nombre, sino número.  
Que no figuran en la historia universal,  
sino en la crónica roja de la prensa local.  
Los nadies,  
que cuestan menos  
que la bala que los mata.*

Eduardo Galeano. El libro de los abrazos.

Llegar a La Coma es como pasar por un túnel del tiempo, o más bien del espacio, que te lleva del Norte al Sur en un ratito de tranvía. Como llega el tranvía ya no se le puede llamar gueto, porque se pueden comunicar con el resto del mundo, pero hasta hace poco más de una década, el barrio era como un micromundo con sus propias reglas y costumbres. El tranvía no hace desaparecer las barreras culturales y sociales que siguen manteniendo al barrio aislado, rodeado de barrios residenciales vallados, como si de un parque de atracciones se tratara.

La Coma es un Barrio de Acción Preferente<sup>30</sup> (BAP), situado en las afueras de la ciudad de Valencia y que pertenece al municipio de Paterna, aunque está separado del casco urbano de éste por seis kilómetros y del de Burjassot por uno. La historia del barrio no es muy diferente a la de otros barrios de las afueras de cualquier ciudad de todo el territorio estatal y tiene su origen en las migraciones de los años 50 provocadas esencialmente por la industrialización. El movimiento migratorio no vino acompañado de medidas apropiadas con respecto a los servicios básicos: la falta de viviendas para ubicar a la nueva población provoca que las periferias de las ciudades se llenen de barracas, chabolas y cualquier tipo de infravivienda.

En Levante la población se movió desde el interior hacia el litoral y hacia las poblaciones grandes y más ricas. Los municipios limítrofes de Valencia son los que reciben más migración y se van incluyendo en el área metropolitana. Las riadas de 1949 y de 1957 provocan, en ambos casos, catástrofes en el cauce del río donde se asentaban toda clase de viviendas improvisadas. Esto deriva en el Plan Sur, que consiste en desviar el cauce del río y en la construcción de viviendas tanto para reubicar a las personas damnificadas como para resolver el crecimiento de la ciudad. En este contexto se empieza a plantear cuáles son los terrenos, según los planos, para la construcción de viviendas. Hay una zona entre el límite oeste del municipio de Burjassot y el noroeste del municipio de Paterna, que, al ser de roca calcárea y suelo calizo, no tiene rendimiento agrícola, y está bien ubicado ya que está próximo a la ciudad y tiene buenas posibilidades de comunicación. Se llama La Lloma Llarga, y su segmento más occidental recibe el nombre de La Coma, ya que ésta es su forma. En esta zona se planea la construcción de alrededor de 1150 viviendas, y aunque sufre reclamaciones y modificaciones por falta previsión de dotación de locales

---

<sup>30</sup> El Decreto 157/1988 de 11 de octubre del Consell de la Generalitat Valenciana por el que se establece el Plan Conjunto de Actuación en Barrios de Acción Preferente señala por primera vez los barrios que son declarados de Acción Preferente (3 en Alicante, 1 en Castellón y 5 en Valencia). Dicho decreto señala en su introducción: "En la Comunidad Valenciana existen zonas suburbanas que viven profundas contradicciones sociales a causa del modelo dominante de desarrollo urbano y de una inadecuada planificación en los asentamientos, Por ello, sufren las consecuencias del hacinamiento, los síntomas de la desagregación, la marginación, las disfunciones del desarrollo y los efectos de las conductas delictivas(...) Ante esta situación, es necesario instrumentar las medidas adecuadas que hagan posible la prevención de los procesos sociales que originan su actual desestructuración, la atención de su demanda asistencial, la promoción de recursos sociales suficientes y el control de sus propios riesgos".

comerciales, asistencia médica y educativa, comunicaciones, etc., finalmente a principios del 86, se concluyen las obras de un colegio, un mercado y un ambulatorio, y se empiezan a hacer adjudicaciones de las viviendas.

El barrio de La Coma estuvo mucho tiempo compuesto únicamente por fincas y descampados, aislado de cualquier núcleo urbano, donde los desplazamientos sólo podían ser en vehículo, y no había transporte público. No había comercios, no había calles ni plazas, sólo espacios vacíos; no había fuentes, parques, jardines, papeleras, bancos... sólo dos cabinas de teléfono, que fueron la única vía de comunicación con el exterior del barrio durante mucho tiempo. Las viviendas empezaron a adjudicarse y, casi en paralelo, empezó un movimiento de ocupación de viviendas por familias en situaciones muy desfavorecidas; en algunos casos eran familias que venían del chabolismo y que continuaron con su forma de vida, pero dentro de una vivienda.

En estas condiciones, los problemas no tardan en aparecer: escasos recursos, diferentes culturas, diferentes intereses, falta de servicios. La convivencia en el barrio resulta complicada en un momento en el que se aglutinan problemáticas relacionadas con la drogadicción, los robos, el mercado negro, la falta de control policial, la falta de empleo, la falta de dotación de servicios, la sensación de abandono, el aislamiento, etc.

Actualmente, el tamaño del barrio es considerable, en él viven entre 5000 y 6000 personas agrupadas en unas 1600 familias. La horquilla es grande, pero el padrón no siempre responde a la realidad; hay personas empadronadas en el barrio que nunca han estado allí pero necesitan un documento de padrón y negocian con quien habita la casa para poder obtener el certificado de empadronamiento. Hay personas que viven en los domicilios y no están empadronadas, de manera que puede haber viviendas con hacinamiento aunque oficialmente no se sepa. Los datos del padrón municipal reflejan la distribución de la población en el barrio según su edad y sexo, agrupada por nivel de estudios:

<b>Nivel de estudios</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Totales</b>
No saben leer ni escribir	1124	1148	2272
Sin estudios	201	217	418
Primaria Incompletos Certificado escolar	230	181	411
EGB ESO Graduado escolar	384	354	738
Formación Profesional 1	90	86	176
Formación Profesional 2	100	73	173
<b>TOTAL HASTA AQUÍ</b>	<b>2119</b>	<b>2059</b>	<b>4178</b>
BUP Bachiller LOGSE	236	261	497
Diplomatura	85	171	256
Estudios superiores no universitarios	128	107	235
Otras titulaciones medias	5	5	10
Arquitectura técnica Ingeniería técnica	68	24	92
Licenciatura Arquitectura superior Ingeniería superior	155	196	351
Doctorado o postgrados	39	42	81
No especificado	281	316	597
<b>TOTALES</b>	<b>3126</b>	<b>3181</b>	<b>6307</b>

Fuente: Padrón municipal de Paterna; datos de diciembre de 2013

A lo largo de los años se va dotando al barrio de algunos servicios y los que había se van mejorando, aunque sigue habiendo carencias graves hasta los años 2000, cuando en los primeros años llega una línea de metro, un supermercado, y más tarde el instituto. Éste había estado años en condiciones lamentables: al principio no había instituto porque los niños del barrio no acababan la escolarización obligatoria; después se ubicó en un local del mercado; más tarde en los bajos de una finca; durante más de seis cursos estuvo emplazado en barracones prefabricados (lo que resultó incluso insalubre), y finalmente, en marzo de 2009 se inaugura un Instituto de Educación Secundaria con la dotación habitual de cualquier otro instituto.

Es preciso decir que desde mediados de los años 2000 y con la proliferación del negocio de la construcción en el territorio valenciano, el barrio se rodeó de viviendas y, aunque muchas quedaron sin habitar, en muchas otras empezaron a vivir familias que cambiaron la composición social del barrio al tener un nivel socioeconómico más elevado. Aunque no se ha hecho la comprobación, es muy posible que éstas personas sean las

que refleja el padrón en los niveles de estudios superiores (lo cual no quiere decir que antes no hubiera personas con niveles de estudios superiores, sino que eran las menos, y generalmente personas vinculadas al Colegio Mayor o a otros recursos sociales –de la iglesia- instalados en el barrio).

Así nace la Sección del IES Peset Aleixandre La Coma, después de sufrir muchos cambios y con el objetivo de ofrecer a las jóvenes del barrio una educación obligatoria en condiciones dignas y saludables. Antes de tener el centro, la conflictividad, el AFE y el absentismo escolar eran dos lacras pesadas e incrustadas en la vida en las aulas del IES. Numerosas actuaciones se han sucedido a lo largo del tiempo, para garantizar la supervivencia del centro (fuera cual fuera su enclave) y la educación universal, pública y gratuita hasta los 16 años a las niñas del barrio. El esfuerzo del profesorado ha sido destacable, proponiendo programas y ajustándose a otros, todos relacionados con la mejora académica, la convivencia, el absentismo y el abandono prematuro.

Pese a la evolución positiva del IES, el barrio involuciona en la actual situación económica en cuanto a las condiciones materiales del vecindario. Cuando la crisis salvaje azota todo el estado, La Coma vuelve a sus orígenes y condiciones más extremas, y la crisis asfixia.

Los efectos de la crisis se traducen en diferentes situaciones: Los propios vecinos entran a robar en los colegios, en la parroquia, en las entidades sociales, en la farmacia, en las casas. Cáritas cierra temporalmente porque no puede seguir prestando sus servicios debido a robos y presiones. El paro oscila entre el 60% y el 70%. Los ingresos han bajado sustancialmente al explotar la burbuja inmobiliaria, ya que quien durante unos años se dedicó a la construcción, vuelve ahora a no tener nada. En el ayuntamiento tampoco hay recursos, por lo que los recortes en personal han afectado también a la dotación de educadoras y trabajadoras sociales en el barrio; y los recortes económicos han afectado a las prestaciones de las que vivían a duras penas algunas familias.

#### **4.1 Atención a la diversidad en La Coma.**

En lo que se refiere a la acción comunitaria, es destacable mencionar la gran cantidad de recursos que se ofrecían, bien municipales o de asociaciones y entidades que trabajan y/o son del propio barrio, y que van desapareciendo como consecuencia de los sucesivos recortes sociales de los últimos años. Describimos a continuación dos recursos que históricamente han funcionado como soporte educativo para la población infantil y joven, y que han sido entendidos como parte de los procesos de inserción educativa y laboral. Estos recursos, de los que el barrio ya no dispone porque la administración correspondiente ha dejado de subvencionar, son el Colegio Mayor y la Escuela Taller Itaca.

En 1994 se abre el Colegio Mayor Universitario La Coma, que depende de la Generalitat Valenciana, que saca a concurso su gestión cada año. En el Colegio Mayor los y las estudiantes colaboran en las distintas iniciativas de desarrollo social y comunitario desde sus propias asociaciones. Esta colaboración es una contraprestación a las becas que reciben, y puede desarrollarse en diferentes áreas: educación, salud y mujer, interculturalidad, deportes y recreación, información y comunicaciones.

Según su propia web<sup>31</sup>, el colegio "es un lugar de intercambio de jóvenes de 18 nacionalidades, especialmente de África, América Latina y Oriente Medio. El diálogo intercultural y la riqueza de la diversidad suponen una experiencia de desarrollo personal colectivo". Se ofrece a los estudiantes la posibilidad de:

- Participar en un proyecto que dota a los jóvenes universitarios de herramientas y capacidades para su proyección futura en temas de solidaridad y cooperación internacional al desarrollo.
- Crear las condiciones para una buena formación universitaria y aprovechamiento académico.
- Aproximarse a la realidad social como determinante de una formación humana integral.
- Dinamizar la convivencia y el tejido social del barrio por medio de la interrelación cotidiana de los estudiantes.

---

<sup>31</sup> <http://www.uv.es/colecoma/principal.htm>

- Enlazar la universidad a los espacios populares y promover la interculturalidad y el intercambio entre estudiantes y vecinos de diversa procedencia.

En junio del año 2012, la Generalitat Valenciana decide no renovar el concurso de la empresa encargada de gestionar el Colegio Mayor. Acaba el curso y la Universitat de València mantiene sus becas pero el grueso de los recursos procede de la Dirección General de Formación y Cualificación Profesional de la Conselleria de Educación por lo que se cierra el centro.

Por otro lado, en el barrio estuvo funcionando durante una década la Escuela Taller Ítaca cuya gestión dependió del sindicato Comisiones Obreras del País Valencià (CCOO PV). Según documento propio del sindicato ([www.pv.ccoo.es](http://www.pv.ccoo.es)), desde inicios de los 90, CCOO PV ha estado presente en la acción por mejorar las oportunidades de formación y empleo de la población joven del barrio. Primero, mediante un Centro de Promoción sociolaboral, más tarde mediante un Programa de Garantía Social de artes gráficas y posteriormente con el Taller de inserción sociolaboral "La Pequeña Imprenta". Y finalmente en 1999, a través de la Escuela Taller ITACA. Es un programa de formación y empleo dirigido a jóvenes desempleadas de 16 a 24 años de edad, y estaba subvencionado por el SERVEF (Servicio Valenciano de Empleo y Formación) y por la aportación de la propia Confederación Sindical de CCOO PV. Por ella han pasado más de 400 jóvenes, la mayoría del propio Barrio, de las cuales muchas han aprendido un oficio y han obtenido el graduado escolar.

En cuanto a su inserción laboral, muchas de las jóvenes que han pasado por la escuela taller se han incorporado al mercado laboral mejorando las condiciones que dificultaban su inserción. En estos 11 años de trayectoria, ITACA ha construido un modelo de intervención socioeducativa con las jóvenes en riesgo de exclusión social basándose en dos aspectos: transmitir la cultura del trabajo y poner en práctica la máxima "aprender haciendo y hacer aprendiendo".

Junto con los oficios que se enseñaban (telefonista-recepcionista de oficina, albañilería, fontanería y electricista de edificios), hay 3 objetivos educativos que afectan a todos ellos: que el alumnado practique el hábito de la asistencia y la puntualidad como las primeras virtudes del trabajo; que el alumnado sea capaz de llevar adelante las responsabilidades inherentes al trabajo y el respeto de las normas del trabajo; y aprender a participar como sujeto activo en el mundo del trabajo.

La escuela conjugaba el trabajo intelectual y manual en una proporción de 30% y 70% respectivamente. La jornada de ÍTACA empezaba a las 7:30 horas y acaba a las 15:00 horas. Era un programa único que combina dos cosas: por un lado es una escuela y al mismo tiempo es un trabajo. En las primeras horas de la mañana se estudia en clase materias tales como la educación básica, la teoría de la profesión, informática básica, salud laboral, formación y orientación laboral y otras. Luego se sale del aula para realizar el trabajo práctico.

Cada edición de la escuela duraba 2 años. Los seis primeros meses las alumnas cobraban una beca de 6€ al día. A partir del séptimo mes las alumnas son contratadas mediante la modalidad de contrato de formación por periodos de seis meses hasta un máximo de año y medio. Esa contratación va unida a la rehabilitación de viviendas y locales del IVVSA (Instituto Valenciano de la Vivienda) en el Barrio de La Coma, de tal manera que los miembros de ÍTACA ayudan a mejorar su propio Barrio mientras están aprendiendo un oficio. Las prácticas de la especialidad de recepcionista/telefonista de oficina se realizan en oficinas del Ayuntamiento de Paterna y en locales del sindicato en Valencia.

Tras tantos años de experiencia, la escuela taller demostró que la inversión pública en proyectos formativos de calidad es la mejor opción para combatir exitosamente el gran número de jóvenes que existe en nuestro país sin formación alguna y al borde la exclusión. El clima de trabajo y el ambiente de estudio, junto con las asambleas de grupo, la toma de conciencia de la propia situación individual y colectiva, el trabajo orientado a obtener un producto, los mecanismos de apoyo familiar, el ejemplo de las



profesoras, los logros individuales y colectivos, dan como resultado la vivencia plena de pertenecer a la sociedad como sujetos activos. Desgraciadamente, y como ha pasado con tantos otros recursos, el barrio ya no cuenta con estos medios a pesar de haber luchado por mantenerlos.<sup>32</sup>

Además de estos dos grandes apoyos, el IES ha contado siempre con la colaboración de otras entidades, y ha hecho el esfuerzo de trabajar cooperativamente con ellas por la mejora de asistencia y resultados del alumnado. Todos los recursos funcionaban o funcionan como contraprestación al cumplimiento de las obligaciones de las menores y/o de sus núcleos familiares: asistencia al centro escolar, cumplir las medidas judiciales, colaboración en casa, comportamiento adecuado dentro y fuera del ámbito familiar, vida saludable, no tener vinculación con comportamientos delictivos, etc. Desde el trabajo en común se ha entendido la formación como herramienta para la autonomía y la inserción social y laboral.

El mapa de recursos que presentamos a continuación está hecho en el año 2010, cuando empezó esta investigación. En él podemos ver con un código de colores la coordinación entre recursos. Cada uno de ellos tiene asignado un color y bajo la actividad a la que se dedican (o dedicaban), están los colores de las otras entidades con las que trabajan. A día de hoy, habría que 'borrar del mapa' los recursos que han desaparecido, a saber: Iniciatives Solidàries, Escuela Taller Itaca, Escuela de Adultos, Plan de Barrios y Colegio Mayor.

---

<sup>32</sup> [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/06/09/valencia/1339265649\\_619159.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/06/09/valencia/1339265649_619159.html),  
[http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/09/06/valencia/1346948149\\_935108.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/09/06/valencia/1346948149_935108.html)

PROGRAMA ABSENTISMO ESCOLAR	CENTRO INFANTIL Y JUVENIL	INICIATIVAS SOLIDARIAS	ESCUELA TALLER ÍTACA	SERVICIOS SOCIALES	ESCUELA DE ADULTOS	PLAN DE BARRIOS	SECRETARIADO GITANO
Detección e intervención del y en el absentismo escolar desde los 3 hasta los 16 años. Intervención sobre los menores y sus familias mediante un plan individualizado. COLEGIOS E IES	Recursos lúdicos para los niños y jóvenes del barrio. Acompañamiento a juicios, mediación familiar y entre los propios chavales.	Programa Integra: combina escolarización normalizada y asistencia a taller prelaboral y PCPI automoción.	Desde los 16 años, con o sin graduado. La entrada es vía SERVEF, pero en ÍTACA piden información a otras entidades y la tienen muy en cuenta.	Ayudas económicas y derivación a otros recursos mediante la 'negociación' y cumplimiento de 'contratos'. Medidas judiciales y mediación familiar.	Derivación desde otras entidades de chavales que no han acabado la ESO y necesitan el graduado para acceder a otros servicios o al mercado laboral. Concienciación de los adultos que acuden y tienen hijos menores.	Depende del Ayuntamiento. Intenta dinamizar la oferta de las entidades del barrio.	Orientación social y profesional. Cursos de autoestima, habilidades sociales, búsqueda activa de empleo, elaboración de currículo. Ayudas económicas condicionadas al cumplimiento de las pautas de un itinerario de inserción.
AYUNTAMIENTO	AYUNTAMIENTO	ENTIDAD SIN ÁNIMO DE LUCRO	CCOO Y SERVEF	AYUNTAMIENTO	AYUNTAMIENTO	AYUNTAMIENTO	ENTIDAD SIN ÁNIMO DE LUCRO

Tabla de recursos: elaboración propia.

Todos estos recursos se coordinan con las escuelas con el fin de mejorar la situación educativa de las niñas y jóvenes, y en paralelo mejorar de manera global los recursos educativos del barrio. En cuanto a los centros educativos, desde que en los 80 se construyera el primer colegio de educación primaria en el barrio, se amplía la oferta de plazas escolares en el barrio, y también las medidas de atención a la diversidad que se van haciendo más que necesarias. Así, actualmente el barrio cuenta con dos Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP La Coma y CEIP Antonio Ferrandis) y un Instituto de Educación Secundaria (Sección del IES Peset Aleixandre La Coma) públicos, y un centro concertado que oferta Primaria y Secundaria (Nuestra Señora del Rosario). La coordinación y el trabajo en equipo de los tres centros públicos ha sido intensa, teniendo como retos la mejora de la calidad educativa, la equidad, la escolarización en la etapa de educación infantil, y la lucha contra el absentismo y el abandono prematuro.

Como hemos visto anteriormente (capítulo 2), las políticas de educación compensatoria articulan toda una serie de medidas que con el tiempo han rebajado las tasas de abandono, absentismo o fracaso escolar en el municipio. Estas medidas existen en el barrio desde que se instalaran los centros educativos, ya sean medidas oficiales de nivel local, autonómico o estatal, o bien proyectos gestados en el barrio como consecuencia de la detección de necesidades concretas. Un ejemplo de esto último es la coordinación entre colegios de Primaria y el Instituto para acompañar en el cambio de etapa y de centro, que se ha venido haciendo desde que existe el instituto y que se convirtió en un recurso ofrecido por la administración con la llegada del Plan PROA (como también explicamos en el capítulo 2).

Por las características del barrio y por la intervención en él de los servicios sociales, asociación de vecinas, colegio mayor, entidades sin ánimo de lucro y diferentes colectivos, se desarrollan en el barrio numerosos recursos dedicados a niñas y jóvenes, al ámbito escolar y al ocio y tiempo libre, siempre en coordinación con los centros escolares. Así, se continúan en el tiempo y de manera simultánea recursos de apoyo escolar como: programa de refuerzo y mejora escolar desarrollado entre el IES y el Colegio Mayor; Programa Municipal contra el Absentismo Escolar dependiente de la Consejería de Educación del municipio, intervención con las jóvenes y sus familias por parte de educadoras sociales. En el ámbito del ocio y tiempo libre hay también diferentes recursos que tienen como objetivo que niñas y jóvenes sepan aprovechar su tiempo libre de manera sana y constructiva, para que el tiempo de ocio no derive en tiempo ocioso.

#### **4.2 CAES: Centro de Acción Educativa Singular. Marco normativo**

Nos detenemos en el análisis de esta normativa para entender cómo funciona el instituto en el que realizamos esta Tesis, ya que es la norma a la que se acoge por sus peculiaridades, como ahora veremos. Cabe mencionar también que en la provincia de Valencia existen centros CAES tanto de

Infantil y Primaria (veintinueve centros) como de Secundaria, pero que de éstos últimos únicamente hay cuatro: el que nosotras estudiamos y otros tres situados en centros de internamientos de menores. Tres de los cuatro se encuentran en municipios del área metropolitana de Valencia, y uno de ellos en la capital.

Los antecedentes a la legislación actualmente en vigor (Orden de 4 de Julio de 2001, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa), puesto que datan de finales de los años 80, eran ya merecedores de una revisión y fusión de normas que facilitara la tarea de compensación educativa, tanto para las profesionales como para las beneficiarias de dicha compensación.

Situándonos temporalmente en esa normativa, ya entonces la Orden de 15 de Mayo de 1986, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia por la que se crea la Junta de Promoción Educativa para Centros de Acción Educativa Singular (DOCV nº 340, del 11.6.86), destaca por la intención de aglutinar competencias y no duplicar actuaciones educativas encaminadas a la inclusión y a la compensación educativa. La Orden contempla la creación de una Junta de Promoción Educativa que se encargará de la regulación, atención y apoyo a los centros que tengan necesidades educativas especiales referidas a características sociales, económicas, culturales y educativas desfavorecidas.

Con anterioridad al traspaso de competencias en materia educativa a la Generalitat Valenciana, existían en la Administración Educativa del Estado Juntas de Promoción Educativa que posibilitaban la selección del profesorado que debía atender a los Centros que escolarizaban sectores especialmente marginados. Estas Juntas de Promoción Educativa permitían decisiones de la administración contemplando esta problemática desde un campo más amplio que el puramente escolar, al incluir en su composición representantes de otros organismos públicos, en unos casos, y privados en otros.

Así existían entre otras Juntas de Promoción Educativa, la de Protección de Menores, la de Instituto Nacional de Asistencia Social, la del Convenio con el Apostolado Gitano, las de Suburbios, etc. Para evitar la dispersión de competencias en varias Juntas, se crea una sola que atienda las singularidades de cada tipo de centro: la Junta de Promoción Educativa para Centros de Acción Educativa Singular con competencias en la Comunidad Valenciana y en la forma y límites que se establecen en dicha Orden. Esta Junta tendrá los siguientes objetivos:

- Fomentar la necesaria colaboración y coordinación entre todas las Entidades que inciden en el alumnado de sectores especialmente marginados por razones socioeconómicas, geográficas, étnicas o familiares, procurando que se tracen planes conjuntos de actuación que aúnen esfuerzos para la superación de la marginación.
- Procurar la adecuada escolarización de estos colectivos mediante las correspondientes propuestas a la Administración Educativa que favorezcan la adaptación de la escuela al medio, la aplicación de los recursos educativos con criterios de compensación y la provisión del profesorado adecuado para los Centros de Acción Educativa Singular.

Los centros en los que actuará la Junta de Promoción Educativa, se seleccionarán en base a los criterios que establece la Resolución de 31 de Marzo de 1987, de la Dirección General de Educación Básicas y Enseñanzas Especiales por la que se establece el procedimiento a seguir para declarar un Colegio como Centro de Acción Educativa Singular (DOCV nº 572, del 23.4.87).

La declaración de un colegio de Educación General Básica como Centro de Acción Educativa Singular, se llevará a cabo atendiendo a los siguientes criterios:

- Que los centros estén en barrios periféricos o zonas suburbanas que presenten insuficiencia de servicios.

- Que la zona presente problemas de infraestructura y de relaciones sociales (delincuencia, problemas raciales, malas condiciones de vivienda, grupos marginales...).
- Que haya un elevado número de familias numerosas y que éstas presenten dificultades para asumir la tarea educativa de los hijos.
- Que el nivel cultural y de cualificación profesional de los adultos sea bajo.
- Que el nivel de desempleo sea elevado.
- Que se den alteraciones en el proceso de escolarización (niños sin escolarizar, escolarización tardía, absentismo escolar, desertización...).
- Que se den inadaptaciones personales, escolares, o familiares en los alumnos.

Se cierran estas condiciones haciendo referencia a lo dispuesto en el apartado 2 del artículo 4º de la Orden de 15 de Mayo de 1986, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència por la que se crea la Junta de Promoción Educativa para Centros de Acción Educativa Singular (DOCV nº 340, del 11.6.86), que establece que en ningún momento el funcionamiento de los Centros de Acción Educativa Singular deberá propiciar ni consolidar grupos marginados de la escuela ordinaria. El objetivo a conseguir será el de la máxima integración y normalización.

Se puede leer en este último apartado mencionado que la normativa está encaminada a reducir los centros considerados como guetos, y a compensar las desigualdades educativas que se puedan dar por razones geográficas, culturales, sociales, económicas, familiares, educativas, etc.

Esta normativa se aplica mediante la Resolución de 29 de Junio de 1987, de la Dirección General de Educación Básica y Enseñanzas Especiales, para la aplicación de la Orden de 15 de Mayo de 1986, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència por la que se crea la Junta de Promoción Educativa para Centros de Acción Educativa Singular (DOCV nº 340, del 11.6.86).

Quedan derogadas las disposiciones anteriores con la Orden de 4 de Julio de 2001, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. Esta Orden repasa la normativa en cuestión de compensación educativa haciendo referencia a la legislación estatal y autonómica correspondiente:

- La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, establece que la actividad educativa se desarrollará atendiendo, entre otros, al principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. El Título V de esta Ley establece que las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se actúe sobre las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, debiendo asegurar las Administraciones Educativas una actuación preventiva y compensatoria.
- Por otro lado, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, dispone que las Administraciones Educativas garantizarán la escolarización y la distribución equilibrada en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de aquel alumnado que presente necesidades educativas especiales por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y, en consecuencia, dotarán a dichos centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado.
- La Orden de 29 de Octubre de 1983, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, reguló el Programa de Educación Compensatoria en la Comunidad Valenciana, en aplicación del Real Decreto 1.174/1983 de 27 de Abril y del Convenio del 14 de Octubre de 1983, suscrito con el Ministerio de Educación y Ciencia. Posteriormente, la Orden de 10 de Diciembre de 1984, de esta misma Conselleria, reguló dicho Programa de acuerdo con el convenio suscrito con el Ministerio de Educación y Ciencia el día 21 de Septiembre.

En las Disposiciones Generales de esta Orden de 4 de Julio de 2001, se determina cómo se atenderá la compensación educativa en la Comunidad Valenciana: cuáles serán las personas destinatarias, su objeto y sus actuaciones generales y sus centros docentes.

Las personas **destinatarias** se considerarán con necesidades de compensación educativa si presentan dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales, que puedan deberse a:

- Incorporación tardía al sistema educativo.
- Retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrante o refugiado.
- Pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social.
- Escolarización irregular, por itinerancia familiar o por abandonos educativos reiterados o periódicos.
- Residencia en zonas social, cultural o económicamente desfavorecidas.

El **objeto** de la presente orden es desarrollar las actuaciones que permitan prevenir y compensar las desigualdades educativas con el fin de que las alumnas con necesidades de compensación educativa puedan hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, y superando la situación de desigualdad, puedan alcanzar los objetivos que para cada etapa establece la LOGSE. Para alcanzar este objetivo se tendrán que realizar las **actuaciones** que permitan:

- Facilitar la integración social y educativa de todo el alumnado contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural.
- Favorecer la educación intercultural de todo el alumnado, potenciando los múltiples y diferentes valores que aportan las distintas culturas.



- Potenciar la participación solidaria de los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto para fomentar la convivencia y prevenir situaciones de conflicto.
- Informar y asesorar a las familias y a los tutores legales para facilitar la adecuada escolarización de sus hijas y de sus hijos.
- Garantizar la escolarización del alumnado con necesidades de compensación educativa en condiciones de igualdad de oportunidades.
- Evitar el abandono escolar del alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa.
- Fomentar el desarrollo de planes y programas de compensación educativa, especialmente de adquisición de la lengua de acogida.
- Facilitar que los centros que desarrollen planes y programas de compensación educativa cuenten con los recursos humanos y materiales necesarios.
- Facilitar al alumnado con necesidades de compensación educativa cuando su situación socioeconómica lo requiera, el acceso a las ayudas o becas necesarias para materiales escolares, servicios de transporte y comedor escolar u otros que pudieran precisarse.
- Desarrollar Programas de Garantía Social vinculados a la oferta laboral del entorno y dirigidos a la promoción e inserción de los jóvenes procedentes de sectores sociales desfavorecidos.

Los **centros** docentes tendrán la siguiente consideración:

- Los centros docentes ubicados en un Barrio de Acción Preferente o que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa en un porcentaje igual o superior al 30% del total del centro, se considerarán Centros de Acción Educativa Singular.
- Los centros docentes que escolaricen entre un 20% y un 30% de este alumnado en el nivel o etapa correspondiente, desarrollarán un Programa de Compensación Educativa.

- Cuando el porcentaje sea inferior, el centro docente adoptará, de forma planificada, las medidas educativas adecuadas para atender las necesidades de este alumnado.

Con la Orden del 4 de Julio de 2001, quedan derogadas la Orden de 15 de Mayo de 1986, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència por la que se crea la Junta de Promoción Educativa para Centros de Acción Educativa Singular; la Resolución de 29 de Junio de 1987, de la Dirección General de Educación Básica y Enseñanzas Especiales para su aplicación, así como cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo establecido en esta Orden.

Los límites curriculares y organizativos en la normativa pensada para estos centros, los podemos encontrar en la Resolución de 31 de Marzo de 1987 de la Dirección General de Educación Básicas y Enseñanzas Especiales, por la que se establece el procedimiento a seguir para declarar un Colegio como Centro de Acción Educativa Singular. Es el texto que dispone que la declaración de un Centro de Acción Educativa Singular supondrá un nuevo replanteamiento de toda la organización escolar del mismo, de forma que éste se adecue curricular, metodológica y organizativamente a las características del alumnado mediante la elaboración y puesta en práctica de un proyecto pedagógico. El procedimiento que se establece es el siguiente:

- La elaboración de una solicitud acompañada de un análisis de la situación escolar que justifica la necesidad, por parte del Consejo Escolar, los ayuntamientos a través del Consejo Escolar, o la propia Administración Educativa a través de sus órganos competentes, que podrá iniciar de oficio el trámite para declarar el centro CAES cuando lo considere necesario.
- Las solicitudes se entregarán en la Comisión Territorial, que demandará a la Inspección Educativa y al Servicio Psicopedagógico Escolar la elaboración de un informe que valore las características requeridas para declarar el centro CAES, si procede.

- Las Comisiones Territoriales estudiarán las solicitudes y los respectivos informes y elevarán las propuestas consideradas oportunas a la Junta de Promoción Educativa para Centros de Acción Educativa Singular.

Los límites en el propio instituto los establece cada centro con su Proyecto Educativo de Centro (PEC) y su Proyecto Curricular de Centro (PCC), en función de las características propias del centro, del barrio en el que esté ubicado, y del alumnado y sus familias. Son los documentos que dan cuenta del trazado organizativo, dentro del centro: cuántas docentes, organización de las materias, relación con el barrio y con la comunidad. Las limitaciones didácticas, dentro del aula, las encontramos en la Programación de Aula, que es donde encontramos todo lo referido a las materias: qué contenidos se pueden enseñar, cómo (metodología), evaluación, actividades.

### **4.3 EL IES-CAES de La Coma**

El IES de La Coma cumple con los criterios que se establecen normativamente para determinar si un centro es CAES (Orden 4 de julio): se encuentra en un Barrio de Acción Preferente; presenta problemas de infraestructuras y de relaciones sociales; tiene un elevado número de familias numerosas con dificultades en la tarea educativa con sus menores, en las que las personas adultas no poseen altos niveles culturales y de cualificación profesional; y hay un elevado índice de desempleo. En cuanto a lo escolar, presenta alteraciones en el proceso de escolarización, como son las niñas sin escolarizar, la escolarización tardía, el absentismo escolar y el abandono. Y por lo que se refiere al perfil del alumnado, también se caracteriza por inadaptaciones personales, escolares o familiares.

Uno de los programas más destacado en el barrio y en los centros escolares por su incidencia y duración, ha sido y es el Plan Municipal de

Absentismo Escolar<sup>33</sup> (PMAE), promovido por la Concejalía de Educación en 1998 y desarrollado en todos los centros escolares del municipio, con el que colaboran los servicios psicopedagógicos escolares, los Servicios Sociales municipales, y la Policía Local. La intervención sobre el absentismo escolar en este contexto ha sido (y es actualmente) crucial para el aumento de la escolarización, aunque sus resultados sólo han podido verse de manera lenta y progresiva.

El PMAE tiene como finalidad conseguir la plena asistencia a la escuela de la población infantil y juvenil del Municipio en la edad de escolaridad obligatoria (de 6 a 16 años), y también en edades preescolares, como medida de prevención (de 3 a 6 años). Sus objetivos son la prevención, detección y tratamiento del absentismo escolar. La intervención se encamina a conseguir la asistencia continuada a los centros educativos de toda la población en edad escolar. El absentismo escolar del municipio generalmente viene acompañado de otras problemáticas sociofamiliares, por lo que este programa también incide en estos ámbitos como elementos básicos para reducirlo. La idiosincrasia del barrio, como ya hemos explicado anteriormente, constituye el propio foco de motivos por los que algunos niños y niñas no van a clase.

Entre las causas de fracaso y de absentismo escolar que se aducen en este barrio, destacan la falta de expectativas de promoción escolar en alumnado con largo historial de fracaso escolar y el rechazo escolar en alumnado con fracaso escolar e inadaptación social y/o escolar. El perfil de estudiante absentista presenta influencias variadas. Por un lado, nos encontramos con la incomprensión del sistema de normas y objetivos escolares, la falta de motivación de logro y la baja autoestima. También incide en algunos casos el escaso o nulo reconocimiento de sus familias hacia el sistema educativo, o la ayuda de menores a la economía familiar desde una edad temprana, dedicándose a venta ambulante, recogida y venta de chatarra, recolección agrícola temporal, etc.

---

<sup>33</sup> La información tanto del proyecto en el que se recogen las finalidades del PMAE como de las memorias de resultados, han sido facilitados por la Concejalía de Educación del municipio.

En este sentido, por las edades que comprende la educación secundaria obligatoria, el IES aglutina un número más elevado de personas que faltan a clase o que abandonan definitivamente. La edad a la que empiezan a trabajar suele ser en niños a los 14-15 años, y en niñas a los 13-14 años. Los estereotipos de género que discriminan a la mujer provocan que, en muchos de los casos, las niñas tengan que abandonar o ausentarse más que los niños para atender tareas domésticas, cuidado de hermanas pequeñas, etc. Hay a su vez valores de tipo cultural o étnico que en ocasiones pueden chocar con las obligaciones escolares y pueden también interferir en la escolaridad continuada. Y no podemos olvidar el absentismo de tipo estructural que se presenta en familias o grupos de extrema exclusión social, pobreza y marginación.

Este programa constituye un servicio de apoyo escolar, educativo y social. Su metodología interdisciplinar aporta el tratamiento y prevención de los factores de riesgo individuales, familiares y socioculturales que están en el origen del fenómeno del absentismo escolar, y se desarrolla estableciendo reuniones de coordinación de casos y seguimiento entre las educadoras que desarrollan el programa y con tutoras, orientadora, equipo directivo, Servicios Sociales, centro de salud, centro infantil y juvenil, ludoteca, Secretariado Gitano y Policía Local.

El protocolo se pone en marcha si se registran más de 13 días de ausencia injustificada a clase en un trimestre, y comienza con una intervención desde la escuela que, si no surte efecto, deriva en visitas familiares por parte de la educadora del programa. El siguiente paso es el trabajo coordinado con los Servicios Sociales Municipales para programar una intervención conjunta que atienda la situación escolar y también la familiar. Si la situación persiste, la Comisión Municipal de Educación estudia el caso y, en último extremo y si se produce caso omiso por parte de la familia a la advertencia de estar incurriendo en una posible falta recogida en el Código Civil, se procede a remitir expediente a la Fiscalía de Menores.

Se desarrollan acciones educativas globales, más allá de realizar el propio seguimiento del absentismo. Destaca en primer lugar la mediación entre el centro y las familias, en casos que no son de absentismo pero sí de

cualquier otra problemática de convivencia, como violencia, falta de respeto al centro, profesorado o alumnado, problemas de conducta, falta de interés por todo lo escolar, problemas familiares que afectan a la normalidad de la escolarización del niño o niña. Se trata de que además de ir a clase el alumnado participe y colabore en el desarrollo de la vida en el centro, evitando así conductas disruptivas.

Es competencia del programa también en los propios centros la resolución de conflictos *in situ*. Cuando se produce algún conflicto, se solicita a las educadoras del programa la intervención en la resolución del mismo, ya que la relación con el alumnado es diferente a la del profesorado, por el mero hecho de no ser profesoras y por la relación establecida con sus familias en las visitas a las viviendas.

Se plantea como un apoyo, tanto familiar como escolar a las familias, cuando no pueden o no saben gestionar las trayectorias escolares, laborales o vitales de sus hijos o hijas; y se les orienta en el proceso o se les ofrecen posibles soluciones o intervenciones. Al mismo tiempo significa apoyo escolar, ya que en numerosas ocasiones se realizan intervenciones en las tutorías y/o asistiendo a clases ordinarias para tratar temas referidos a la normalización de la escolarización y a la vida en las aulas, como pueden ser los beneficios de la obtención de una titulación o cualificación mínima, las posibilidades de futuro profesional, la convivencia escolar, cómo hacer frente al bullying, al trabajo en clase y fuera de clase, orientación escolar. En paralelo a este acompañamiento escolar y educativo, se realiza un acompañamiento individualizado en el desarrollo social de la persona.

A lo largo de estas casi dos décadas de intervención, el absentismo se ha reducido de manera considerable, y aunque en la etapa final de la educación secundaria, sigue habiendo un alto nivel de abandono prematuro, ha habido un aumento importante en la asistencia continuada y en la escolarización preescolar. Se ha reducido en un año en casi dos puntos porcentuales, pasando del 4,95% detectado en el curso 2011-2012 al 3,27% en el último curso 2012-2013, según la memoria anual realizada por el Ayuntamiento y que tiene en cuenta la asistencia regular a clase de los 6.832 alumnos de Primaria y Secundaria de centros públicos, concertados y

privados de todo el municipio. Se trata de los mejores datos obtenidos desde el año 1998, momento en el que se puso en marcha el programa, registrándose unas tasas superiores al 13%.

El programa siempre ha funcionado en coordinación con otros recursos, cuyos fines últimos siempre han estado dirigidos a la mejora de la escolarización en todos sus sentidos: asistencia, calidad, equidad, inclusión. El ahínco con el que han trabajado los colectivos y entidades del barrio junto con colegios e instituto parece haber sido determinante para el progreso de cada uno de los proyectos o programas que se han ido implantando.

Además de la alta tasa de absentismo, en el IES se han sucedido una serie de circunstancias calamitosas desde su puesta en marcha que han necesitado de recursos humanos y económicos para sobrellevar los cambios de ubicación y las condiciones de dichas ubicaciones como hemos explicado anteriormente.

A pesar del nuevo edificio, huelga decir que la situación geográfica y social del barrio y el alumnado no cambia por ello, por lo que la consideración de centro CAES y de Barrio de Acción Preferente permite que se siga dinamizando toda clase de recursos educativos, propios (del centro) y externos (del barrio, municipio, o estatales) para la mejora de los resultados. Uno de los programas que acompañan al instituto en su cambio de ubicación es el Plan PROA del MECD (2002, 2006), que incluye Programas de apoyo y refuerzo a centros de educación secundaria en estos términos:

“La situación de desventaja educativa de algunos alumnos tiene a menudo su origen en circunstancias de carácter personal o sociocultural, asociadas con frecuencia a situaciones de riesgo o marginación en el entorno en el que viven. Por otro lado, para lograr una educación de calidad para todos se requiere el esfuerzo tanto de los miembros de la comunidad educativa directamente implicados como del entorno social en el que se desarrolla la educación. Así pues, la educación es cada vez más una responsabilidad colectiva, desarrollada a lo largo de toda la vida y

con una fuerte influencia del contexto territorial y social en el que se vive”.

En la justificación de uno de los subprogramas del PROA, el de Acompañamiento escolar por poner un ejemplo, se explica que “algunos centros de secundaria, por su ubicación y por la estructura de la distribución escolar de la zona, reciben entre sus alumnos a una proporción significativa de niños y jóvenes pertenecientes a entornos culturales y sociales que llevan consigo una clara desventaja desde el punto de vista educativo. Se mezclan en la población de origen de los alumnos un conjunto amplio de factores, tales como el bajo nivel de formación en las familias, el desconocimiento del sistema educativo o la falta de expectativas económicas y laborales. Y con frecuencia, se añaden a ellos otras circunstancias que también generan dificultades para los centros, como el desconocimiento de la lengua de aprendizaje, la escasa integración social o la escolarización previa corta o de baja calidad.

El PROA llega al IES La Coma en el curso 2008-2009, aún instalado en aulas prefabricadas, ya que reúne todas las características recogidas en la Orden de 4 de Julio de 2001 para su calificación como Centro de Acción Educativa Singular. Según el Proyecto Educativo de Centro<sup>34</sup>, alrededor del 90% del alumnado, adolescente, presenta graves carencias tanto por sus condiciones personales, como por las deficiencias sociales, culturales y económicas que padecen. En este entorno, queda limitada la posibilidad del desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos, lo que provoca como consecuencia, entre otras:

- Graves problemas de aprendizaje por deficiencias perceptivas y psicomotrices,
- Graves problemas de lenguaje: dislexias, incorrecta articulación de fonemas, importantes alteraciones en las estructuras de las frases,
- Graves problemas de conducta, emocionales, afectivos, motivacionales, de personalidad,

---

<sup>34</sup> Por cuestiones relacionadas con la protección de datos, los documentos internos del centro han sido consultados en el propio instituto, sin sacarlos del centro ni hacer copias.



- Graves problemas sociales: de salud, falta de hábitos (higiene, rutinas, alimentación, etc.), incorporación tardía a la escolarización y abandono prematuro, absentismo, intermitencia (familias temporeras), malos tratos familiares, conductas asociales, etc.

La característica definitoria (como hemos dicho, según el Proyecto Educativo de Centro) es que prácticamente todo el alumnado presenta problemas de concentración y la mayoría no puede seguir la clase, circunstancia que lleva a las discentes a manifestarse de manera frecuente con cierta impulsividad, lo que hace que la dinámica sea interrumpida constantemente.

Las líneas de actuación que se ponen en marcha en el instituto van dirigidas a la intervención en los tres ámbitos desde los que se pueden mejorar los resultados de todo el alumnado: atención directa al propio alumnado, intervención con las familias y relación con el entorno. Con respecto a la actuación directa con el alumnado, las medidas que se ponen en marcha son tres: transición de primaria a secundaria, bibliotecas escolares y convivencia escolar. En la segunda línea, se decide trabajar la colaboración entre las familias y el centro educativo. Y con respecto a la tercera línea, se trabajan los subprogramas de acompañamiento académico y absentismo escolar.

Confluyen en este centro, por tanto, la consideración de CAES que supone flexibilidad curricular y organizativa el; PMAE que supone un apoyo al centro, al alumnado y a sus familias para la consecución de una escolaridad continuada; el PROA que hasta el momento ha significado poder dar forma a 'fórmulas' que se desarrollaban de manera interna en el centro; en la actualidad el recién implantado Contrato-programa, gestionado por la Conselleria de Educación, que trata de englobar todas las políticas compensatorias como ya hemos visto anteriormente.

Una vez hecho el recorrido por medidas, políticas y programas de carácter compensatorio, cabe la reflexión que compartimos con Escudero y Martínez (2012:179) que apunta que además de garantizar los recursos financieros y materiales necesarios, es crucial crear y articular capacidades

y compromisos colectivos y bien coordinados, construir y desplegar alianzas sociales y educativas tejiendo una red densa de capital social (políticas y agentes sociales y escolares) que den la batalla al absentismo, al desapego escolar, al riesgo de exclusión social y a la equidad educativa.

En el siguiente capítulo explicamos cuál es el vínculo con el barrio y cómo se produce la aproximación al trabajo de campo y también al método de observación.

## Capítulo 5

### Aproximación al caso y al método

*El caso es algo especial que se ha de estudiar (un alumno, una clase, un programa) pero no es un problema, ni una relación, ni un asunto. El caso tendrá problemas y relaciones, y en su informe aparecerán aspectos, pero el caso es una entidad.*

Robert E. Stake (1998:114)

El instituto en el que se hace la observación se encuentra en un Barrio de Acción Preferente y está catalogado como Centro de Acción Educativa Singular, como ya hemos explicado en el capítulo anterior.

El vínculo con este instituto nace en el curso 2001-2002 y es un vínculo de tipo profesional, ya que desde ese año hasta el curso 2009-2010 trabajo en dicho barrio como responsable del Plan Municipal de Absentismo Escolar. Esta tarea implica el contacto directo con los centros de Primaria y con el IES, con las familias del alumnado, con el Centro Municipal de Servicios Sociales y con muchas otras entidades y asociaciones del barrio (como mostramos en la tabla de recursos del apartado 4.1). Se convierte así en un contexto de oportunidad en el que realizar el trabajo de campo.

Este centro es el caso único que vamos a mirar para desarrollar la investigación. Para el trabajo de campo en el IES La Coma, usamos el método de investigación cualitativa, realizando un estudio en profundidad que reúne las características del marco teórico. Esta decisión supone una

inversión de tiempo y trabajo muy intensos que no se podría realizar en un número significativo de centros; según Bernstein (1998) la economía de la investigación justifica que la investigación cualitativa tenga unos ritmos lentos que requieren un trabajo profundo y esto dificulta el estudio de numerosos casos.

En palabras de Stake (1998:15), *“los casos que son de interés en educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas o programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias”*. En este deseo nos situamos nosotras también al entender que el estudio de casos es empático y no intervencionista, que necesita de una familiarización con una entidad observando su lucha contra sus limitaciones, pero sin intervenir, sin juzgar, sin estorbar.

Esa empatía que aporta el conocimiento previo del contexto y la observación para esta tesis, que duran doce años en total, permiten que podamos transmitir a las personas que lean este trabajo aquello que la experiencia misma transmite. En ese sentido apunta Gimeno (1989) que la permanencia prolongada en el centro que se investiga, favorece la interpretación de los hechos y significados. Que la favorezca no implica que investigadora y lectoras hagan una interpretación idéntica, ya que cada persona dispone de su propio caudal de recuerdos que sitúa la lectura.

Stake y Trumbull (1982) llaman “generalización naturalista” al aprendizaje que se realiza mediante la experiencia y proponen que las investigadoras cualitativas organicen el estudio de manera que ofrezcan las máximas oportunidades a esta generalización; así quien escribe y quien lee da la base al estudio. Estas generalizaciones son como las conclusiones a las que se llegan mediante una implicación personal y una experiencia intensa de observación. En los casos particulares las personas podemos aprender muchas cosas que son generales. La subjetividad que conlleva este tipo de investigación origina frecuentemente nuevos enigmas y

soluciones para los antiguos, de manera que la contribución a la ciencia puede llegar a ser lenta y tendenciosa (Stake, 1998). Aún así, preferimos correr el riesgo ético que esto supone y apostar por el ejercicio de la empatía ya nombrada. Situarse muy bien en el contexto nos ayuda a olvidarnos de los modos de vida de la mayoría y a conocer, experimentar la otra cultura para comprender y no influir en la descripción ajustada que se pretende hacer.

Por otro lado, este trabajo se desarrolla en condiciones laborales precarias que distan mucho de lo que sería deseable para poder investigar dignamente. No tratamos de justificar las posibles carencias del trabajo ya que las conocemos y las asumimos como retos futuros, pero sí que queremos explicar las adversidades con las que convivimos las personas en la academia y que Navas (2008) describe acertadamente en forma de reivindicación:

“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”. Navas (2008:263)

A pesar de las dificultades citadas (sobre todo temporales y económicas) consideramos que nuestra investigación es oportuna en ciencias sociales y a la vez se presenta como una oportunidad, debido a la gran cantidad de información de que disponemos y al conocimiento profundo del contexto de estudio. El volumen de datos recogidos es superior al que finalmente se

utiliza y el trabajo es podar, librarse de la mayor parte de los datos acumulados. Como señala Wolcott (1990:35) es aventar trigo y paja, descubrir lo esencial para revelarlo después en un contexto suficiente, pero sin llegar a enredarse pretendiendo incluir todo aquello que se podría describir. No es nuestra intención amputar, sino dar forma y tratar de explicar el contexto sin perder detalle pero sin redundar en ellos.

Además de aportar mucha información (que no se recoge durante la fase de observación sino que ya se tiene) la experiencia previa trabajando en el ámbito educativo en el barrio, potencia la comprensión de lo que sucede. Conocer la composición social, cultural, económica del barrio; las necesidades, capacidades, estrategias, procesos vitales..., facilita la comprensión de los mismos y disminuye la inquietud de no conocer. La relación con las personas objeto de la investigación es madura, por lo que no hay que establecer esta relación desde cero, y tenemos idea de cómo interactuar sin tener que ir construyendo la confianza con las personas entrevistadas.

Esto facilitó el acercamiento, aunque teníamos ciertas dudas previas sobre su disposición al tipo de método que queríamos usar para acercarnos a las aulas, ya que tomar imágenes de sesiones de clase (de prácticas pedagógicas en las mismas) implicaba las grabaciones de menores, con la delicadeza que ello requiere.

El contacto con el centro se ha mantenido en el tiempo y es un contacto directo y personal del que no guardamos registro. El contacto para solicitar al centro su colaboración en la Tesis, empieza en septiembre de 2011 y hacemos diferentes tareas:

- contactar: la primera toma de contacto es con la directora del centro y se hace vía telefónica para concertar una visita. En esa llamada se explica brevemente el motivo de la visita y por la relación laboral que tenemos establecida desde hace años, la cita se concierta sin impedimentos y de manera muy cordial, aunque siempre advirtiéndonos sobre el cuidado con los datos y las menores. Acordamos realizar la visita pasado el primer trimestre, ya que habrá acabado el proceso de

matriculación y de la evaluación inicial del alumnado y podrán atenderlos. En esas fechas también hay que hacer más trabajo desde el Programa de Absentismo para volver a traer al alumnado a las aulas después del verano, y de coordinación con Primaria para no 'perder' a nadie en el paso de un centro al otro.

- explicar al equipo directivo cuál es el trabajo que queremos hacer: presentamos el trabajo que queremos hacer, cuya finalidad es la realización de la Tesis Doctoral. Les planteamos que íbamos a tratar de analizar y describir cuáles son las modalidades pedagógicas que consideramos de éxito en un contexto como el suyo. También se les explicó que la observación la queríamos hacer mediante grabaciones de sesiones de clase en las que se registrara un tema completo fuera de la materia que fuera, desde la presentación del tema hasta su evaluación.
- entrevistar a profesorado y equipo directivo: después de entrevistar al equipo directivo como primera toma de contacto, entrevistamos al profesorado que llevaba más tiempo en el instituto, por considerar que han podido conocer más el contexto en el que trabajan, y por haber vivido el proceso de cambio y crecimiento del propio instituto. Se les presentó también el trabajo indicando que su colaboración pasaba por grabar sus clases y después analizarlas.
- seleccionar la muestra de las aulas: de las entrevistas con varias docentes, nos quedamos con una muestra de seis profesoras que mostraron su interés en colaborar con la investigación, ofreciéndose para ser grabadas en sus clases.
- realizar las grabaciones: se realizan las grabaciones de las clases seleccionadas, en las que registra un tema desde su presentación hasta su evaluación.
- diseñar los instrumentos de análisis: tomados de Morais y Navas, los instrumentos se diseñaron antes de las grabaciones, y se fueron modificando a lo largo del visionado de las mismas, ya que las dimensiones de análisis planteadas inicialmente y los grados de fortaleza

o debilidad, se ampliaron o disminuyeron al encontrarlas o no en las filmaciones.

Cuando se realiza la primera reunión con el equipo directivo acordamos que las grabaciones serán en los grupos que consideremos oportunos pero sólo con el profesorado que voluntariamente se prestara a ello. Se toma la decisión también de avisar a toda la comunidad educativa (profesoras, alumnas y familias) de que las grabaciones serán de uso exclusivamente analítico. La confidencialidad de los datos se mantiene desde el principio y casi sin necesidad de recordarlo, puesto que mi trabajo previo con las mismas familias ya implicaba la privacidad de sus historias de vida. A partir de la primera reunión, la dirección me indica que puedo ir al centro sin necesidad de cita previa, puesto que las citas serán con el profesorado y he de explicarles el trabajo.

Tras las vacaciones de invierno, en enero de 2012, se realiza una reunión con todo el profesorado para explicar cómo se iba a hacer la observación y empezar a contactar con el profesorado que estuviera interesado. El instituto es foco de diferentes proyectos, programas y adaptaciones de compensación educativa, por lo que la organización de grupos, asignaturas y horarios es peculiar. En esta reunión aclaramos qué profesorado está en qué cursos y cuáles son las posibilidades de grabación. Algunas personas se muestran dispuestas a que grabe sus clases. Aclaramos también cómo se harán las grabaciones. En febrero de 2012 se realizan las entrevistas a las docentes seleccionadas, y al equipo directivo se le realiza una entrevista sobre el abandono escolar temprano y las políticas educativas de que disponen para frenarlo (en el marco del proyecto señalado en el capítulo 2).

Este trabajo se realiza a lo largo de los cursos 2011-2012, y 2012-2013; lo que permitió hacer las visitas distanciadas en el tiempo y evitar en lo posible las interrupciones o interferencias que pudiéramos causar.



## 5.1 La muestra inicial

Según Stake (1998:11) el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Estudiamos un solo caso cuando consideramos que tiene un interés especial en sí mismo, por su particularidad o idiosincrasia, por su especificidad o sello. En estos casos hay que buscar el detalle de la interacción con su contexto, y es en esos detalles donde se dibuja la descripción del propio caso.

El objetivo principal de esta fase de la investigación, tal y como explicamos en las reuniones con el profesorado o con el equipo directivo, era observar la práctica pedagógica de las docentes de un centro peculiar en un contexto singular, a lo largo de un tema. 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 del número de sesiones que ello conllevara.

Aunque con el profesorado no profundizamos 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 discursos de la relación pedagógica (regulador e instruccional). 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.


En cuanto a cifras, el instituto foco del estudio tiene capacidad para 400 estudiantes, aunque su matrícula es de promedio de unas 150. El profesorado está compuesto por un equipo de 30 personas entre las que se incluye el equipo directivo (tres personas: directora, jefa de estudios y secretaria) y el departamento de orientación, compuesto por tres personas especialistas en Pedagogía Terapéutica y una psicopedagoga. Las materias que se imparten están divididas en cuatro departamentos:

- Departamento de Ciencias Sociales: compuesto por cuatro personas que

se encargan de las materias de Geología, Ciencias Sociales y Religión.

- Departamento de Ciencias Naturales: integrado por siete personas, de las que dos dan clases de Ciencias Naturales, cuatro dan clases de Matemáticas, y una persona da clases de Matemáticas, Física y Química, y Biología.
- Departamento de Arte y Tecnología: son seis personas las que constituyen este departamento; dos son de Tecnología, dos de Dibujo, una de Educación Física, y otra de Formación Específica en el Programa de Cualificación Profesional Inicial de Jardinería que se ubica en el IES.
- Departamento de Lenguas: compuesto por siete personas, que se distribuyen en tres personas para Valenciana, dos personas para Lengua Castellana, y dos para Lengua Extranjera (en este caso, Inglés).

A continuación mostramos el esquema tomado del propio Ministerio de Educación con las asignaturas que se estudian en cada uno de los cursos de ESO, su distribución por cursos y las materias obligatorias y optativas:

				
MATERIAS	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	Curso 4º
<b>Comunes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencias de la naturaleza</li> <li>• Ciencias sociales, geografía e historia</li> <li>• Educación física</li> <li>• Lengua castellana y literatura y, si la hubiese, lengua cooficial y literatura</li> <li>• Lengua Extranjera</li> <li>• Matemáticas</li> </ul> <p><b>En al menos un curso</b> (Las Administraciones educativas establecerán en qué curso/s)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación plástica y visual</li> <li>• Música</li> <li>• Tecnología</li> <li>• Educación para la ciudadanía y los derechos humanos</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencias sociales, geografía e historia</li> <li>• Educación ético-cívica</li> <li>• Educación física</li> <li>• Lengua castellana y literatura y, si la hubiese, lengua cooficial y literatura</li> <li>• Lengua Extranjera</li> <li>• Matemáticas</li> </ul> <p><b>Tres materias a elegir por el alumnado entre las siguientes <sup>(1)</sup>:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Biología y geología</li> <li>• Educación plástica y visual</li> <li>• Física y química</li> <li>• Informática</li> <li>• Latín</li> <li>• Música</li> <li>• Segunda lengua extranjera</li> <li>• Tecnología</li> </ul>
<b>Libre elección</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanzas de Religión:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Religión</li> <li>- Historia y cultura de las religiones</li> </ul> </li> <li>• Atención educativa</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanzas de Religión:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Religión</li> <li>- Historia y cultura de las religiones</li> </ul> </li> <li>• Atención educativa</li> </ul>
<b>Optativas</b>	<p>En el conjunto de los tres cursos, se podrá cursar alguna materia optativa de acuerdo con el marco que establezcan las administraciones educativas. La oferta de materias en este ámbito de optatividad deberá incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Segunda Lengua Extranjera</li> </ul> <p>(Las Administraciones educativas podrán incluir la segunda lengua extranjera entre las materias obligatorias)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura Clásica</li> </ul>			<p>Se podrán cursar una o más materias optativas, de acuerdo con el marco que establezcan las administraciones educativas.</p>

Fuente: Ministerio de Educación. Cultura y Deporte ([www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es))

La lengua cooficial en el instituto es el Valencià, y además, en nuestro estudio de caso hay una asignatura llamada *Geolengua*, que no está contemplada en la organización general del currículo debido a la flexibilidad curricular y organizativa de la que ya hemos hablado por tratarse de un centro CAES.

El objetivo de nuestro trabajo de campo era ver cómo es la práctica pedagógica en diferentes niveles o materias, por lo que se filmó la siguiente muestra:

- Geolengua, 1º ESO
- Geolengua, 2º ESO
- Valencià, 1º ESO, Aula PASE (Programa de Acogida al Sistema Educativo)
- Inglés, 2º ESO
- Matemáticas, 4º ESO
- Grupo PDC (Programa de Diversificación Curricular)

## 5.2 El registro

Durante los meses de febrero, marzo y abril de 2012 se realizan las grabaciones de los temas completos de la muestra inicial seleccionada. La grabación empezaba el día que se introducía el tema y acababa el día en el que se finalizaba y/o evaluaba: un tema completo. Decidimos colocar la cámara en un ángulo del aula y dejarla fija durante toda la sesión, cambiando la cámara de ángulos a lo largo de los días que durara el tema. Aunque la idea era quedarme dentro de las aulas y realizar observación a la vez que se estaba grabando, comprobamos que al entrar en las clases las alumnas se alteraban (se levantaban a saludar, se ponían nerviosas por la cámara, etc.), por lo que decidimos que una vez instalada la cámara,

yo saldría del aula y la clase funcionaría con normalidad. La primera sesión grabada fue según el profesor un éxito, ya que pasados los primeros minutos de sesión, el alumnado se olvidó de la cámara y su comportamiento y el clima del aula fueron los habituales. Fue entonces cuando decidimos hacerlos siempre así: instalar la cámara y dejarla grabando sin moverla para recogerla una vez acabada la sesión.

Incluimos un espacio para la 'observación no participante' en el que se relacionan las visitas que se han realizado al centro en este sentido, registrando lo que ocurría en los pasillos, patios y reuniones de sala de profesorado. Una explicación narrativa, una historia, una representación cronológica, la descripción personalista, la insistencia en el tiempo y el lugar se convierten en ingredientes muy importantes para la experiencia indirecta, para quien lee.

Nos recuerda una vez más Stake (1998) que la epistemología de quien investiga de manera cualitativa, es existencial (no determinista) y constructivista. El caso por tanto es único a la vez que común. La comprensión de un solo caso implica la comprensión de otros casos, pero también la unicidad de nuestro caso. La unicidad no la determina la comparación con otros casos, el caso es único porque nos interesa en particular, y porque no tiene precedentes.

En la siguiente tabla resumimos los datos básicos de nuestro acceso a las clases para la recogida de información. Los tiempos están expresados en cursos escolares y en meses, a modo de franjas, ya que la cantidad de grabaciones en cada grupo es diferente (entre siete y diez sesiones), incluso algunas de ellas no se han podido utilizar por problemas técnicos audiovisuales. Cabe decir que con las grabaciones de esas sesiones accedimos a un tema completo de cada una de las profesoras. Nos interesaba ver desde cómo presentaba el tema y cómo se iba desarrollando hasta cómo se evaluaba la adquisición de contenidos. En cada ocasión estuvimos en el centro la práctica totalidad de la jornada.

Datos de la observación			
	<i>Método utilizado</i>	<i>Fechas</i>	<i>Curso escolar</i>
IES	Observación no participante	octubre-marzo noviembre-junio	2011-2012 2012-2013
Directora	Contacto telefónico/correo electrónico	septiembre 11- enero 14	2011-2012 2012-2013 2013-2014
Equipo directivo	Entrevistas	01-01-12 24-05-12	2011-2012 2012-2013
Docente PH1	Grabaciones en vídeo utilizadas para el análisis	febrero-abril 12	2011-2012 2012-2013
Docente PH2			
Docente PV1			
Docente PM4		abril 12- noviembre 13	
Docente Inglés Docente PDC			
Docentes	Entrevistas	febrero-junio septiembre-enero	2012-2013 2013-2014

Así pues, a veces con cámara y otras veces sin ella, pasamos alrededor de cinco meses en total entre las diferentes profesoras, disfrutando

de la práctica pedagógica de las sesiones dada la buena acogida que tuvimos tanto por parte de las docentes como de las jóvenes. Una de las cosas más interesantes del estudio ha sido compartir no sólo los momentos de trabajo sino también los dedicados a otras facetas de la vida en los centros, con las docentes y con las jóvenes, e incluso con algunas de sus familiares.

## **5.2 La elección final de docentes**

En el presente apartado describimos las razones que nos llevan a seleccionar a las docentes componentes de nuestra muestra, atendiendo al objeto de estudio de esta tesis, presentado en el primer capítulo; y teniendo en cuenta la peculiaridad del centro y su flexibilidad en cuanto a su organización.

La muestra seleccionada se circunscribe a las dos docentes encargadas de los grupos de Geolengua del instituto. La decisión se toma porque a lo largo de la observación van apareciendo indicios de que la modalidad pedagógica que ocurre en ambas clases responde a algunas características comunes de las profesoras, que nos interesa mencionar:

1. La asignatura en sí, Geolengua: es un proyecto propio del centro, impulsado por estas profesoras, y que pretende reducir la brecha que hay entre Secundaria y Primaria sobre todo en cuanto a la organización de materias. De esta manera, se agrupan las materias de Ciencias Sociales y Lengua Castellana de forma que las profesoras puedan trabajar todas las materias y no sea necesario cambiar de materia y actividad cada 50 minutos. La explicación de la asignatura hecha por una de las profesoras de las que nació la idea es la siguiente:
  - Sobre la génesis de la asignatura y su puesta en marcha, surge la necesidad de atenuar la brecha entre la organización de la educación primaria y la secundaria fue una de las primeras motivaciones para las profesoras que la diseñaron, ya que el salto

de tener una sola profesora a tener cinco o seis cada día era muy grande. La decisión que toman es que esta asignatura la lleve una sola profesora y que, además, ésta sea veterana en el centro:

“En 2007 se planteó la necesidad de intensificar la atención educativa que recibían los alumnos y alumnas recién llegados de los colegios en su primer año en la Secundaria Obligatoria. Para ello, en primer lugar se decidió que un sólo docente se encargaría de la docencia de dos áreas afines: en nuestro caso, Ciencias Sociales y Lengua Castellana. Y en segundo lugar, que esta tarea sería desempeñada sólo por docentes con experiencia en el centro. Así, cada uno de estos grupos trabajaría al menos 6 horas de su horario semanal con el mismo docente”.

- Sobre los resultados esperados y obtenidos destaca que el profesorado encargado de la materia se convirtió en el referente de esos grupos, y como profesorado veterano, conoce las características del alumnado que llega al instituto. Por otro lado, el éxito del proyecto no depende del proyecto en sí sino de la implicación del profesorado que lo pone en marcha:

“Una vez puesta en práctica la idea, los resultados no se hicieron esperar: estos profesores eran el referente principal para el alumnado de estos grupos, y estos profesores eran los que mejor conocían los estilos de aprendizaje, características psicológicas, etc., del alumnado recién llegado al instituto. Por todo ello, en las áreas de Ciencias Sociales y Lengua Castellana esta fusión se ha consolidado. Pero cualquier proyecto de estas características choca con resistencias de todo tipo. Por ello, una propuesta educativa similar en el ámbito científico-matemático no llegó a cuajar. Este ámbito socio-lingüístico se sostuvo desde su inicio sobre el trabajo y la actitud de los profesionales que lo estaban poniendo en práctica día a día en el aula. Sólo dos de los docentes han permanecido ininterrumpidamente en el proyecto desde 2007”.

- Sobre los materiales didácticos encontramos en su relato que consideran que la oferta editorial para alumnado de educación

compensatoria no es adecuada para el perfil del alumnado del centro, ya que ésta no posibilita aprendizajes complejos porque se reduce a leer y escribir mecánicamente:

“Pronto se puso de relieve la necesidad de crear materiales didácticos realmente adecuados para nuestro alumnado. La oferta editorial para el alumnado inscrito en programas de compensación educativa no nos convencía en absoluto. El planteamiento pedagógico dominante detrás de estos proyectos editoriales es siempre el mismo: consideran que este alumnado es completamente incapaz de cualquier tipo de razonamiento, deducción o proceso de aprendizaje más o menos complejo. Por lo tanto, las tareas que vienen diseñadas en dichos libros de texto consisten básicamente en “cortar y pegar”. Las preguntas de la página “b” referentes a la teoría expuesta en la página “a” se resuelven copiando literalmente palabras, líneas o párrafos de “a” a “b”. Obviamente, en todo este trabajo no es necesario ningún proceso cognitivo más allá de leer y escribir mecánicamente. En consecuencia, el aprendizaje como tal sencillamente no se produce”.

- Sobre el perfil del alumnado, da cuenta del conocimiento que tienen del mismo por los años de experiencia en el centro, por lo que conocen también las formas de aprender y los materiales con los que funciona mejor y obtiene mejores resultados:

“Nuestro conocimiento esencialmente práctico de este tipo de alumnado nos indica puntos de partida bien distintos. Es cierto que tienen dificultades en la comprensión de textos. Pero eso no quiere decir que sean incapaces de pensar. Dar sin más ni más ese salto deductivo es pedagógicamente aberrante. Ante la ausencia de libros de texto que satisficieran las necesidades de nuestro alumnado, al final optamos por crear nuestros propios materiales didácticos. Y así surgió Geolengua, en el año 2010”.

- Sobre el contenido de Geolengua nos explica qué áreas engloba, cómo se distribuye en unidades, qué tipo de actividades se plantean, cuáles son las reacciones del alumnado, y dónde



podemos encontrar los materiales, que están en la web disponibles para quien quiera usarlos:

“Geolengua engloba las áreas de Ciencias Sociales y Lengua Castellana, en el primer curso de la educación secundaria, con un total de seis horas semanales. Este ámbito socio-lingüístico está compuesto por un total de ocho unidades. El título de las unidades así como los apartados que las componen están enunciados en forma de interrogaciones. Dentro de cada una de las unidades, la teoría es expuesta de forma sucinta y clara, y siempre acompañada de material gráfico explicativo. Asimismo, las actividades que se plantean en las unidades es imposible resolverlas mediante el método del “corta-pegar”: el alumno ha de entender, deducir, sintetizar, aventurar sus propias conclusiones, etc. Este tipo de actividades causa en los alumnos cierta perplejidad. Su pregunta (incesante) al principio del curso es siempre la misma: “Pero, ¿qué hay que copiar?”. Pronto se habitúan a este tipo de dinámica de trabajo y los resultados no se hacen esperar. Aumenta su interés y curiosidad, mejoran y afianzan sus habilidades cognitivas, se muestran cada vez más seguros en sus razonamientos, etc. El soporte elegido para elaborar las unidades fue el digital. Todas las unidades se encuentran en <http://www.geolengua.com>. Están en abierto, a disposición de quien quiera usarlas. Las unidades pueden ser trabajadas en pizarra digital, en pequeño grupo con un ordenador, individualmente con una tableta digital o un portátil o sencillamente, en papel. Basta con imprimirlas”.

- Sobre la práctica pedagógica destaca la creatividad necesaria de las docentes, la necesidad de un papel activo, con implicación; en definitiva, lo que llama sólidas habilidades didácticas:

“Volviendo al plano pedagógico, la virtud de Geolengua es también su principal flaqueza. En efecto no es un libro de texto de corta-pegar. Pero ello implica forzosamente que el papel del docente ha de ser activo y creativo. Por lo tanto, un docente sin esas pretensiones es incapaz de trabajar con este tipo de material. Geolengua requiere de profesores con sólidas habilidades didácticas. Profesores anclados en estilos de aprendizaje basados en el trabajo mecánico y puramente

memorístico rechazan abiertamente este tipo de materiales”.

- Sobre los apoyos, vemos que es medular el respaldo que siempre ha dado el equipo directivo del centro para que la propuesta llegue a buen término; no parece que ocurra lo mismo en el caso de la administración educativa:

“El proyecto ha contado desde sus inicios con el apoyo decidido de la dirección del centro, que ha habilitado las modificaciones organizativas necesarias para llevarlo a término ininterrumpidamente durante todos estos años. Más allá, el apoyo o interés mostrado por la administración educativa competente ha sido inexistente”.

- Sobre el perfil del profesorado vuelve a poner el acento en el compromiso que denota su implicación en el trabajo y la cantidad de tiempo pasada en el centro. Conviene destacar que gran parte del profesorado era provisional en el centro y ha ido solicitando comisiones de servicio hasta quedarse definitivamente en el barrio:

“Asimismo, el proyecto nació, creció y se mantiene activo gracias a la implicación de los profesionales que han pasado por el departamento. Es necesario decir que otros tantos que también pasaron por él no aportaron absolutamente nada. Y es que lo que estos años de trabajo nos han demostrado es que más allá de los libros de texto, los nuevos materiales digitales, etc., lo que de verdad marca la diferencia en la calidad de la educación recibida por los alumnos y alumnas es la preparación, la aptitud y la actitud pedagógica del profesorado que los atiende. Ahí está el núcleo, el principio de muchas soluciones”<sup>31</sup>.

2. La segunda característica común que encontramos en las docentes seleccionadas es el compromiso que muestran estas profesoras: con el alumnado, con el centro, con las familias y con el barrio. Implicadas en otras actividades y coordinaciones con entidades de fuera del IES,

---

<sup>31</sup> No aportamos ningún dato personal de la persona entrevistada para mantener su anonimato, ya que es una de las personas que finalmente se seleccionaron para hacer el análisis de su práctica pedagógica.

utilizando y haciendo valer los recursos del entorno, trabajando con las familias por mejorar el proceso educativo y escolar de las alumnas. La mejor prueba de ello es que participan en diferentes iniciativas y proyectos que se ponen en marcha en nombre de la mejora de la calidad educativa. Entre estas propuestas están:

2.1. La génesis de Geolengua, la asignatura que anteriormente mencionamos, que se nutre de la inquietud que les provoca hacer un acompañamiento educativo adecuado para las alumnas con quienes trabajan.

2.2. Las profesoras que consideramos *comprometidas* han estado dinamizando grupos de trabajo (en los que pude participar en los años en los que tenía vínculo profesional con el barrio) cuyo objetivo principal era el de diseñar materiales curriculares adecuados para el alumnado con el que se trabaja en el centro. Esta tarea se hace en convenio con el CEFIRE (Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos) y reporta al centro y al profesorado beneficios en cuanto a formación continua y en lo referido al trabajo colaborativo. Los grupos de trabajo por asignaturas y/o por afinidades reportaron al centro por un lado cantidad de recursos curriculares adecuados al contexto, y por otro una forma de trabajar que mejoraba de manera considerable el clima de trabajo y los resultados en las aulas. Junto con la constante formación no ha cesado tampoco por su parte la lucha por la defensa de la escuela pública, universal, gratuita y equitativa, y tanto dentro como fuera del centro han hecho una apuesta clara por dignificar la escuela pública y con ella la profesión docente.

2.3. Estas profesoras han utilizado desde su entrada en el IES los recursos de los que el barrio disponía para que el alumnado los utilizara y los sintiera propios, y para adaptarse al entorno en el que desarrollan su profesión docente. Así, estas profesoras han dinamizado colaboraciones tan interesantes como proyectos de animación lectora en la biblioteca del barrio; un programa de radio

realizado por estudiantes del IES y universitarios del colegio mayor ubicado en el barrio; un proyecto de mejora educativa en el que también estaba implicado el colegio mayor; pequeños planes de intervención concretos en colaboración con Servicios Sociales en algunos casos de alumnado con situaciones muy desfavorecidas; seguimiento educativo y social de algunas alumnas en colaboración con las educadoras de otras entidades del barrio. Las dos profesoras han formado parte en algún momento de su carrera profesional en la Comisión de Educación del barrio, compuesta por representantes de todos los centros educativos y representantes de todas las entidades que participan de alguna manera en el barrio y cuyo fin era la acción conjunta hacia la mejora en materia de educación en el barrio. Participaron en la organización y dinamización de las Jornadas de Educación que se han ido organizando también a nivel barrial. El equipo directivo relata así su relación con el contexto:

“Tenemos coordinación con todas las entidades del barrio. Por ejemplo, con el centro de salud se tienen coordinaciones muy especialmente con la Unidad de Salud Mental Infantil, porque compartimos mucho alumnado. Tanto por problemas comportamentales como por problemas de enfermedad mental. Entonces, con ellos hacemos, en cuanto nos sale un caso, reuniones urgentes. Pero luego tenemos marcadas unas mensuales. Entonces, ahí sí que hay porque hay niños que nos vienen muy medicados, que nosotros además controlamos si toman/si no toman la medicación, porque lo notamos enseguida en el comportamiento. Entonces, con la Unidad de Salud Mental, sí. Con Servicios Sociales: también. Porque compartimos, es decir, es que compartimos en alumnado del barrio, tanto en el Centro de Salud como en Servicios Sociales. Porque todos reciben ayudas”.

De todas estas colaboraciones damos cuenta en la tabla en la que se recogen los diferentes recursos, situada al final del punto en el que se describe el contexto (4.1).

3. La veteranía: son dos profesoras que llevan en el barrio una década, que

pasaron por los años en los que el instituto estuvo en aulas prefabricadas y lucharon por dignificar la situación. El interinaje en la profesión docente es excesivamente habitual y abundante; la única manera de poder hacer proyectos de centro que perduren en el tiempo es que los equipos docentes también sean más o menos permanentes; y la única manera de hacer equipos estables es que las personas que no tienen plaza en el centro pero sí que quieren estar, soliciten comisiones de servicio<sup>32</sup>. Este proceso de solicitud de comisión de servicios se realiza cada curso y supone todo un engranaje burocrático y administrativo de dimensiones considerables. El IES de La Coma ha apoyado a su profesorado en la solicitud de las comisiones de servicio, convirtiendo poco a poco un equipo muy inestable en un equipo fuerte en el que ya casi toda la plantilla es estable y pueden llevar a cabo un proyecto educativo de centro en mejores condiciones. Los equipos estables hacen posible el desarrollo de proyectos educativos de éxito, como en este caso. Aunque la plaza en el centro no era definitiva en el caso de muchas profesoras grabadas o entrevistadas, han ido solicitando comisiones de servicio a lo largo de los años hasta que han conseguido quedarse en el centro de manera definitiva, lo que da una estabilidad laboral que sin duda repercute positivamente en los resultados profesionales. Todas las personas a las que les hicimos seguimiento tienen su plaza definitiva después de la solicitud sistemática de comisiones de servicios. Por otro lado, las dos personas seleccionadas para la muestra tienen también su plaza definitiva en el IES; una de ellas la tuvo desde el principio y la otra la consiguió tras años de solicitud de comisiones. La dirección del centro relata al respecto:

“Intentamos que haya estabilización de plantilla [...] gran parte de la plantilla es definitiva en el centro. Somos definitivos. Gran parte [...] La Coma o la amas o la odias, no tiene término medio. Es decir: o estás o no estás. O quieres venir aquí [...] pero el hacer de tripas corazón, aquí no se puede. No es como otros centros. [...] La gente se quema

---

<sup>32</sup> En Conselleria d'Educació se conceden permisos para ocupar plazas que no sean la propia, en función de las motivaciones que tenga la profesora que hace la solicitud, entre las que están la conciliación, las personas a su cargo, o el interés profesional en un centro concreto.

y se va. Entonces, gran parte de la plantilla está estable. Y luego, el profesorado que viene nuevo, evidentemente la primera semana de curso, que se incorpora, se les presenta todo el proyecto, se hace curso en colaboración con el CEFIRE, y se les prepara para estar en el centro. [...] Y además siempre, a los profesores que vienen nuevos, en cierta manera se les tutoriza no con un tutor formal, pero sí que los que son veteranos en el centro y tienen una cierta experiencia están pendientes, se brindan.”

4. El apoyo: en relación con el punto anterior, estas docentes son dos de los pilares en los que el centro se ha apoyado para salir adelante a pesar de la adversidad con la que ha ido creciendo: ubicaciones variopintas e incluso insalubres, alto porcentaje de interinaje del profesorado; abandono o bajas laborales por parte de algunas profesoras, elevado nivel de conflictividad dentro del centro los primeros años, escasa o nula relación (además de poco cordial) con las familias. El propio profesorado ha asociado siempre los éxitos en el centro con la estabilidad del equipo y con un proyecto docente al que poder darle continuidad. El equipo docente ha ido creciendo y consolidándose a lo largo de los años, y como clave del éxito aducen lo siguiente:

“(Somos como) una piña. Aquí el secreto es que el equipo docente y el equipo directivo [...] De lo que La Coma puede presumir es de la unicidad de criterios, de la calidad humana, y de la piña [...] Vamos a ver. Calidad humana, del profesorado, es excepcional. Porque aquí muchas veces tienes que atender a la persona a nivel emocional antes que a nivel curricular y de aprendizaje. Y para eso hay que tener un talante, hay que tener un perfil. Y el profesorado de aquí lo tiene. Y se vuelca, y actúa como si fueran padres de estos niños. En segundo lugar, hay una unicidad de criterios, tanto del equipo directivo como del equipo educativo... Vamos todos a una, y actuamos todos a una. Y el buen ambiente que hay entre el profesorado a nivel de: “Hoy estoy yo jodido (perdón) porque tal alumno me ha venido en esta situación, en estas circunstancias” y “Descansa tú, que voy a coger yo a tu grupo, y tranquilízate ahí en el aula un poco, en la sala de profesores”. Es decir, el apoyo mutuo del profesorado, y el respaldo del equipo directivo, es algo impresionante en este centro. Y además que los

que hemos pasado ya por varios centros y tenemos ya un recorrido, se ve. No hay camarillas, no hay sectores, cada uno no va a la suya sino es que aquí hay un proyecto único y todos vamos a lo mismo. Y sabemos que en la medida que nosotros estamos juntos ayuda, y perseguimos los mismos objetivos, ayudamos a los alumnos y a las familias, y eso es básico [...]. Por eso el equipo humano que hay aquí es excepcional, es excepcional.”

Como expresan Escudero y Martínez (2012), y a modo de perfil profesional, se trata de docentes “militantes” en pro de la equidad. Por eso es de justicia hacer mención aquí de una docente que cumple todas las características comunes menos una: la de impartir clases en Geolengua. De las seis de la selección inicial, también entraría en la descripción de docentes comprometidas con su profesión y con el contexto en el que la desarrollan, ya que lleva muchos años en el centro, se implica en las acciones que se desarrollan en el barrio, utiliza los recursos de que el barrio dispone, se interesa por conocer y trabajar con las familias de las alumnas. Su práctica pedagógica es muy similar a la de las dos docentes de la selección final, y la modalidad pedagógica sería la misma.

Aunque en la fase de registro realizamos la observación con más docentes, el desarrollo de la propia fase fue determinando que la elección fuera tan solo de dos docentes.

#### **5.4 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.

#### Simbología utilizada para los sujetos

<i>Símbolo</i>	<i>Significado</i>
PH1 <sup>33</sup>	Profesora Geolengua 1º
PH2	Profesora Geolengua 2º
A1H2-A7H2	Alumnas Geolengua 2º
A1H1-A11H1	Alumnas Geolengua 1º

A continuación presentamos la relación de símbolos que utilizamos para transcribir los fragmentos de datos.

#### Simbología utilizada para transcripciones

<i>Símbolo</i>	<i>Significado</i>
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 nosotras las que aportamos información relevante para el fragmento, bien de la disposición espacial, o de los antecedentes del fragmento.

Una vez detallada la fase de observación del estudio, pasamos a dar cuenta en el siguiente capítulo del análisis y de la descripción de la modalidad pedagógica que resulta de dicho análisis.

<sup>33</sup> Utilizamos la H en el símbolo porque, aunque se trate de la asignatura de Geolengua, el tema grabado en los dos casos es un tema de Historia.



## Capítulo 6

### Modalidad pedagógica consciente y comprometida

*"... el control simbólico constituye el medio a través del cual la consciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes. El control simbólico traduce relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder."*

(Bernstein, 1998: 139)

Mediante los instrumentos anteriormente explicados se ha recogido la información de manera que permitiese llevar a cabo el análisis de la práctica pedagógica de las docentes comprometidas y poder producir, posteriormente, la descripción de la modalidad pedagógica correspondiente.

Tal y como hemos explicitado con anterioridad, la práctica pedagógica de las docentes ha sido dividida de acuerdo a los contextos en los que la teoría bernsteniana utiliza, es decir, el contexto discursivo y el contexto regulador. De cada contexto a su vez, hemos diseñado una serie de dimensiones basándonos en los trabajos de Morais et al. (1986, 2000, 2001, 2003, 2004), que son las que nos permitirán analizar la práctica pedagógica en sí. El análisis de estas dimensiones lo llevamos a cabo mediante el visionado de las grabaciones de las prácticas pedagógicas de las profesoras que forman parte de este trabajo de campo. En dicho análisis se muestra relevante la cadencia de los indicadores en los que hemos dividido cada dimensión, lo cual indica el volumen de espacio que cada dimensión ocupa

en dicha práctica pedagógica, y por lo tanto, su relevancia. Cada una de las dimensiones se analizará en base a la regla discursiva en que nos situemos. Dicho de otro modo, cada dimensión tendrá asignada, a finalizar el análisis, un grado de fortaleza o debilidad, de la clasificación o del enmarcamiento, que vendrá determinado por la frecuencia con que ocurren formas de relación que traducimos en los valores de las dimensiones.

La presentación de cada uno de los análisis de las prácticas pedagógicas las haremos a lo largo de los apartados 6.1 y 6.2, respectivamente. A continuación de los cuales presentaremos el resumen de lo que hemos llamado la modalidad pedagógica comprometida.

Tanto en el punto 6.1 como en el punto 6.2 la práctica pedagógica de cada profesora, dividida en cuatro partes. En la primera parte hacemos una descripción del espacio (contexto) en el que se realizan las grabaciones, en aras a posibilitar una mejor comprensión del entorno en el que se desarrolla la práctica pedagógica, de la distribución de objetos, y de la distribución física de las personas en ese espacio. En la segunda y tercera parte, mostramos la clasificación y el enmarcamiento mediante una serie de fragmentos que representan el grado que hemos asignado de cada una de las dimensiones. Y en la cuarta parte presentaremos la descripción de la práctica pedagógica en función de las frecuencias con las que se repiten las dimensiones que hemos seleccionado, teniendo en cuenta los grados.

Las frecuencias dan cuenta del número de veces que visualizamos en las grabaciones una dimensión concreta en un grado concreto. En cada profesora hablamos de un tema completo de principio a fin, por lo que el número que aparece en la plantilla hace referencia a las veces que 'ocurre' una dimensión en el total de las sesiones grabadas, no por sesión.

El número de veces que ocurre algo en un tema es ya una unidad de significado en sí misma; cada tema puede tener una duración y una dificultad diferente, por lo que los números no sólo tendrán que ver con la modalidad pedagógica. Por tanto, el tema desde la presentación hasta la evaluación es la muestra que hemos tomado; y la frecuencia con la que

aparecen las dimensiones nos indica la fortaleza o debilidad de la misma, para poder configurar finalmente una modalidad pedagógica concreta.

Por último, en el apartado 6.3, describiremos la modalidad pedagógica de la profesora mediante, por un lado, un esquema en el que se visualicen todas las dimensiones de todas las reglas discursivas, y que muestre de manera gráfica dicha modalidad; y por otro lado, la explicación de las dimensiones y de los grados de fortaleza en este caso.

Las dimensiones de análisis que finalmente nos aportan estas reglas discursivas para poder definir el discurso instruccional, el contexto instruccional, de la profesora en cuestión, son las siguientes:

clasificación:	finalidades u objetivos
	actividades
	actividades de evaluación
	contenidos o temas

Y por lo que respecta al análisis del discurso regulador, es decir, del contexto regulador, usaremos el enmarcamiento con las siguientes dimensiones (cuya selección hemos explicado en los capítulos 3 y 5):

enmarcamiento	ritmo:	en la exploración o discusión de los contenidos
		en las actividades a realizar
		en las preguntas dirigidas a la clase o individualizadas
	criterios de evaluación	en la exploración de los temas de estudio
		cuando el alumnado interviene con incorrecciones
		distracciones del alumnado

## **6.1 Práctica pedagógica PH**

### **6.1.1 Descripción del contexto de grabación.**

Esta observación la realizamos en un grupo de 1º de ESO y estamos en clase de Geolengua. Es un grupo numeroso, de trece personas con una asistencia regular a clase por lo general; esto no significa que todas las estudiantes vayan a clase todos los días, sino que aunque falten en ocasiones, este hecho no constituye un absentismo escolar grave.

Los pupitres están puestos de dos en dos, distribuidos en tres columnas y cuatro filas. El grupo lo componen 13 personas, 3 alumnos y 10 alumnas con la siguiente ubicación: en la primera fila hay una alumna en la columna de la derecha, una alumna en la columna de la izquierda y una pareja de alumna y alumno en la columna central. En la segunda fila hay una pareja de alumno y alumna en la columna de la izquierda, una pareja de alumnas en la columna central, y una alumna sola en la columna de la derecha. En la tercera fila hay un alumno solo en la columna central y otro también solo en la de la derecha. Y en la cuarta fila hay una pareja de dos alumnas sentadas en la columna de la derecha.

El aula es clásica (mesas, sillas, un corcho, pizarra, distribución enfrentada docente-discentes) e idéntica a las demás del centro, exceptuando el taller para Tecnología, el Aula de Informática, y el Aula de Música. Los azulejos son azules y están rodeando toda la pared a modo de zócalo hasta una altura aproximada de 1'25 centímetros. Las mesas y las sillas son individuales, de color madera natural. Hay un corcho en la pared del fondo, enfrentado a la pizarra. Al lado están los percheros. Hay ventanales que dan al exterior a lo largo de toda la pared, y unas ventanas altas en el lado que da al pasillo, que permite la entrada de más luz.

La profesora se sitúa frente a los pupitres, y de espaldas a la pizarra, que en este caso usa también de pantalla por lo que en ocasiones se coloca al lado. Se dirige a la clase de manera general y en alguna ocasión se acerca a alguna persona si es necesario.

Cada día empieza la clase con parte del alumnado en su sitio, y cuando llega la profesora saluda y empieza a preparar el material. Si más tarde entran más alumnas, se van sentando sin decir nada más que 'buenos días' y sin distracciones por parte de quienes ya están en clase, aunque cabe decir que los retrasos que se han producido a lo largo de todas las sesiones grabadas han sido muy pocos y de muy poco tiempo (no más de un minuto y medio).

La cámara se encuentra en el lateral posterior izquierda, a la izquierda de la pizarra en algunas sesiones, y en la parte frontal derecha en otras. Empezamos las grabaciones cambiando la cámara de lugar para evitar tomar siempre la misma perspectiva y a las mismas personas, por si éstas no se comportaban con naturalidad. Dejamos de cambiar la cámara de sitio al comprobar que pasados unos minutos el clima del aula era totalmente normal. El tema que grabamos es la Paleontología.

En estos fragmentos de práctica pedagógica llamaremos a la profesora PH1, profesora de clase de historia de primero; y al alumnado desde A1H1 hasta A11H1 (once personas).

### **6.1.2 Contexto instruccional; relaciones entre discursos académico y moral**

Como ya hemos dicho, las dimensiones en las que nos vamos a fijar para analizar la clasificación, es decir, la relación entre el discurso de orden académico y el discurso de orden moral, son las *finalidades-objetivos*, las *actividades*, las *actividades explícitas de evaluación*, y *contenidos o temas*. Haremos una breve explicación del grado de cada dimensión y a continuación presentaremos algunos fragmentos de muestra.

#### **6.1.2.1 Finalidades-objetivos**

Podríamos decir que el grado de fortaleza de esta profesora en esta dimensión es **C<sup>++</sup>**. Esto lo podemos ver en los fragmentos posteriores y aunque en casi todos los fragmentos observamos un grado de clasificación

para los objetivos **C<sup>++</sup>**, hay intervenciones en las que el grado es algo menos fuerte, **C<sup>+</sup>**, pero en esos casos la fortaleza se relaja porque la finalidad se dirige a mejorar las estrategias de estudio y a valorar los avances del alumnado y sus causas.

<p>[a los cinco segundos de comenzar la sesión ya se encuentran referencias a las finalidades y los temas]</p> <p>PH1: hoy el título del tema es...</p>	C <sup>++</sup>
<p>PV1: [hace valoraciones generales sobre los resultados de unos trabajos y advierte un cambio considerable en las calificaciones; también explica cómo mejorar aún más y hacia dónde dirigir los esfuerzos académicos] Sois capaces de escribir vuestras propias ideas y razonamientos sin ningún tipo de problema y eso está muy bien (...) No estudiáis de memoria y ahí habéis dado un gran salto (...) habéis estudiado sin memorizar. Tenemos muchas cosas que hacer todavía y que mejorar para pasar a segundo, pero vais muy bien.</p>	C <sup>+</sup>
<p>PH1: Y hoy vamos a trabajar esto (pone una imagen en la pizarra digital): veis una imagen donde aparecen 3 investigadores de fósiles, que se llaman paleontólogos y la ciencia que estudia los animales fosilizados se conoce como paleontología.</p>	C <sup>++</sup>
<p>PH1: Sobre todo tenemos que leer más, porque tenemos muchas faltas de ortografía'</p>	C <sup>++</sup>
<p>PH1: necesito que vengáis todos los días, lo que os parte por la mitad a vosotras es no venir. [Ante el absentismo escolar y su influencia en los resultados se dirige a una alumna] Tu hermana ha sacado más nota que tú porque ella viene y tú faltas.</p>	C <sup>+</sup>

### 6.1.2.2 Actividades

En las actividades que se realizan en el aula, el grado de clasificación es muy fuerte, ya que en todo momento el profesor decide lo que se puede hacer y lo que no. En alguna ocasión a lo largo de las grabaciones se debilita un poco y el grado baja a **C<sup>+</sup>** cuando se introducen actividades dirigidas a la adquisición de contenido de orden moral, pero siempre es por motivaciones que tienen que ver con la mejora de la adquisición de los contenidos de orden académico, como en el fragmento en el que hace referencia a usar gafas para ver mejor la pizarra.

<p>PV1: en este tema vamos a dar un salto radical y vamos a ver quiénes habitaron la tierra, qué hacían y por qué; mirad, qué es esto? [<i>señala una imagen proyectada en la pizarra digital</i>]</p> <p>[<i>contestan dos alumnas a la vez y se escucha aunque no se identifica quién dice cada cosa, por lo que en este fragmento serán las alumnas Ax y Ay</i>]</p> <p>Ax: Un escarabajo!</p> <p>Ay: Una piedra!</p> <p>PV1: a ver, a ver, qué es, un escarabajo o una piedra? Levantad las manos</p>	C <sup>++</sup>
<p>A7H1: yo no lo veo profe, apaga la luz</p> <p>PH1: eso no lo ves? Es que está un poco borroso, y si encima vienes sin gafas, peor aún.</p> <p>A8H1: siempre echas lo de las gafas en cara</p> <p>PH1: claro, es que en este barrio tenéis la tontería del mundo mundial las niñas con las gafas. Y acaba de venir una niña que es más gitana que gitana, prima de esta y de la otra, y lleva sus gafas y va fenomenal.</p> <p>A7H1: yo no me las pongo ni muerta!!</p>	C <sup>+</sup>
<p>PH1: vamos a empezar haciendo esta actividad. Tenemos que escribir la definición de 'paleontología'</p>	C <sup>+</sup>
<p>[<i>Una imagen de un dinosaurio en la pizarra digital y el profesor les pide que anotan los años que tiene y el nombre del animal</i>]</p> <p>PH1: Vale, apuntáis estos datos en la libreta, ya!</p> <p>A1H1: Y por qué se llama así?</p> <p>PH1: Le pusieron pepito, no sé por qué</p> <p>A3H1: Tenemos que apuntar todo eso?</p> <p>PH1: Sí estos datos de aquí. Venga, copiad esto: concavenator corcovatus</p> <p>A1H1: Eso es latín</p> <p>PH1: Muy bien, sí, eso es latín. Es el nombre científico de ese animal. El estudio que se le hizo dio como resultado que ese fósil tenía 125 millones de años de antigüedad.</p> <p>A1H1: Y cómo lo saben ellos?</p> <p>PH1: Le hacen una pruebas químicas y a partir de esas pruebas se obtiene la antigüedad del fósil.</p>	C <sup>++</sup>

### 6.1.2.3 Actividades explícitas de evaluación

Con los fragmentos seleccionados podemos decir que este profesor responde a un grado **C<sup>++</sup>**, ya que no permite que el alumnado se distraiga cuando está repasando o explicando contenido; es inflexible con los

murmullos o bromas y si se producen, corta con ellos en el primer momento evitando que las distracciones se alarguen.

PH1: Muy bien, es una ciencia que se encarga de... A ver, vamos a escuchar a A5H1	C <sup>++</sup>
<i>[varias alumnas 'especulan' sobre la utilidad de la joroba]</i>	C <sup>++</sup>
PH1: Bueno, primera cosa, quien quiera hablar que levante la mano. Segunda cosa, he dicho 500 millones de veces que no estamos en un tablao flamenco, eh? <i>[dirigiéndose a un alumno que palmea en la mesa]. Ni palmas ni palmeos [el alumno deja los golpes].</i>	
<i>[hay algo de murmullo y le preguntan algo que no se escucha]</i>	C <sup>++</sup>
PH1: Luego, luego, eso luego. Ahora vamos a centrarnos un poquito.	

#### 6.1.2.4 Contenidos-temas.

El grado de clasificación de esta profesora en esta dimensión corresponde a un **C<sup>++</sup>**, los temas siempre están relacionados con la adquisición de contenidos académicos. En las intervenciones que hace el profesor y que se desvían un poco de lo puramente académico, se hace siempre referencia a los contenidos de orden moral que facilitan la adquisición de contenidos de orden académico, como puede ser la asistencia y participación a las clases, el uso de gafas, mantener el silencio en clase o el orden levantando la mano en las intervenciones.

PH1: ¿quiénes habitaron la tierra? Ponemos todos el título del tema	C <sup>++</sup>
PH1: en este tema vamos a dar un salto radical y vamos a ver quiénes habitaron la tierra, qué hacían y por qué.	C <sup>++</sup>
PH1: mirad, nosotros lo que tenemos que hacer es tratar de averiguar una serie de datos, y para ello tenemos los mismos elementos de juicio que tienen los científicos. <i>[hay algo de murmullo y le preguntan algo que no se escucha].</i> Luego, luego, eso luego. Ahora vamos a centrarnos un poquito.	C <sup>++</sup>



### 6.1.3 Contexto regulador; relaciones entre docente y discentes

Para analizar el contexto regulador, hemos seleccionado una serie de fragmentos que muestran los grados de fortaleza o debilidad de cada dimensión. Las reglas discursivas que vamos a mirar en el contexto regulador, es decir, el enmarcamiento, son el *ritmo* y los *criterios de evaluación*. En cada regla miraremos una serie de dimensiones que nos sirven para analizar cómo son las relaciones entre docentes y discentes, y presentamos fragmentos que justifican el grado que hemos asignado a cada dimensión.

#### 6.1.3.1 Ritmo

##### *Exploración/discusión de contenidos, objetivos y competencias*

<p>PH1: os decía que tenemos ahí unas preguntas que acabáis de copiar... qué podía comer y qué no, si corría mucho o corría poco, para qué necesitaba la joroba, o para qué le servía la cola? Todo eso lo vais a contestar a partir de el aspecto que tenga. (Proyecta la imagen en la pizarra). Por ejemplo, vosotros creéis que corría poco o que corría mucho?</p> <p>A1H1: Que corría mucho</p> <p>PH1: Por qué?</p> <p>A2H1: Por la forma de las piernas!</p> <p>A5H1: Por las películas...</p> <p>PH1: Eso es lo que tenéis que hacer de deberes para mañana. Y además para mañana tenemos el control, así que ahora repartiré...</p>	E <sup>-</sup>
<p>A3H1: No te he entendido</p> <p>PH1: Repito, hemos copiado las preguntas. Nosotros tenemos que suponer cómo se alimentaba, etc. a partir de su aspecto. Si era carnívoro, herbívoro... porque por ejemplo, con esa tira de dientes... Lo que tenéis que hacer es contestar y acabar de preparar el control que tenemos mañana.</p>	E <sup>-</sup>
<p>PH1: Así que ahora en los 15 minutos que faltan vais a trabajar en silencio porque tenemos muuucho trabajo (el profesor reparte un atlas cada dos personas)</p>	E <sup>-</sup>

##### *En las actividades a realizar*

<p>PH1: venga que dicto, empiezo a dictar ya!</p>	E <sup>+</sup>
<p>PH1: vamos a empezar haciendo esta actividad. Tenemos que escribir la definición de 'paleontología'</p>	E <sup>+</sup>

PH1: venga, qué es la paleontología; tres minutos y hacemos la puesta en común.	E <sup>+</sup>
PH1: <i>[ante la pregunta de una alumna]:</i> no, cuál es ese no, ahora no estamos en eso.	E <sup>+</sup>

*Preguntas dirigidas a la clase o individualizadas*

PH1: mirad, qué es esto? A1H1: un escarabajo A2H1: una piedra PH1: a ver, a ver, qué es, un escarabajo o una piedra?	E <sup>-</sup>
PH1: ojo, ojo, ojo, los paleontólogos son los que identifican los fósiles; la paleontología qué es? A2H1: La paleontología... PH1: Qué es? Un quico, una manzana, una pera? Qué es?	E <sup>-</sup>
PH1: lo tenemos ya?? <i>[alguna alumna a la que no se identifica responde que no].</i> Venga, venga, venga... aire!!	E <sup>-</sup>

### 6.1.3.2 Criterios Evaluación

*En la exploración de los temas de estudio*

PH1: como vimos en la sesión anterior, debajo de la Tierra a veces (con uve) encontramos fósiles. Los fósiles son animales que existieron hace mucho tiempo y cuyos restos han (con hache) permanecido a lo largo de ese tiempo. Y hoy vamos a trabajar esto (pone una imagen en la pizarra digital): veis una imagen donde aparecen 3 investigadores de fósiles, que se llaman paleontólogos y la ciencia que estudia los animales fosilizados se conoce como paleontología.	E <sup>++</sup>
PH1: os decía que tenemos ahí unas preguntas que acabáis de copiar... qué podía comer y qué no, si corría mucho o corría poco, para qué necesitaba la joroba, o para qué le servía la cola? Todo eso lo vais a contestar a partir de el aspecto que tenga. (Proyecta la imagen en la pizarra). Por ejemplo, vosotros creéis que corría poco o que corría mucho?	E <sup>++</sup>
PH1: Repito, hemos copiado las preguntas. Nosotros tenemos que suponer cómo se alimentaba, etc. a partir de su aspecto. Si era carnívoro, herbívoro... porque por ejemplo, con esa tira de dientes... Lo que tenéis que hacer es contestar y acabar de preparar el control que tenemos mañana.	E <sup>++</sup>
PH1: habéis demostrado que cuando queréis sois capaces de estudiar como cualquier otro chico o chica de 1º de ESO	E <sup>++</sup>

<i>Quando el alumnado interviene con incorrecciones</i>	
<i>[un par de alumnas discuten en voz alta y distorsionan la explicación del profesor. Éste se calla y las mira y se callan y finaliza la interrupción]</i> PH2: entonces, qué significa ser paleontólogo? A5H1: que tienen pantalones! PH2: las bromas te las guardas para ti	E <sup>++</sup>
A2H1: la pantología... PH1: paleontología	E <sup>++</sup>
A2H1: eso, paleontología es un grupo de científicos que identifica los fósiles PH1: ojo, ojo, ojo, los paleontólogos son los que identifican los fósiles; la paleontología qué es?	E <sup>++</sup>

<i>Distracciones del alumnado</i>	
<i>[un par de alumnas discuten en voz alta y distorsionan la explicación del profesor. Éste se calla y las mira y se callan y finaliza la interrupción]</i>	E <sup>+</sup>
A1H1: Estoy copiándolo PH1: No estás... no sé dónde estás, pero aquí no. Bien, os decía que tenemos el aspecto del animal, sabemos cómo era... (otra vez murmullos) A2H1: Hoy estamos que no veas!! <i>[el profesor asiente con la cabeza y se queda callado esperando que callen]</i>	E <sup>+</sup>
<i>[el profesor se acerca a la mesa, coge una libreta y un boli]</i> PH1: Muy bien, quién quiere el primer negativo? El pelo a mí no me lo vais a tomar. Yo no sé qué hacéis en otras clases, pero conmigo estos jueguecitos no y lo sabéis de sobra. Estoy dando mi clase y quiero que la gente haga lo que toca hacer. Ha quedado claro? Y os dejáis de tonterías ya. Vale. (el grupo se queda en silencio)	E <sup>++</sup>
PH1: a ver, que yo sepa no he dado permiso a nadie para que se levante. A ver, todo el mundo a su sitio! (así lo hacen). Y vosotras dos id pensando ya en la pareja que queréis, porque juntas no!!	E <sup>++</sup>

Una vez vista la muestra de fragmentos, y viendo la frecuencia con la que suceden esas dimensiones podemos concluir que la práctica pedagógica de PH1, en términos bernstenianos, siguiendo el trabajo desarrollado por Ana María Morais y su equipo, se caracteriza por los siguientes grados que pasamos a explicar en el punto 6.1.4, y que se derivan de la repetición de cada dimensión.

#### 6.1.4 Descripción de la práctica pedagógica PH1

Con respecto a la **clasificación**, es decir, el contexto instruccional, la relación entre discursos, podemos decir que la práctica pedagógica de esta docente responde a una clasificación muy fuerte. Esto se explica por la frecuencia con la que hemos encontrado fragmentos referidos a cada dimensión. Desglosamos la descripción por las dimensiones tal y como se encuentran en los instrumentos:

- *Finalidades y objetivos*: en esta dimensión el grado de clasificación es muy fuerte, es decir, C<sup>++</sup>, ya que tanto objetivos como finalidades hacen referencia exclusivamente a contenidos de tipo académico, y encontramos este hecho en el visionado de las grabaciones de clase en 107 ocasiones.
- *Actividades*: sobre las actividades a realizar, podemos decir que no siempre se dirigen únicamente a la adquisición de contenidos académicos, aunque cuando los contenidos se refieren a cuestiones de orden moral, tienen que ver con la mejora de la adquisición del contenido o de las estrategias de estudio. En concreto el grado C<sup>++</sup> lo encontramos en 93 ocasiones, aunque también se dan situaciones en las que el grado se relaja a C<sup>+</sup>, 18 ocasiones.
- *Actividades de evaluación*: en este caso la clasificación es muy fuerte, corresponde a un grado C<sup>++</sup>. El grado se fundamenta en que, cuando observamos en las grabaciones actividades de evaluación, siempre están relacionadas con contenidos de tipo académico. Hemos podido identificar este grado en 62 ocasiones.
- *Contenidos o temas*: también en esta dimensión el grado de clasificación es C<sup>++</sup>, muy fuerte, debido a que los contenidos o temas que se trabajan en el aula son únicamente de tipo académico. Este grado lo podemos observar en 67 momentos, en los que la docente introduce contenidos académicos y no de otro tipo y, si se da el caso, no permite tampoco que el alumnado los introduzca.

El esquema que resulta del Discurso Instruccional (clasificación) de la práctica pedagógica de la docente PH1, es el siguiente:

clasificación:	finalidades u objetivos	<b>C<sup>++</sup></b>
	actividades	<b>C<sup>+</sup></b>
	actividades de evaluación	<b>C<sup>++</sup></b>
	contenidos o temas	<b>C<sup>++</sup></b>

En cuanto al **enmarcamiento**, es decir, el contexto regulador, la relación entre sujetos, hemos observado las reglas discursivas de *ritmo* y *criterios de evaluación*. Dentro de cada una de ellas, describimos la práctica pedagógica mediante las dimensiones que detallamos a continuación:

*Ritmo:*

- En la exploración o discusión de contenidos: el grado de enmarcamiento en este caso es muy débil, ya que la docente repite y reformula lo que explica hasta que queda claro. Encontramos este grado E<sup>-</sup> en 98 ocasiones a lo largo del tema; en muy pocas ocasiones (12) la reformulación que hace la docente es a petición de las estudiantes (E<sup>-</sup>).
- En las actividades a realizar: Se respeta el ritmo del alumnado y se aceptan retrasos justificados. En 83 ocasiones se marca el tiempo (E<sup>+</sup>) y en 34 no se especifica (E<sup>-</sup>), por lo que el grado que asignamos a esta dimensión es E<sup>+</sup>.
- En las preguntas dirigidas a la clase o individualizadas: en esta dimensión el grado correspondiente es muy débil, E<sup>-</sup>. En un total de 78 ocasiones a lo largo del tema, la docente hace preguntas al alumnado. Cuando hace una pregunta y no obtiene respuesta, la docente ayuda a construirla (E<sup>-</sup>), y esto lo hemos observado en 26 situaciones de las grabaciones; y en otras 52 sugiere reflexión y debate para que sean las alumnas las que construyan la respuesta (E<sup>-</sup>).

*Criterios de evaluación:*

- *En la exploración de los temas de estudio:* Las explicaciones son muy pormenorizadas y ejemplificadas por la docente. Podemos encontrar a lo largo de las grabaciones de todo el tema que en 132 ocasiones la docente explica minuciosamente y el alumnado anota todo lo que se explica, por lo que esta dimensión se corresponde con un grado de enmarcamiento muy fuerte, E<sup>++</sup>.
- *Cuando el alumnado interviene con incorrecciones:* Cuando el alumnado hace intervenciones incorrectas, la docente las corrige cuidadosamente hasta completar la respuesta correcta. Hemos podido detectar esta dimensión en este grado muy fuerte (E<sup>++</sup>) 44 veces a lo largo del tema.
- *Distracciones del alumnado:* cuando ocurren, se cortan de raíz las distracciones del alumnado, para reconducir al trabajo de manera inmediata. La docente no permite que el alumnado se distraiga. Esto se puede observar en 32 momentos diferentes. El grado correspondiente es E<sup>+</sup>, que a diferencia de las dos dimensiones anteriores es fuerte en lugar de muy fuerte, lo que a su vez correspondería a una práctica pedagógica en la que no se produce ninguna interrupción.

A continuación presentamos el esquema del Discurso Regulador, es decir, del enmarcamiento:

enmarcamiento	ritmo:	en la exploración o discusión de los contenidos	<b>E<sup>--</sup></b>
		en las actividades a realizar	<b>E<sup>+</sup></b>
		en las preguntas dirigidas a la clase o individualizadas	<b>E<sup>--</sup></b>
	criterios de evaluación	en la exploración de los temas de estudio	<b>E<sup>++</sup></b>
		cuando el alumnado interviene con incorrecciones	<b>E<sup>++</sup></b>
		distracciones del alumnado	<b>E<sup>+</sup></b>

## **6.2 Descripción de la Práctica pedagógica PH2**

### **6.2.1 Descripción del contexto de grabación**

Es una clase de Historia, a un grupo de 2º de ESO. La Historia pertenece a un área de conocimiento en la que han agrupado geografía, historia, ciencias y lengua; se llama Geolengua y pretende dar continuidad al profesorado dentro de las aulas, que haya menos interrupciones (cada 50 minutos) y que relacionen los contenidos.

Utilizan un aula ordinaria y un aula de informática para los trabajos de investigación. En el aula hay 4 alumnos y 3 alumnas, lo que hace un total de 7 personas en clase.

El aula ordinaria es clásica (mesas, sillas, un corcho, pizarra, distribución enfrentada docente-discentes) e idéntica a las demás del centro, exceptuando el taller para Tecnología, el Aula de Informática, y el Aula de Música. Los azulejos son azules y están rodeando toda la pared a modo de zócalo hasta una altura aproximada de 1'25 centímetros. Las mesas y las sillas son individuales, de color madera natural. Hay un corcho en la pared del fondo, enfrentado a la pizarra. Al lado están los percheros. Hay ventanales que dan al exterior a lo largo de toda la pared, y unas ventanas altas en el lado que da al pasillo, que permite la entrada de más luz.

El Aula de Informática dispone de mesas en filas pero no en columnas, de manera que se pueda trabajar individualmente o por parejas. Hay un ordenador en cada sitio y una pizarra digital en la parte frontal. También un corcho en la parte trasera de la clase y ventanales a lo largo de toda la pared. Las ventanas suelen estar bajadas para evitar los reflejos en las pantallas de los ordenadores.

Se sientan de cara a la profesora, y ésta delante de la pizarra. Los pupitres están asignados al alumnado para todo el curso; hay un croquis de cómo sentarse.

En el aula de informática se sientan como quieren. Se suelen agrupar por simpatías o parentescos. Aunque hay un ordenador para cada persona, suelen estar muy juntas de dos en dos.

Para codificar las intervenciones en esta práctica pedagógica se ha utilizado PH2 para la profesora (profesora historia segundo), y A1H2, A2H2, A3H2, A4H2, etc. para el alumnado.

## **6.2.2 Contexto instruccional; relaciones entre discursos académico y moral**

Como ya hemos hecho con la profesora PH1, miraremos cuáles son las relaciones entre el discurso académico y el discurso de orden moral, es decir, la clasificación, en función de cuatro dimensiones, a saber: *finalidades/objetivos, actividades, actividades de evaluación, y contenidos/temas.*

### **6.2.2.1 Finalidades/objetivos**

Con este indicador pretendemos analizar a qué hacen referencia los objetivos y finalidades de la práctica pedagógica de la profesora en cuestión, siendo cuatro los grados de fortaleza. Cuando se hace alusión a las finalidades u objetivos en el visionado y análisis de los registros de clases, podemos ver cómo se hace referencia a contenidos exclusivamente académicos. Podríamos decir que el grado de fortaleza de esta profesora en esta dimensión es **C<sup>++</sup>/C<sup>+</sup>**. Esto lo podemos ver en los siguientes fragmentos y aunque en casi todos los fragmentos observamos un grado de clasificación para los objetivos **C<sup>++</sup>**, en el último fragmento seleccionado podemos ver que la fortaleza cambia a **C<sup>+</sup>**. Esto ocurre en muy pocas ocasiones a lo largo de la observación, y siempre tiene que ver con cuestiones académicas.

En el primer fragmento la profesora aclara algunos conceptos clave del tema que van a empezar, la Edad Moderna. El segundo fragmento



seleccionado hace referencia tanto a contenidos como a actividades, ya que habla del tema que van a trabajar y de las actividades que van a tener que hacer. Añade al tema concreto (Edad Moderna) contenidos genéricos de la Historia, como la cronología y su importancia para la comprensión del tiempo. Por último, y como muestra de la advertencia señalada anteriormente, hay momentos en los que esta práctica pedagógica en la dimensión de las finalidades, puede ser de grado C<sup>+</sup> porque se hace referencia a contenidos de orden moral, pero éstos siempre tienen que ver con el desarrollo de una capacidad para el estudio, autonomía, curiosidad, interés, etc.: 'si queremos conocer algo e interesarnos por ello...'. En estos fragmentos, cuando interviene únicamente la docente, el alumnado guarda silencio y atiende las explicaciones y/o acepta las indicaciones.

PH2: Muy bien, veo que os ha quedado claro. Somos muy modernos, estamos en la edad moderna... pues no, contemporáneo es más que moderno A1H2: Yo voy contemporáneo profesora...	C <sup>++</sup>
PH2: bueno, en la Edad Moderna veremos que hay un cambio radical en la forma de pensar, en la sociedad, en la religión, en la cultura, en el arte. Vamos a ver cómo va cambiando progresivamente. Yo en primer lugar quería poner un vídeo que repasara todo lo que hemos visto hasta ahora desde que empezasteis en 1º de la ESO. Es un vídeo muy esquemático que se ven todas las épocas. Como os dije al principio, el eje cronológico es lo más importante. La historia trata del tiempo y si no sabemos ubicarnos en el tiempo, difícilmente lo podemos entender.	C <sup>++</sup>
Sabéis que lo primero para conocer algo es investigar, si queremos conocer algo e interesarnos por ello, hay que investigar. Esto ya lo habéis hecho otras veces. Yo os voy a dar unas preguntas y vosotros tenéis que encontrar las respuestas en internet.	C <sup>+</sup>

### 6.2.2.2 Actividades.

Con este indicador queremos dejar patente cuál es la orientación de la profesora sobre la adquisición de conocimientos, si son contenidos exclusivamente académicos (C<sup>++</sup>), si son de orden moral (C<sup>-</sup>), o si se encuentran en gradaciones intermedias. En este caso la profesora responde a un grado C<sup>+</sup>, ya que cuando los contenidos no son exclusivamente académicos, se introducen contenidos de orden moral pero que siempre

tienen que ver con lo académico. No se trata de control disciplinario o comportamental, sino que da muestra de contenido de orden moral que facilita la adquisición del contenido de orden académico.

El primer fragmento muestra cómo la profesora explica qué se va a hacer y justifica la actividad aduciendo razones que se refieren a lo ameno del tema y a la comprensión. Esto último explica que el grado de clasificación sea **C<sup>+</sup>**, al no tratarse de actividades pensadas exclusivamente para la adquisición de contenido académico sino también para hacer esta adquisición más grata. En el siguiente fragmento la profesora da información clara de las actividades que van a realizar para desarrollar el tema. Y el último fragmento da cuenta de las actividades a realizar con instrucciones claras en torno a la secuencia de las actividades y la forma de realizarlas.

<p>Vamos a leer el cuento de 'breve historia del mundo', de Grombrich. Que es la lectura que hacemos siempre a principio de tema, os acordáis? Porque nos ayuda mucho a situarnos en el tema, y además lo explica de una manera muy amena y muy fácil de entender. Os voy a leer yo el texto, repartiré ahora el tema que se está fotocopiando.</p>	<p>C<sup>+</sup></p>
<p>PH2: vamos a ver, vamos a hablar de la edad moderna, que es el principio de lo que vamos a ver a partir de mañana; y el tema que veremos a partir de mañana es el tema 7, humanismo y renacimiento. Ahora no es tema, empezamos a introducir el tema 7. Vamos a ver, poned: trabajo de investigación.</p>	<p>C<sup>+</sup></p>
<p>PH2: vais a investigar las siguientes preguntas. Primero: qué periodo comprende la edad moderna? O sea, de qué siglo a qué siglo, o de qué acontecimiento a qué acontecimiento</p> <p>PH2: copiadlas todas seguidas y esto lo vais a hacer en docs, en google docs</p> <p>PH2: (...) vamos a subir a internet a investigar y lo hacéis por google docs y me lo mandáis por gmail, vale?</p> <p>PH2: (...) es individual. Letra Arial 12, apuntad (...) quiero que hagáis todos la misma letra.</p> <p>PH2: (...) quiero que lo busquéis en internet y que me lo mandéis con el ordenador. Luego ya cuando me lo hayáis enviado todo, comentaremos los resultados en la siguiente sesión.</p> <p>PH2: ahora vamos a leer el capítulo del libro que te lo va a dejar muy claro y posteriormente, cuando hayáis buscado la información lo explicaremos, de acuerdo? Lo que quiero es que os intereséis por el tema y veamos de qué vamos a hablar, porque si yo empiezo a hablar de algo que no sabéis, no hay interés, eh?. Para que una persona tenga interés en lo que yo voy a decir, tiene que saber de qué voy a hablar y un poco haberse informado.</p>	<p>C<sup>++</sup></p>

PH2: (...) me seguís con la lectura, a lo mejor digo 'sigue tú' cuando me canse o no sé... Vale? Estamos ya? Empezamos en 'una nueva era', página 213, lo veis?	
---	--

### 6.2.2.3 Actividades explícitas de evaluación

Con este indicador miramos cuán explícito es el grado de las actividades de evaluación, cuán claro está lo que hay que saber y lo que no, y a qué hace referencia, si a contenidos de orden académico o moral. Con los fragmentos seleccionados podemos decir que esta profesora responde a un grado **C<sup>+</sup>**.

A2: Entonces en la pregunta quién pasa a ser el centro de todo, si yo pongo 'el hombre' te vale con eso? PH2: muy bien, sí, me vale.	C <sup>++</sup>
PH2: Vale, pues eso es lo que tenéis que hacer en la sesión siguiente, si tenemos suerte y va internet.	C <sup>+</sup>
A1H2: Podemos hacerlo en parejas, es que es muy... PH2: no, individual A1H2: Es que mira, en casa de S sí que tienen internet y lo podemos hacer juntos PH2: no, porque nadie más tiene internet y lo veremos aquí. No, individual. Seguimos, entonces el trabajo, tenemos en principio una hora. Hay que presentarlo en arial 12 A2H2: Son las normas, no? PH2: sí, instrucciones para hacer el trabajo. Vale, presentarlo en arial 12. Enviarlo... A2H2: Eso hay que copiarlo? PH2: bueno, eso lo tenéis que saber, el que quiera que lo copie y el que se lo sepa pues nada. Enviarlo por gmail.	C <sup>++</sup>

### 6.2.2.4 Contenidos/temas

Los temas o contenidos que se trabajan en las sesiones responden a criterios generalmente académicos aunque también se incluyen contenidos de orden moral. En este caso, el grado de clasificación sería un **C<sup>+</sup>**, pero

puede ser que el grado fuera **C<sup>++</sup>**, ya que cuando los contenidos son de orden moral, siempre están relacionados con la adquisición de contenidos académicos, como puede ser el interés, saber buscar, investigar, la autonomía.

<p>PH2: muy bien, navegar (hace un gesto con la mano). Veis como el lenguaje de signos funciona? Navegamos por la red y vamos buscando la información que queremos. Muchas veces internet nos lleva a varias cosas, porque estás mirando una cosa y encuentras otra muy interesante, y te vas por las ramas a mirar otras cosas y luego tengo que volver a mi sitio. En internet hay que saber navegar y centrarte en lo que quieres.</p>	C <sup>+</sup>
<p>PH2: Cuatro: causas que favorecieron la aparición de la edad moderna          PH2: Cinco: qué corriente de pensamiento surge en esta etapa?          A1H2: La forma de pensar?          PH2: exacto, sí, en cuanto a la cultura, qué movimientos había, vale?. Quién pasa a ser el centro de todo? <i>[las alumnas anotan en silencio]</i>          PH2: Ocho: qué sucede con la iglesia al pasar de la edad media a la edad moderna? <i>[las alumnas anotan en silencio]</i>          PH2: la diez, Cómo es la sociedad? Siguiendo, en qué clases se divide? Y la última: en qué se basa la economía de la edad moderna? <i>[las alumnas anotan en silencio]</i></p>	C <sup>+</sup>
<p>PH2: muy bien, su oficio era el comercio (...). Lo importante es que tuvieran juicio propio          A2H2: Qué es eso profesora?          PH2: que pudieran pensar por sí mismos, y que digan si una cosa está de acuerdo o no, y si es adecuada o no. Eso antes no pasaba... (...)Pasan de que lo más importante es si eres rico o eres pobre o si eres cristiano o eres hereje, que es lo que valoraban en la edad media... pasan a valorar 'la autonomía, la eficiencia, la inteligencia, el conocimiento, y la energía'. Y aquí ya tenemos una diferencia fundamental, verdad? Subrayamos esto, vale? 'Lo principal era la autonomía, la eficiencia...</p>	C <sup>+</sup>

### 6.2.3 Contexto regulador, relaciones entre docente y discentes

Como hemos hecho en el análisis de la anterior profesora, en el de la práctica pedagógica de la profesora PH2, las reglas discursivas que vamos a mirar en el enmarcamiento o contexto regulador, son el *ritmo* y los *criterios de evaluación*. Las dimensiones que miramos en cada regla nos sirven para analizar cómo son las relaciones entre transmisoras y adquirientes; damos cuenta de los grados asignados en base a los fragmentos que lo justifican.

**6.2.3.3 Ritmo***Exploración/discusión de contenidos, objetivos y competencias*

<p>PH2: empezamos un nuevo tema, y también empezamos hoy una nueva época,</p> <p>A1H2: Época moderna</p> <p>PH2: época moderna. Muy bien, qué hemos visto hasta ahora?</p> <p>A1H2: Pues la Edad Media, y lo de los reyes y todo eso, cómo vivían...</p> <p>PH2: alguien más me puede decir qué hemos visto hasta ahora?</p> <p>A1H2: El feudalismo</p> <p>PH2: muy bien, qué más hemos visto desde que empezó el curso</p> <p>A2H2: El Islam</p> <p>PH2: muy bien, el Islam</p> <p>A2H2: El cronológico de la historia</p> <p>PH2: Muy bien, el eje cronológico de la historia, perfecto, a eso iba ahora. Veo que os ha quedado claro</p>	E <sup>-</sup>
<p>PH2: 'conservas cuadernos viejos de cursos anteriores?' Sí, verdad, sí que tenéis. 'Al hojearlos a veces te sorprendes...'. Es verdad, a que sí? A que a veces te sorprendes de lo que ya has hecho hace tiempo? A mí me gusta guardarlos por eso, porque me hace ilusión. '... entonces se sienten ufanos', esto quiere decir muy contentos. '... había gremios', qué son los gremios?</p> <p>A2H2: Grupos de... artesanos y comerciantes... oficios</p> <p>PH2: oficios! Como se agrupaban los oficios. Cada oficio tenía su gremio. (sigue leyendo). Os acordáis de los burgueses, verdad? Que surgieron en la edad media, os acordáis de la burguesía?</p> <p>A2H2: En Alemania no eran los nazis?</p> <p>PH2: no, en esta época no. Quiénes eran los burgueses, a ver A1?</p>	E <sup>-</sup>
<p>A3H2: Ya, pero es por poner un año justo</p> <p>PH2: No, no ponemos un año justo, ahora veremos cuándo se considera que empieza la edad media. Hay una fecha más o menos, pero siempre se cambia de época por un acontecimiento importante, significativo. Por ejemplo, cuándo empezó la historia? Pues con la escritura. Cuándo empieza la edad moderna? Pues con los grandes descubrimientos, con el descubrimiento de América, se empiezan a descubrir otros mundos... ahí es cuando se considera que empieza la edad moderna.</p>	E <sup>-</sup>
<p>A3H2: Pero eso cómo se hace, el cambio de la edad media a la moderna?</p> <p>PH2: chica, pero si te lo acabo de explicar antes. No es un cambio como dice el texto que se anunciara 'eh, atención, que entramos en la edad moderna', sino que es un cambio que se produce poco a poco en el pensamiento, en la cultura, en el arte, en la religión</p>	E <sup>-</sup>
<p>PH2: A ti te ha parecido importante A1? A ver, te ha parecido importante y por eso preguntas si se subraya? Tienes razón, es muy importante. Subrayamos desde xxxxx. Muy bien, A1, me parece una buena apreciación. Sigues leyendo, A3?</p>	E <sup>-</sup>

PH2: muy bien, paramos un momento. Si os acordáis del arte románico o el gótico por ejemplo, os acordáis que no se pintaban flores, ni animales... simplemente todo imágenes religiosas, santos, cristo...	E <sup>-</sup>
--	----------------

*En las actividades a realizar*

PH2: ah, que es ahí... Bueno, pues os dejo una hora y si no diera tiempo, veríamos a ver si podríamos utilizar otra hora, de acuerdo? A2H2: Porqué no lo hacemos ahora, profesora? PH2: no, porque quiero que lo busquéis en internet y que me lo mandéis con el ordenador. Luego ya cuando me lo hayáis enviado todo, comentaremos los resultados en la siguiente sesión	E <sup>+</sup>
A1H2: Podemos hacerlo en parejas, es que es muy... PH2: no, individual A1H2: Es que mira, en casa de A3 sí que tienen internet y lo podemos hacer juntos PH2: no, porque nadie más tiene internet y lo veremos aquí. No, individual. Seguimos, entonces el trabajo, tenemos en principio una hora. Hay que presentarlo en arial 12. A1H2: Son las normas, no? PH2: sí, instrucciones para hacer el trabajo. Vale, presentarlo en arial 12. Enviarlo...	E <sup>+</sup>
A1H2: Profe en casa será mejor, no? PH2: no, lo leemos aquí y así ya lo tenemos leído y luego no perdemos tiempo.	E <sup>+</sup>

*Preguntas dirigidas a la clase o individualizadas*

PH2: no, en esta época no. Quiénes eran los burgueses, a ver A1? A1H2: Grupo social pero que no defendía... PH2: muy bien, a ver, dilo A1H2: Un grupo social que se hicieron ricos gracias al comercio PH2: muy bien, su oficio era el comercio (...). Lo importante es que tuvieran juicio propio	E <sup>-</sup>
PH2: si hubieras estado siguiendo la lectura, no estarías perdida. Lo tienes? Te ayudo? Se preocupaban más por otras cosas. La pregunta era' qué clase de persona eres'? Ah, eso es muy importante, verdad? Subrayar eso. Tened en cuenta que pasan de valorar si eres rico o pobre o cristiano o musulmán, a valorar qué tipo de persona eres. ¿Se parece más a lo de ahora?	E <sup>-</sup>
PH2: pues calcula... resta. Nació en 1452 y murió en 1519, cuánto vivió?	E <sup>-</sup>
PH2: muy bien, qué tenemos que hacer hoy? Qué hemos quedado que tenemos que hacer hoy?	E <sup>-</sup>

PH2: muy bien, así me gusta, que os ayudéis. Y que os apoyéis los compañeros unos a otros. La unión hace la fuerza, no sabéis eso?	E <sup>-</sup>
PH2: cómo va a ser del XV al XIII? A2H2: No, no, al XVIII, al XVIII PH2. Ahhhh, al 18, vale... al XVIII. Alguien tiene otra cosa? A3H2: Yo, en el descubrimiento de América PH2: tú has encontrado que la edad moderna se inició con el descubrimiento de América?	E <sup>-</sup>

### 6.2.3.4 Criterios de evaluación

#### *En la exploración de los temas de estudio*

PH2: Y de todas formas, ahora creéis que estamos en la Edad Media o en qué edad estamos ahora? A1H2, A2H2, A3H2 , A4H2: Contemporánea (contestan varias personas a la vez) PH2: Muy bien, veo que os ha quedado claro. Somos muy modernos, estamos en la edad moderna... no, contemporáneo es más que moderno A2H2: Yo voy contemporáneo profesora...	E <sup>++</sup>
PH2: Atentos a esto: a él no le interesaba sólo dibujar una figura humana, quería ver también los sentimientos de esa persona, ser capaz de representar en un cuadro si una persona estaba triste; a partir de esa época se empiezan a pintar también mucho los músculos, y Leonardo da Vinci empieza a estudiar todo eso, los huesos, los músculos... para poder pintarlos con más exactitud. Vale, seguimos. Sigo yo. A1H2: Es lo de que construyó es primer avión como un pájaro PH2: exacto, sí, os acordáis de esa figura de Leonardo da Vinci que es así que parece que el hombre esté moviendo los brazos con dos alas? Pues es que quería comprender porqué los pájaros vuelan y nosotros no podemos volar. (suena el timbre)	E <sup>++</sup>
PH2: muy bien, qué tenemos que hacer hoy? Qué hemos quedado que tenemos que hacer hoy? A2H2: No sé... ah, sí, corregir lo de las preguntas. PH2: sobre qué? A1H2: Sobre la edad moderna PH2: muy bien. El trabajo de investigación que hemos hecho lo vamos a poner en común ahora. Abrimos entonces todos nuestro documento...	E <sup>++</sup>

*Quando el alumnado interviene con incorrecciones*

<p>PH2: Bueno, entonces hoy empezamos la Edad Moderna, que es una época que ya os dije el otro día que yo creo que os va a gustar más, porque es una edad más alegre, es menos lúgubre, menos triste</p> <p>A1H2: Menos larga</p> <p>PH2: No, menos larga no. Y de todas formas, ahora creéis que estamos en la Edad Moderna o en qué edad estamos ahora?</p>	E <sup>++</sup>
<p>A4H2: : Profesora una pregunta, ya habéis hecho el cincuecento, el cuatrocento ese?</p> <p>PH2: no, aquí es donde lo vamos a ver con el renacimiento. Tú lo habías dado ya en tu instituto?</p> <p>A4H2: : Sí</p> <p>PH2: pues estamos ahora con esto, que es el movimiento artístico que surge en esta etapa, novecento y cincuecento. Sigue A2</p>	E <sup>++</sup>
<p>A1H2: 55 años... 53... poco, no?</p> <p>PH2: tened en cuenta que en aquella época se vivía mucho menos que ahora, eh?</p> <p>A1H2: 63 años</p> <p>PH2: pues bastante vivió... lo normal en aquella época... Continuamos leyendo</p>	E <sup>++</sup>

*Distracciones del alumnado*

<p>[surge un pequeño conflicto entre dos alumnos que están sentados juntos]</p> <p>PH2: a ver, ya empezamos?</p> <p>A3H2: Ha sido él profesora</p> <p>PH2: ven un momento aquí, levanta. (mueve la silla con pala y separa a un alumno del otro). Cuando nos calmemos empezamos, vale?</p>	E <sup>+</sup>
<p>[la profesora se dirige a dos alumnas de la primera fila]</p> <p>PH2: tenéis algún problema, A3?</p> <p>A3H2: No</p> <p>PH2: y porqué estáis hablando e interrumpiendo?</p> <p>A3H2: Ay, no podemos hacer ná</p> <p>PH2: no</p>	E <sup>+</sup>
<p>A2H2: Ehhhh... esa qué pregunta es profesora?</p> <p>PH2: no me digas qué pregunta es, simplemente contesta qué acontecimiento importante hay que marca el inicio de la Edad Moderna</p>	E <sup>+</sup>



Una vez vistos los fragmentos seleccionados, pasamos a hacer la descripción de la práctica pedagógica de la profesora PH2, tal y como hemos hecho en el análisis de la anterior.

#### 6.2.4 Descripción de la práctica pedagógica PH2

La práctica pedagógica de esta profesora, en el Discurso Instruccional, corresponde a un grado de **clasificación** muy fuerte, es decir, C<sup>++</sup>. Recogemos en el esquema siguiente los grados que corresponden a cada dimensión, y las veces que se repiten éstas en los temas grabados:

- *Finalidades y objetivos*: en esta dimensión, observamos que objetivos y finalidades hacen referencia a contenidos de tipo académico en la mayoría de ocasiones, es decir, el grado de clasificación es muy fuerte, es decir, C<sup>++</sup>. Este grado lo encontramos en 180 ocasiones a lo largo del tema, frente a 12 momentos en los que la docente dirige las intervenciones a todo el grupo atendiendo a su perfil, por lo que el grado es más relajado (C<sup>+</sup>).
- *Actividades*: en relación a las actividades a realizar, por lo general se dirigen exclusivamente a la adquisición de contenidos académicos, lo que supondría una clasificación muy fuerte, C<sup>++</sup>. Cuando hemos observado contenidos relacionados con cuestiones de orden moral, están relacionados con el estudio. El grado C<sup>++</sup> lo hemos identificado en un total de 68 ocasiones, y el grado C<sup>+</sup> en 3 momentos de las grabaciones del tema.
- *Actividades de evaluación*: también en esta dimensión la clasificación es muy fuerte, lo que corresponde a un grado C<sup>++</sup>. A lo largo del tema registrado la docente sólo evalúa contenidos de tipo académico; hemos constatado este grado en 32 ocasiones.

- *Contenidos o temas*: en esta dimensión, si los contenidos propuestos separan claramente las cuestiones de tipo académico de las de orden moral, nos encontramos con una clasificación muy fuerte, C<sup>++</sup>. Hemos podido observar cómo esto se producía en las grabaciones del tema en 182 ocasiones.

Para resumir la clasificación, es decir, el Discurso Instruccional, presentamos un esquema con los grados correspondientes a cada dimensión:

clasificación:	finalidades u objetivos	C <sup>++</sup>
	actividades	C <sup>++</sup>
	actividades de evaluación	C <sup>++</sup>
	contenidos o temas	C <sup>++</sup>

Con respecto al **enmarcamiento**, que se corresponde con el Discurso Regulador, podemos observar cómo son las relaciones entre sujetos en esta práctica pedagógica concreta. Hacemos la descripción mediante una explicación de los grados de enmarcamiento en cada regla discursiva, es decir, del ritmo y de los criterios de evaluación. A su vez, cada regla se subdivide en diferentes dimensiones a las que asignamos un grado:

*Ritmo*:

- *En la exploración o discusión de contenidos*: La docente pregunta al alumnado si necesita revisar los contenidos, o los reformula de otra forma y también fomenta la reflexión y el debate. El grado de enmarcamiento es muy débil, E<sup>-</sup>. Son 235 las veces en las que la profesora comprueba que se ha entendido el contenido nuevo, lo repite o lo reformula.

- *En las actividades a realizar:* la docente respeta el ritmo de las estudiantes aunque las avisa si se retrasan mucho, lo que supone un grado de clasificación para esta dimensión E<sup>-</sup>. En 120 ocasiones se presenta algún tipo de actividad en las que los límites temporales no son de importancia, aunque se insiste en hacer las tareas 'sin prisa pero sin pausa'. Por otro lado, y en menos ocasiones (30) sí que hay un tiempo limitado y se ha dilatado el plazo final por problemas relacionados con el acceso a los recursos académicos (por ejemplo, la falta de ordenador); estos casos corresponden a un grado fuerte (E<sup>+</sup>).
- *En las preguntas dirigidas a la clase o individualizadas:* también en esta dimensión el grado correspondiente es muy débil, E<sup>-</sup>. La docente pregunta 223 veces sobre el contenido, o pide ejemplos o reflexión al grupo. Casi tantas veces como presentación de contenido nuevo.

#### *Criterios de evaluación:*

- *En la exploración de los temas de estudio:* En 330 momentos ha habido explicaciones minuciosas por parte de la profesora, y con ellas, el registro en la libreta de cada información o actividad a realizar por parte del alumnado. Esta dimensión se corresponde con un grado de enmarcamiento muy fuerte, E<sup>++</sup>.
- *Cuando el alumnado interviene con incorrecciones:* hemos podido ver 75 veces a lo largo del tema completo que si la alumna comete un error, se corrige tal error y se reformula lo que la alumna ha dicho o escrito. En esta dimensión, el grado de enmarcamiento es muy fuerte, E<sup>++</sup>.
- *Distracciones del alumnado:* Que no haya distracciones es lo más frecuente, pero no podemos contar las veces que algo no ocurre (que sería el grado E<sup>++</sup>). En 45 ocasiones en el total del tema, alguna alumna se ha distraído pero nunca ha durado más de un minuto la distracción, ya que la profesora las corta y redirige a la actividad. El grado correspondiente es E<sup>+</sup>.

El esquema del Discurso Regulador, es decir, del enmarcamiento de la docente PH2, teniendo en cuenta los grados de enmarcamiento que hemos detectado en cada una de las dimensiones, tanto de la regla discursiva del *ritmo* como de la de *criterios de evaluación*. El esquema quedaría de la siguiente manera:

enmarcamiento	ritmo:	en la exploración o discusión de los contenidos	E <sup>--</sup>
		en las actividades a realizar	E <sup>-</sup>
		en las preguntas dirigidas a la clase o individualizadas	E <sup>--</sup>
	criterios de evaluación	en la exploración de los temas de estudio	E <sup>++</sup>
		cuando el alumnado interviene con incorrecciones	E <sup>++</sup>
		distracciones del alumnado	E <sup>+</sup>

### 6.3 Modalidad pedagógica consciente y comprometida

*La distribución del poder y el principio de control del principio dominante se llevan a la práctica en la división social del trabajo y sus relaciones sociales y establecen sus valores de clasificación y enmarcamiento, que definen el modo de transmisión/adquisición o la práctica en los contextos comunicativos básicos para la reproducción de los recursos discursivos y la producción de los físicos.*

Bernstein, (1997:52)

Si recordamos la definición que formulara Bernstein (1990) sobre el código pedagógico en el capítulo tres, éste viene definido por la relación entre el Discurso Instruccional, la clasificación, que está relacionado con la adquisición de conocimientos y de competencias cognitivas; y el Discurso

Regulador, el enmarcamiento, relacionado con la adquisición de valores, normas de conducta social y competencias socioafectivas.

El código se transmite en el contexto de la relación pedagógica y perfila la especificidad de la comunicación educativa. Esto significa que el discurso pedagógico produce y transmite un mensaje, que es función de la modalidad de código que regula la interacción pedagógica (siendo, al mismo tiempo, regulado por esa interacción). De esta manera, el código pedagógico da lugar a diferentes formas de discurso, y por tanto de práctica pedagógica, en función de la distribución de poder y de los principios de control.

Con esta definición, Bernstein aporta una serie de elementos para poder analizar el código, que son elementos que se relacionan entre sí y dan lugar al propio código (las reglas discursivas y las dimensiones de cada una de ellas, como hemos visto). Una vez hecho el análisis, cabe esperar que la modalidad que aquí presentamos nos permita describir los significados, los contextos y las formas de realización que se dan en la práctica pedagógica de estas dos docentes, y que nos permiten hablar de la modalidad consciente y comprometida. Es decir, desde el punto de vista de la investigación bernsteniana, "la distribución del poder y el principio de control se traducen a principios de clasificación y enmarcamiento, regulan la estructura (organización), las interacciones y los contextos comunicativos" (*íbid*:52).

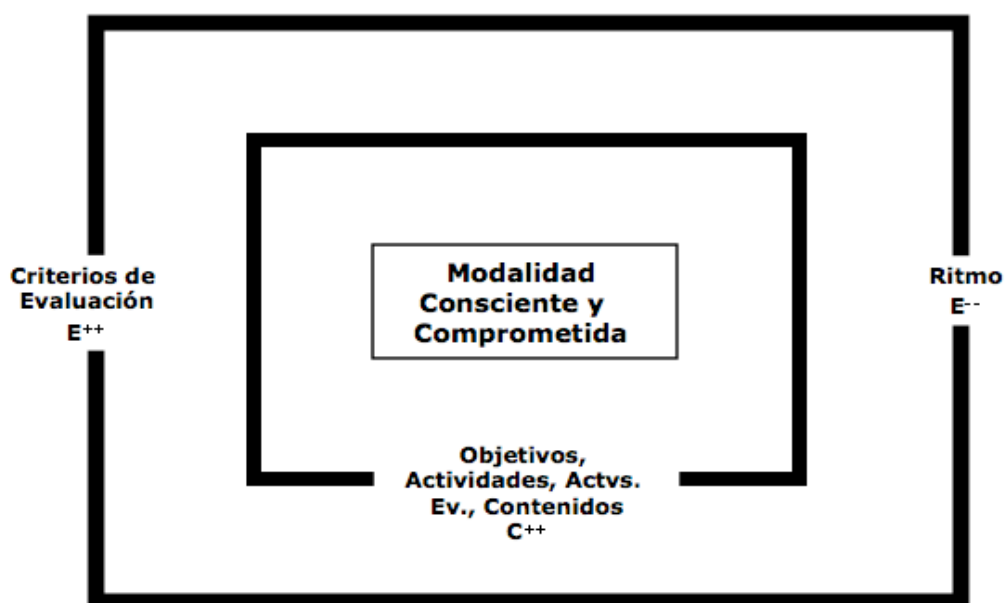
Los códigos permiten que los sujetos no sólo lean y creen textos cuya construcción sea legítima, sino también que lean y creen texto que, [...], constituyan textos potenciales ortodoxos/heterodoxos. (*íbid*:52).

Las modalidades de código, nos indica Bernstein, son variaciones en los medios y centros de control simbólico sobre la base de una determinada distribución de poder. Aunque las modalidades posean esencialmente los mismos principios de reproducción cultural o de producción material, atender a las leves variaciones que se producen es esencial para hablar de la práctica pedagógica en espacios como los que ocupan esta tesis, puesto

que es donde podemos apreciar movimientos encaminados al cambio en el orden social. En nuestro caso, y a la luz de los análisis realizados, podemos constatar que se producen variaciones respecto a los valores de código en cuanto al principio de clasificación y al de enmarcamiento.

Podemos pues transformar la matriz explicativa utilizada en el capítulo cinco (nuestros instrumentos) de manera que los resultados de la investigación se presenten en términos propios de la teoría: los grados de clasificación y enmarcamiento que regulan la práctica pedagógica en una agencia concreta como es el Instituto de Educación Secundaria del barrio de La Coma.

En la siguiente figura presentamos los valores que ambos principios presentan en esta modalidad, variación de la modalidad del código elaborado dominante.



Como vemos en la figura, podemos decir que la Modalidad que hemos denominado Modalidad Consciente y Comprometida presenta unas reglas

explícitas, puesto que los valores tanto de la clasificación como del enmarcamiento son muy fuertes .

Las líneas que rodean los indicadores analizados de la práctica pedagógica denotan la intensidad de la relación observada. En general podemos decir que esta modalidad pedagógica, que hemos denominado consciente y comprometida, se caracteriza por una orientación elaborada que inserta unas relaciones de poder fuertes claramente delimitadas en situaciones de control muy fuertes, excepto en el tiempo que se concede a los jóvenes para adquirir las transmisiones.

Que el ritmo presentado por esta modalidad tenga un valor muy débil significa que las discentes tienen cierto conocimiento de lo que las docentes prevén que posean en cuanto a nivel de consciencia y práctica legítima. Por otro lado, que los criterios de evaluación sean asimismo explícitos, implica que los criterios que transmite la práctica son explícitos y definidos, por contraposición a los implícitos, que serían múltiples y difusos.

En la práctica pedagógica de ambas docentes, se confiere un estatus superior al discurso de carácter académico por encima del de orden moral, por lo que se transmite a las estudiantes la preponderancia del primero sobre el segundo cuando éste se refiere a cuestiones a ser transmitidas en el aula (comportamentales, etc.).

Esto explica que tanto los indicadores de Objetivos y Finalidades, de Actividades, de Actividades de Evaluación, y de Contenidos, adquieran un valor de clasificación muy fuerte, por lo que aunque se presenten grados para algunos de estos indicadores en los que determinadas cuestiones de orden moral aparecen, siempre lo hacen para potenciar la presencia o la prevalencia de los contenidos de orden académico.

A la hora de trabajar con las estudiantes, estas docentes diseñan el desarrollo de la práctica pedagógica de manera tal que aprendan lo más posible respecto de los contenidos del contenido relevante: el que hace

referencia a lo académico. Y para que esto sea posible, las docentes utilizan unas actividades en las que se privilegia la adquisición del contenido.

Por otro lado, y en cuanto al enmarcamiento de las relaciones entre docentes y discentes, podemos observar el alto grado de coherencia interna que guardan los resultados con el objetivo explícito de que se adquiera el contenido de carácter académico, convertido éste en el texto legítimo que debe ser evaluado.

Así, los mensajes que las docentes proporcionan a las discentes sobre la adquisición correcta del contenido que se ha seleccionado y que se está trabajando, son claros y no dan pie a la adquisición de contenidos erróneos, los cuales se nos revelan como indicadores reiterativos de que lo que importa en esta modalidad es que las discentes aprendan el contenido que están trabajando.

Esto concuerda con el análisis global del ritmo que se caracteriza por ser muy débil. Esto implica que las discentes deben aprender los contenidos seleccionados por las docentes, pero para poder hacerlo disponen del tiempo que necesitan. 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 al alumnado la posibilidad de reconocer el texto legítimo que se espera reproduzcan y, de esta forma, se coloca a las discentes en situación de realizarlo.

De nuestro análisis se desprende que las docentes proporcionan a las alumnas las claves necesarias para reproducir el texto legítimo; y por lo tanto, podemos afirmar que esta modalidad consciente y comprometida describe prácticas pedagógicas que «permiten» la adquisición de los contenidos académicos correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

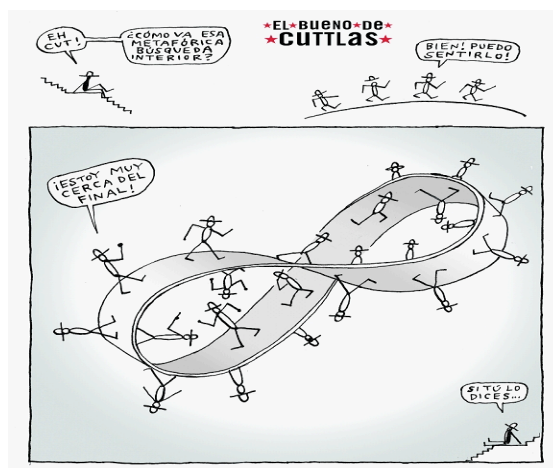


## Capítulo 7

### Puntales teóricos de la modalidad pedagógica comprometida

*'El resultado de los análisis precedentes lleva a interpretar la cuestión social tal y como se plantea hoy en día a partir del derrumbe de la condición salarial. La cuestión de la exclusión, que ocupa el primer plano desde hace unos años, es un efecto de ese derrumbe, esencial sin duda, pero que desplaza al borde de la sociedad lo que en primer término la hiere en el corazón.'*

Las metamorfosis de la cuestión social. Castel (1997)



Cinta de Moebius<sup>34</sup>. Calpurnio (2007)<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> La cinta de *Moebius* (o *Möbius*) es una superficie con una sola cara y un solo borde. Fue descubierta en forma independiente por los matemáticos alemanes August Ferdinand Möbius y Johann Benedict Listing en 1858. Si se colorea la superficie de una cinta de Moebius, comenzando por la «aparentemente» cara exterior, al final queda coloreada toda la cinta, por tanto, sólo tiene una cara y no

De manera cíclica, a lo largo de este capítulo repasamos los significados de términos tan estudiados por la Sociología y por las Ciencias de la Educación como exclusión, inclusión, pobreza, contextos en riesgo, justicia social, profesorado comprometido. Cuando decimos 'cíclicos' queremos decir que son términos íntimamente relacionados y que no es posible definir un término y cerrar esa definición, por eso hablamos de ciclo, de bucle. Lo que nos sugiere esta estrecha relación y estos lazos indisolubles, es una cinta de Moebius, donde ambos lados de la cinta son una misma trayectoria.

Este capítulo es el que trata de dar puntal teórico a la modalidad pedagógica de profesoras comprometidas con su trabajo y con el contexto en el que lo realizan. Hemos encontrado en las bases de la práctica pedagógica de las docentes que desarrollan esta modalidad, un compromiso con la justicia social, con la equidad, y con la educación como instrumento transformador o como colchón amortiguador de desigualdades, que ejercen de manera consciente aunque tal vez no pensada y fundamentada epistemológicamente a nivel teórico.

Así pues, en primer lugar haremos un repaso al término de *exclusión social* para aclarar de qué hablamos cuando usamos este concepto y cuál es la estrecha relación que existe entre la exclusión social y la educación. Sin abandonar estos términos, entraremos a definir lo que se entiende por *zonas de exclusión social*. A continuación nos detendremos en pensar en las posibles trayectorias o itinerarios vitales vinculados a la exclusión social, que probablemente deriven en exclusión educativa. Y por último, nos planteamos como respuesta a estas situaciones desfavorecidas, la inclusión educativa desarrollada mediante prácticas pedagógicas comprometidas, de las que hablaremos en el siguiente y último capítulo.

---

tiene sentido hablar de cara interior y cara exterior. Se puede comprobar que tiene un solo borde siguiéndolo con un dedo, apreciando que se alcanza el punto de partida tras haber recorrido la totalidad del borde.

<sup>35</sup> El ilustrador Calpurnio hace caminar a "El Bueno de Cuttlas" sobre una banda de Moebius, publicado en 20 minutos el 16 de julio de 2007.

## 7.1 Pobreza y exclusión social

Los fenómenos de pobreza y exclusión están íntimamente relacionadas con el acceso al mercado de trabajo y con una vida laboral más o menos estable y digna. Cuando esto no sucede, se corre más riesgo de caer en la pobreza y/o exclusión. Es por esto que tener o no trabajo puede llegar a ser determinante en términos absolutos, es decir, el trabajo es más que tener *un trabajo*, y por tanto el *no-trabajo* supone mucho más que el desempleo.

El desarrollo positivo de las sociedades es indisociable del papel del Estado, por lo que el Estado social es el responsable del progreso (o de la ausencia de éste) y está obligado a encargarse de 'lo social', paliando diferencias, cuidando la cohesión. Las épocas de crisis ponen de manifiesto el descalabro que la clase asalariada sufre cuando no puede mantener los endeudamientos que en época de bonanza se adquirieron; es una herencia perversa de los años de crecimiento que es capaz de hacer caer en la precariedad a gran parte de esta masa asalariada.

Castel (2004) advierte del riesgo de trasladar los problemas sociales desde el centro de nuestras sociedades a la periferia al usar frecuentemente este término. La noción de 'exclusión social' pone el acento en las personas excluidas y no en los procesos de exclusión, entendiendo la exclusión como un estado y no como un proceso, de manera que las ayudas contra la exclusión se convierten en ayudas a las personas excluidas que suponen un alivio de su situación, pero no la cambian.

El libre acceso al trabajo rompe con las formas gremiales de organización y el trabajo forzado se convierte en una forma de supervivencia. La promoción del libre acceso al trabajo cierra un ciclo de transformaciones conflictivas, al poner fin a los bloqueos que obstaculizaban el logro de una condición salarial. Bajo el reino de las tutelas, la clase asalariada se ahogaba. Bajo el régimen del contrato, esta clase se expandió, y se descubre entonces que la libertad sin protección puede llevar a la servidumbre de la necesidad.

En torno a las condiciones de la pobreza y sus implicaciones significativas en los modos y condiciones de vida de las clases sociales desfavorecidas,

Herzog (2011) distingue dos enfoques y/o momentos del término 'exclusión'. El primer enfoque trata de reemplazar la visión limitada de la exclusión social como resultado de la falta de dinero, por regla general, vinculada con la falta de trabajo. Frente a este término de pobreza económica, se trabaja con conceptos como *underclass*, *superfluidad*<sup>36</sup> o pobreza en un sentido amplio. Este enfoque amplía la visión económica y distributiva y la vincula con aspectos relacionales.

El segundo enfoque hace referencia a un cambio en las sociedades, a un 'giro comunicativo' que se plasma en un cambio de múltiples enfoques sociológicos, como la teoría de sistemas de Luhmann (2007), la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1981), o el posestructuralismo de Foucault (1999). Todas estas teorías tienen en común la constatación de una base comunicativa de nuestras sociedades.

La exclusión, además de entenderse como término binario (inclusión-exclusión), se entiende como una escala o vulnerabilidad (Castel, 1997); se refiere a la idea de excluir de la posibilidad de formar parte de un sistema como persona relevante. Entendida de manera gradual, la exclusión no es sólo traspasar la frontera de la inclusión a la exclusión, sino todo lo que aleja gradualmente de ese estado de relevancia del que disponen otros miembros de la sociedad.

En el estudio del propio término de exclusión social, las discusiones conceptuales que éste provoca y sus posibles aportaciones a las necesidades teóricas en los estudios sociológicos, entiende Herzog (2011) que las estructuras discursivas (estructuras sociales, también) pueden derivar en que las personas excluidas se encuentren en una situación de irrelevancia estructural, es decir, no son relevantes para la creación de su propia identidad pública sino como objetos de la misma; a nuestro modo de ver, no disponemos de un sistema que se demuestre competente en hacer

---

<sup>36</sup> El término *underclass* se refiere a los grupos sociales cuya falta de voluntad revierte negativamente en la búsqueda de empleo, y por tanto, en la falta de inclusión social. La *superfluidad* hace referencia al mercado de trabajo por un lado, al tratarse de personas que no sirven siquiera para ser explotados mediante el trabajo; y *superfluidad* también en términos participativos y por lo tanto, de construcción social.

valer los derechos de estas personas y contribuir así a la construcción de esa identidad pública.

Entender la exclusión como exclusión discursiva tiene algunas ventajas: la primera, relacionada con el ámbito de aplicación, dado su carácter polifacético y la diversidad de contextos sociales concretos. La segunda es la gran capacidad de diferenciación, ya que el concepto permite entender procesos de exclusión parcial como exclusión sólo en algunos contextos sociales y a la vez distinguir diferentes grados de exclusión social.

En España se han hecho múltiples estudios sobre la exclusión social (Ministerio de Educación, 2008). El año 2010 fue declarado 'Año Europeo para la lucha contra la pobreza y la exclusión social', lo que además de ilustrar la trágica situación económica y social, refuerza la necesidad de seguir pensando en cómo combatirla. En cuanto a los datos en porcentajes de población, el Instituto Nacional de Estadística (INE) desvela que desde el comienzo de la crisis en 2004, el porcentaje de personas en riesgo de pobreza o exclusión social ha aumentado de un 25% a un 28%, siendo en el caso de los menores un índice mayor, de un 28'8% a un 32'3%.

El INE estudia esta situación entendiendo que la población en riesgo de pobreza o exclusión social, según la Estrategia Europa 2020<sup>37</sup>, es aquella que está en alguna de estas situaciones: en riesgo de pobreza (60% mediana de los ingresos por unidad de consumo); en carencia material severa (con carencia en al menos 4 conceptos de una lista de 9); en hogares sin empleo o con baja intensidad en el empleo (hogares en los que sus miembros en edad de trabajar lo hicieron menos del 20% del total de su potencial de trabajo durante el año de referencia).

Desde un trabajo interdisciplinar Jiménez, Luengo y Taberner (2009:14) desarrollan la relación recíproca entre los términos exclusión/inclusión y fracaso/éxito, y explican que "excluir" (en la escuela o en la sociedad) significa para ambos referentes disciplinares "apartar, no dejar participar,

---

<sup>37</sup> Europa 2020 es la estrategia de crecimiento de la Unión Europea para la próxima década aprobada por el Consejo Europeo el 17 de junio de 2010. [...] se trata de conseguir que la UE posea una economía inteligente, sostenible e integradora. Los datos se analizan según el indicador de la Estrategia 2020, llamado indicador AROPE (At Risk of Poverty and/or Exclución).

desposeer'; en pasiva "ser apartado, dejado al margen o sin opción, ser o estar desposeído" (de la educación necesaria, del trabajo en condiciones dignas o de oportunidades básicas en la vida social). Lo inverso a la exclusión es la inclusión; lo primero constituye un fracaso social o educativo, lo segundo un logro o éxito (societario/individual), fuente de cohesión social, si se trata de una inclusión plena propiamente integradora. Sobre el término "exclusión social", advierten de su falta de nitidez.

Es destacable la aportación de Manuel Castells (2004) que aconseja manejar el término con infinitas precauciones, ya que para él la circunstancia histórica que la "exclusión social" debiera dejar clara no es que haya colectivos sin relación con la sociedad, sino con una relación impuesta muy negativa. Jiménez, Luengo y Taberner (2009:17) usan el término 'extramuros de la sociedad' para referirse a contextos y colectivos que quedan en la periferia, centrifugados desde el centro. Son los sobrantes del *numerus clausus*. Son los 'supernumerarios' como los llamó Castel (2004), los desechados.

### **7.1.1 Zonas de exclusión**

Estas aportaciones sugieren la idea de zonas (dentro-fuera, periferia, extramuros), y permiten describir tres zonas en las que situar a las personas: la zona de trabajo estable e inserción relacional (pertenencia) sólida, que está en el centro del sistema social; una zona semiperiférica, fronteriza, inestable, de vulnerabilidad, en la que la pertenencia se afloja y la desafiliación crece; y la zona de exclusión, de periferia exterior impuesta.

La idea de territorio se desvela en el lenguaje y al mismo tiempo la ubicación física de estos contextos excluidos suele localizarse en las periferias, a las afueras de los núcleos urbanos, apartados, aislados geográficamente, guetizados. Una vez dentro de la escuela, también se dan zonas escolares o pasos en el proceso de escolarización (Martínez, Escudero, González, García y otros, 2004). Pero no nos quedaremos en lo escolar, sino en la relación de la escuela con el entorno, y en el caso que

nos ocupa, de los entornos de exclusión. Más adelante ahondaremos en la idea de *zona* relacionada con la de *proceso*.

Los itinerarios de exclusión suceden simultáneamente en el tiempo y en el territorio, es decir, además de las zonas geográficas de exclusión, existen lo que Conell (1997) llama "ciclos de la pobreza" que hacen que las jóvenes tengan 'destinos' desiguales, tanto educativos como sociales. Dos ciclos que arrastran por un lado la herencia de la situación familiar desfavorecida, que supone pobreza en términos económicos, personal y de la comunidad; dificultades en la educación y abandono escolar prematuro; vulnerabilidad en el acceso al mercado de trabajo. Y por otro lado arrastran la producción estructural de la pobreza que se deriva de una distribución desigual de los recursos sociales, la formación de grupos de interés, la acumulación de la riqueza en un pequeño sector social.

El concepto de exclusión implica más que una condición, la carencia de una o varias condiciones. Es decir, la exclusión supone estar en desposesión de las circunstancias comunes a la mayoría de población. La exclusión social implica que no se alcanzan los derechos mínimos a los que tiene acceso la mayoría de los ciudadanos, en relación a vivienda, formación, empleo, sanidad, derechos políticos, género, alimentación: capital cultural y capital social. De esta manera, parece que ciudadano o ciudadana sería sólo quien tuviera satisfechos todos estos derechos, y así podría pasar a ser miembro de pleno derecho dentro de una comunidad. Si el acceso a los derechos significa ciudadanía, quedar desprovisto de éstos significa exclusión.

Debido al carácter multifactorial del término exclusión social, es complejo hacer una descripción del contexto ya que estos factores se combinan entre sí de diferentes maneras en cada caso. A pesar de la degradación que generalmente sufren los contextos en los que se da riesgo de exclusión social, no siempre esto tiene que ver con una falta de recursos. Tendríamos que diferenciar aquí entre pobreza y exclusión y deducir que la pobreza puede ser resultado de una exclusión política, social o cultural (por ejemplo, discriminación sexual o racial en el mercado de trabajo). Pero los prejuicios y discriminaciones sólo producen exclusión social, en última instancia, en la

medida en que provocan incapacidad para lograr unos ingresos y un nivel de vida aceptables, generando una carencia de opciones y alternativas que los que no son pobres, aunque estén excluidos en algún sentido, pueden, sin embargo, disfrutar (Tezanos 2001:60).

A partir también del trabajo de Tezanos (1999), Jiménez (2008) elabora la diferencia de significados entre pobreza y exclusión social a partir de diferentes categorías. La primera categoría, la *dimensión* de la pobreza sería económica, unidimensional, mientras que en la exclusión hablamos de aspectos laborales, educativos, culturales, sociales, económicos (multidimensional). El término de pobreza tiene un *carácter* personal, y el de exclusión social es estructural. La *situación*, una dimensión muy interesante, sitúa a la pobreza como un estado y a la exclusión como un proceso. En cuanto a las *distancias sociales*, cuando hablamos de pobreza nos referimos a 'niveles', arriba o abajo; y hablando de exclusión hablaríamos de estar dentro o fuera. La *tendencia social* que se deriva de la pobreza es la desigualdad social y lo que hay detrás de la exclusión es dualización y fragmentación social. En cuanto a la *noción* misma, y que tiene mucho que ver con la situación, la de pobreza es dinámica y la de exclusión es dinámica. La pobreza, en cuanto al *momento histórico*, es propia de las sociedades industriales tradicionales, y sin embargo la exclusión aparece en las sociedades postindustriales y postmodernas. Y por último, la dimensión de los *afectados* se refiere en el primer caso a personas y en el segundo a colectivos sociales.

Esta categorización nos reafirma en la idea de exclusión como proceso que antes mencionamos, es decir, la exclusión social es un camino al que se puede llegar, por el que se puede transitar pero del que se puede regresar. Vinculado el *proceso* con las *zonas de exclusión* de las que ya hemos hablado, nos encontramos con la idea de *zonas hacia la exclusión* (Juárez, Renes et al., 1995:117) que sugiere que las personas están situadas en una zona u otra en función de sus circunstancias laborales y sociales. Distinguen tres zonas recorridas por los procesos de dualización en la vida social:

- Zona de integración: Caracterizada por un trabajo estable y por unas relaciones familiares y vecinales sólidas.



- Zona de vulnerabilidad: Zona inestable en lo que se refiere al empleo y a la protección, con las consiguientes repercusiones en los soportes familiares y sociales.
- Zona de exclusión: Se construye desde la inestabilidad en el empleo, la renta y la desprotección, pero conformada como expulsión y no simplemente como precarización o como carencia, y a la vez se combina el aislamiento social.

El contexto en el que se ubica el trabajo de campo de esta Tesis estaría en la segunda y la tercera zona, y aunque demográficamente está compuesta por colectivos vulnerables y por colectivos que ya están excluidos, geográficamente podríamos caracterizar la zona como de exclusión. Otra cuestión de estudio es si merecería la pena realizar un trabajo preventivo y global en la primera zona para evitar el paso hacia la segunda o la tercera.

En este caso, rescatamos algunas de las dimensiones antes mencionadas que dan peso a una práctica educativa comprometida políticamente con el contexto: la situación de la exclusión entendida como proceso; y las personas afectadas, que sería el colectivo que sufre ese proceso. Consideramos que estas dimensiones también se pueden extrapolar al hecho educativo si tenemos en cuenta que la educación también es un proceso, y también tiene carácter comunitario.

## **7.2 Exclusión educativa-fracaso escolar**

Por lo que respecta a la educación y a la exclusión educativa (o más bien escolar), estaríamos hablando de población que pasa por el sistema educativo sin que éste dé respuesta a sus necesidades y expectativas, haciendo de la educación más que una herramienta de acceso universal, un filtro rígido por el que hay que pasar obligatoriamente de 6 a 16 años. La educación puede estar dotada de la flexibilidad necesaria para acompañar a las y los menores sea cual sea su condición social, cultural, económica, étnica, religiosa, y que vengan de una trayectoria de exclusión escolar.

Hablando de exclusión escolar dice Escudero (2006) que este carácter de la exclusión educativa como una relación entre el estudiantado y un determinado orden escolar construido desde una determinada cultura, presupuestos, prácticas y exigencias (objetivos y aprendizajes, contenidos, metodologías y relaciones, evaluación, estructuras y procesos organizativos, definición y desempeño de la profesión docente, relaciones con la sociedad y el entorno comunitario...) debiera disuadir de cualquier intento simplista de responsabilizar en exclusiva a los sujetos en particular de sus dificultades o fracasos. Tampoco sería correcto dejar de mirar hacia el otro polo de la relación, el alumnado, que algo tiene que ver en el asunto.

Para Raewyn Conell (1997) la escuela es una institución que participa en la producción de jerarquías sociales y la educación es determinante en la legitimación de la desigualdad, ya que hay creencias falsas que hacen que hagamos un planteamiento erróneo del problema, como la creencia de que las desigualdades educativas son un problema de minorías desfavorecidas, la creencia de que los pobres son culturalmente diferentes de la mayoría, y la creencia de que las reformas educativas son problemas técnicos que requieren poco más que de aplicación.

Tal vez por estos juicios erróneos se tiende a responsabilizar al alumnado de sus resultados educativos mediante estudios asentados en un enfoque individual de análisis (González, 2005:6); estos enfoques personalizan el riesgo en el alumnado y no más allá de ellos, de manera que el escenario organizativo queda exento de responsabilidad y se pasan por alto las reglas y formalidades por las que se rige, las relaciones que promueve, los modos de hacer y de conducta a los que han de acomodarse como alumnos.

En ese mismo sentido advierten Escudero y Martínez (2012:178) que se dejan fuera de la atención debida el sistema y los cambios profundos que es necesario hacer en él. La perspectiva del déficit y la tendencia a culpar a las víctimas han contaminado las mejores intenciones de muchos programas de compensación y han distorsionado otros programas extraordinarios. Al personalizar el riesgo y los fracasos, se excusa tener que poner en cuestión el orden social y escolar vigente; estudiar seriamente el reconocimiento, la

valoración y el trato que ofrece a los sujetos más distantes de sus contenidos, reglas de juego y requerimientos, a los más aquejados, a fin de cuentas, de la pobreza cultural, material y social.

Las prácticas que se entienden como buenas prácticas o experiencias de éxito, no dejan de ser soluciones y triunfos parciales. Esto ocurre porque en el plano de lo que ocurre en las aulas a diario, las políticas que se disponen y se aplican suelen estar, salvo honrosas excepciones, escoradas. Las mentalidades y las acciones dominantes en este campo no presentan siempre un equilibrio razonable entre las responsabilidades que han de atribuirse al sistema social y educativo (que crea y sanciona fracasos), y aquellas que se atribuyen a los sujetos y a sus familias, modelos y contextos de vida. La lógica hegemónica sigue tratando el éxito o el fracaso como una cuestión de mérito personal y deja de lado otras claves más amplias, escolares y sociales (McInerney, 2004).

En la misma línea, ya hace décadas denunciaba Anaya (1977) algunas funciones de la escuela que contribuyen a la exclusión educativa, y sugiere una ruptura con éstas en defensa de una escuela equitativa para todas las personas. La escuela de la que habla es competitiva, represiva, de ideología capitalista, selectiva y marginadora.

La exclusión educativa, como hemos ido viendo, es un fenómeno cuya génesis es multifactorial; en todos los factores se advierte que son situaciones que tienen que ver con la propia vida personal y social, y la escuela (entre todos los factores) puede acompañar o amortiguar esta vulnerabilidad. En una lectura cronológica, los aspectos influyentes en la exclusión educativa se encuentran en la propia persona, siguen en la familia, en el grupo de iguales y en la comunidad, y la escuela es crucial como posibilidad de revertir el efecto negativo de estas circunstancias vitales y sociales. Queremos detenernos en los aspectos influyentes en las trayectorias consideradas como tal (Escudero, 2005:20):

- *Aspectos personales y sociales de los estudiantes*: salud y posibles discapacidades físicas y mentales, mala nutrición, residencia en el medio rural y suburbial, población inmigrante y minoritaria étnicas,

familias de bajos ingresos económicos y en situación de pobreza, raza, sexo, discapacidades, mal comportamiento, falta de medios y condiciones para el estudio en casa.

- *Características familiares*: estructura y composición familiar (familias reestructuradas, matrimonios jóvenes, ausencia prolongada del padre de familia), clima familiar (severidad o negligencia), baja cohesión, alcoholismo y pobreza, familia extendida y amigos; expectativas y cultura familiar, en particular respecto a la valoración de la escuela, el estudio y el desarrollo de hábitos de comportamiento y actitudes en relación con el trabajo escolar.
- *Influencia del grupo de iguales*, que, en sus aspectos negativos, pueden representar hasta una cierta presión en contra del rendimiento y la excelencia escolar, pudiendo llegar a suponer un caldo de cultivo de una cultura anti-escuela y conductas delictivas.
- *Características de la comunidad de residencia*: pobreza del entorno social, peligrosidad, vandalismo, ruralidad, alcoholismo y desempleo, bajo nivel cultural, dependencia de sistemas de protección social y declive económico.
- *Entorno escolar*: clima escolar interesante o aburrido, grado de sensibilidad y de respuesta en relación con factores correspondientes el medio social y el contexto familiar de los alumnos, la existencia o no de apoyo social en sus diferentes modalidades, orientación y asesoramiento vocacional, las ratio de las aulas y la política de agrupamiento de los estudiantes, o estructuras de segregación por niveles; la coordinación entre escuelas de un distrito o zona, así como entre los niveles educativos; la calidad de la enseñanza y de los materiales didácticos; el grado de implicación cognitiva y emocional de los alumnos en el aprendizaje; la atención a la diversidad y la diferenciación de la enseñanza para propiciar oportunidades de aprendizaje que den respuestas efectivas a las necesidades de todos los estudiantes; la relevancia, el rigor y la significación del currículo para los estudiantes; los criterios y procedimientos de evaluación; los

recursos escolares con que se cuentan y su distribución según criterios de igualdad formal o criterios equitativos de acuerdo con las necesidades de la población a la que sirve el centro, las políticas de profesorado, condiciones de trabajo y formación, así como la organización y el gobierno de los centros y sus relaciones con el entorno.

- *Políticas sociales y educativas*: ordenación del sistema escolar, política curricular: diseño, recursos, materiales y apoyos; profesorado y formación; inspección, evaluación, rendición de cuentas y discriminación positiva; políticas de apoyo y estímulo de proyectos de renovación y mejora con plazos cortos y medios; articulación de la políticas escolar con las municipales y sociales; políticas sociales, económicas y laborales de lucha contra la exclusión social y mecanismos de protección social.

Según estos múltiples factores podemos afirmar que quedan vinculadas la exclusión social y la educativa, y se deduce que el contexto podría determinar los resultados educativos. Si hablamos de zonas de exclusión, periferias, guetos, estamos hablando de delimitaciones geográficas que aunque sean pequeñas en tamaño, aglutinan un elevado número de situaciones desfavorecidas que constituyen una idiosincrasia particular y minoritaria, por lo que los recursos educativos habrían de ser también particulares. Segregación, selectividad, exclusión, desigualdad, es lo que transpiran las escuelas desde principios de siglo XX según Dewey (1977) y los contextos vulnerables maximizan los efectos de esa segregación y exclusión.

El trabajo de Xavier Bonal sostiene que la consideración de la educabilidad constituye un elemento muy positivo en la relación entre educación y pobreza. Pone el énfasis precisamente en aquellos factores asociados a la pobreza que impiden el aprovechamiento de las oportunidades educativas. Alcanzar la educabilidad requiere de la implicación de Estado, familias, escuela y sociedad civil, siendo también necesaria la corresponsabilidad que reclama la acción educativa en beneficio de sectores vulnerables, y *abre la posibilidad de poder interrogarse si la*

*escuela que reciben los pobres es realmente la escuela que necesitan* (Bonal, 2009:667).

Desde la perspectiva de este autor, es más fácil expandir el acceso que expandir el aprendizaje, y el esfuerzo material y humano que requiere el acceso supera al que supone el aprendizaje. Sin embargo, se trata de que el alumnado con determinadas carencias del que hablamos no sólo acceda, sino que aproveche su paso por la educación para intentar así romper con la reproducción social de su familia y entorno próximo. El concepto de educabilidad permite preguntarse si la organización escolar, el currículum o la pedagogía tienen en cuenta las condiciones sociales, económicas y afectivas del alumnado y permite planificar una intervención educativa que tenga en cuenta las diversas formas en que la propia pobreza dispone a los individuos ante la educación.

Sobre el vínculo entre educación y exclusión, Escudero (2006) nos alerta de los peligros de la falta de una buena educación: la falta de una buena educación conduce a formas de exclusión que dudan de las posibilidades de las personas para ganarse la vida y huir de la pobreza material; la falta de una buena educación puede privar de otros contenidos y formas de vida digna que, cuando están ausentes o aminoradas, conducen a la pobreza vital. Quienes no derivan de su paso por la escuela imágenes positivas propias; sentido de la confianza, eficiencia y seguridad; así como capacidades y actitudes para establecer vínculos con los demás sostenidos sobre la valoración de los otros (reconocimiento, respeto, solidaridad y responsabilidad), también sufren la marginación y la privación de aprendizajes educativos fundamentales en su acepción más amplia.

### **7.3 Inclusión educativa**

Pensado el término exclusión social, y tomándolo como término binario, es momento de plantear cuáles son las condiciones para que se produzca la inclusión, entendida ésta en como igualdad de oportunidades para todas las personas en términos equitativos. Tomaremos el concepto de inclusión de las propuestas de la UNESCO para las políticas inclusivas; según la

Declaración Mundial sobre Educación para Todos (aprobada en Jomtien, Tailandia, en 1990, se establece una visión de conjunto al afirmar que 'la universalización del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos, y la promoción de la equidad'. Desde ese punto de vista equitativo, y siendo conscientes de la amplia extensión del término en lo referido a alumnado con necesidades educativas especiales, queremos situar en este momento al alumnado objeto de nuestro estudio en un tipo de dificultades relacionadas con una situación social desfavorecida.

Aunque con frecuencia la literatura sobre escuelas inclusivas hace referencia a personas con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades cognitivas y/o físicas, utilizamos el término de una manera amplia que incluye también las necesidades educativas especiales derivadas de situaciones sociales desfavorecidas. Nos apoyamos en el trabajo de Odet Moliner (2008) del que extraemos cuáles son los factores o condiciones para el cambio hacia una escuela inclusiva. Se articulan en cuatro escalas de factores; se trata del factor social, el sistema educativo, el centro y el aula.

El primer grupo de factores, es el grupo de los *factores sociales* que sitúan el origen de la educación inclusiva en una justificación social, de carácter humanista, que apuesta por una escuela en la que todas las personas aprendan juntas. En consecuencia, esta escuela posibilita el cambio de actitudes frente a la diferencia, derivando esto en una sociedad más justa y equitativa, que a su vez no dé cabida a los procesos de exclusión. La inclusión se fundamenta ideológicamente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que manifiesta que los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora que se prolongue en una inclusión social de todas las personas independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. El artículo 26.2 de esta Declaración determina que "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz".

La educación constituye así uno de los pilares de las sociedades democráticas si deriva en una nueva escuela inclusiva que contribuya a el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa. Los factores sociales requieren de actuaciones en diferentes niveles como son el análisis de las políticas sociales y de empleo, y dando papel protagonista a las familias y a la comunidad, sensibilizando a su vez a la opinión pública.

En segundo lugar, hablamos del factor influyente que supone el propio *sistema educativo*, pudiendo éste transformarse para dar respuesta a la diversidad del alumnado en lugar de *hacer encajar* a cierto tipo de estudiantes en el sistema. Aquí juegan un papel fundamental las políticas educativas de las que hemos hablado, y que por lo general hemos dado cuenta de las políticas dirigidas a la compensación de desigualdades, es decir, con una orientación inclusiva. El proceso de concreción en la política educativa va a depender de la situación de partida de cada contexto: desde cambios que son promovidos de arriba abajo a nivel local hasta una política que resulte de la institucionalización y difusión de prácticas inclusivas que surgen en los propios centros y que ponen a las escuelas en movimiento (Ainscow, 2001). En este proceso hay que contemplar grandes elementos decisivos: la política educativa, la financiación y la distribución de fondos, los planes de transición, la formación sobre la inclusión, la actitud del profesorado.

Para favorecer la inclusión, y como tercer factor, se nos presenta el propio *centro* como herramienta para mejorar los niveles de equidad. Partimos de la idea de que las instituciones ordinarias se pueden convertir en instituciones inclusivas, o como nos gusta llamarlas, extraordinarias. En ese sentido, el instituto objeto de estudio, es extraordinario. El caso que hemos tomado para el estudio, es un buen ejemplo en el que se han conjugado factores clave como aspectos organizativos, apoyos, recursos, profesorado. A su vez existe una cultura de centro que fomenta el sentido de pertenencia y la participación, repercutiendo positivamente en el clima del centro y en una buena convivencia.

Y por último tendríamos el factor *aula*; éste, en nuestro caso y junto a nivel de centro del que hemos hablado en el párrafo anterior, es



determinante para que la inclusión sea posible. La práctica pedagógica se presenta como la herramienta que el profesorado tiene al alcance para generar en el aula no sólo un ambiente favorable a la inclusión, sino también a la adquisición de contenidos, mediante el desarrollo de estrategias didácticas que garanticen el aprendizaje y la participación de cada estudiante.

Alrededor de la definición de inclusión educativa hay que tener en cuenta que cada sistema es único y por tanto también sus circunstancias locales, la cultura y la historia (Ainscow y Echeita, 2011:4), resaltando la existencia de cuatro elementos a considerar: la inclusión es un proceso, que busca la presencia, participación y éxito de todo el alumnado, que precisa de la identificación y la eliminación de barreras, y que pone particular énfasis en aquellos grupos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.

### **7.3 Justicia social y equidad educativa**

*'Sería una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales de una forma crítica.'*

Paulo Freire.

Plantearse la equidad en educación desde el punto de vista de la justicia social requiere entrar en argumentaciones de filosofía moral y política. Haremos en este momento una parada para pensar en esos términos y en sus implicaciones en el desarrollo de las sociedades. La justicia social como igualdad y equidad se puede estudiar desde diferentes gramáticas de la justicia escolar, lo que impide una concepción unitaria que explique todas las dimensiones. Esto nos ha llevado a ver otras dimensiones de la injusticia: además de la económica, que exige una *redistribución*; cultural,

que requiere un *reconocimiento*; y política, que precisa *representación* (participación) (Fraser y Honneth, 2005). Lo *justo* no es un universalismo homogeneizador sino que ha de ser compensado con el reconocimiento de contextos y culturas.

El análisis que hace Bolívar (2005) de las teorías de la justicia social y equidad educativa desde diferentes ángulos nos permite tener una visión más completa, que abarca desde las políticas de igualdad en educación a las teorías de equidad en educación. Se entiende equidad en educación según el planteamiento de diferentes aportes:

- hay que tener en cuenta la contribución de John Rawls (1971) por las implicaciones que tiene para la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa;
- por otro lado, considerar la propuesta de Amartya Sen (2010) sobre la perspectiva de las capacidades para analizar la justicia escolar;
- y por último, atender a las condiciones necesarias para paliar injusticias en las tres dimensiones ya mencionadas (económica, cultural y política), que para Fraser y Honneth (2005) son, como ya hemos dicho, la redistribución, el reconocimiento y la participación.

Es conveniente reflexionar también desde otro ángulo que se sitúa en el cómo se plantea y se vive la justicia y la equidad en las prácticas educativas, entendiendo que existe una tensión entre igualdad de oportunidades y mérito.

El paradigma de la igualdad implica que todas las personas deben recibir el mismo tratamiento; sin embargo, el marco de la equidad supone que todas las personas son diferentes entre sí por lo que merecen un tratamiento diferenciado que elimine o suavice la desigualdad desde la que se parte. El tratamiento desigual es justo siempre que beneficia a las personas más desfavorecidas. Diferentes puntos de partida para la misma línea de meta. La escuela equitativa en este sentido se presenta como posibilidad de ser el resorte que compensa o amortigua estas desigualdades.

La universalización está vinculada al paradigma de la igualdad, de lo que resulta que todas las personas son iguales ante la ley y merecen los mismos derechos y recursos. Sin embargo, la equidad supone revertir desigualdades injustas y está integrada en las teorías de la justicia distributiva. Por poner algún ejemplo clásico, estaríamos hablando del principio del socialismo marxista: “de cada uno según su capacidad y a cada uno según sus necesidades” desarrollado por Marx; o “el principio de la diferencia” de John Rawls que expresa un acuerdo por el que la distribución de los talentos naturales es considerada como un bien común, de cuyas ventajas se puede participar.

En educación, la idea igualdad de oportunidades se sostiene en la expresión del paradigma de la igualdad y la apuesta por la equidad la encontramos en diferentes propuestas de compensación educativa como programas, proyectos, políticas. Huelga decir que el asunto en la práctica del ámbito educativo es arduo y complejo.

La igualdad entendida de modo simple, sería una igualdad formal reconocida en derechos y constituciones, difícil de defender de manera sensata. Pero el discurso de la equidad irrumpe con fuerza para tratar de superar el de la igualdad estricta, ya que “el hecho de considerar a todos por igual puede resultar en un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable” (Sen 1995:13).

Puesto que se basa en el reparto desigual para compensar, la equidad es sensible a las diferencias de los seres humanos; la igualdad se refiere a igualdad de oportunidades a nivel formal. Por eso, la igualdad formal de acceso universal a la educación debe ser compensada para garantizar la igualdad de oportunidades para la adquisición del conocimiento, apoyando con las medidas que sean necesarias a los grupos en desventaja. Mediante la equidad, la igualdad no es sólo de derecho de acceso y oportunidad de escolarización, sino también adquisición, de manera que es más justa.

La igualdad formal de acceso a la educación debe ser compensada equitativamente para garantizar la igualdad de oportunidades apoyando con más recursos a los grupos con más desventaja. La equidad en educación le

da una vuelta a la justicia educativa para buscar cómo resolver la situación de los grupos peor situados en una redistribución proporcional a las necesidades.

La distribución es compleja, así que cuanto mayor es la escasez y la desigualdad entre las personas, más importante es la aplicación de los criterios de justicia social de los recursos públicos. El derecho a la educación está vinculado al paradigma de la igualdad como universalización y asegurar el éxito educativo está más en línea con el enfoque de la equidad.

En cuanto a las políticas puestas en marcha en nombre de la igualdad en educación, la tabla elaborada por Bolívar que presentamos a continuación la clasifica y agrupa en función del tipo de igualdad que se pretenda alcanzar. No hay un único modo de entender la justicia social y educativa, y a su vez una teoría de la justicia tiene diferentes maneras de implementarse. Mediante la siguiente tabla, Bolívar<sup>38</sup> (2011:14) explica las diferentes políticas de igualdad y sus concreciones: acceso, currículo, resultados.

A: igualdad de oportunidades	Carrera escolar	Capacidades naturales y condiciones sociales	Igualdad de acceso y reglas de juego iguales para todos	Suprimir factores que impiden la igualdad de acceso y compensar
B: igualdad de enseñanza	Calidad de la enseñanza	Capacidad de todos para alcanzar los aprendizajes fundamentales	Calidad de la enseñanza similar, con apoyo adicional	Escuela comprensiva y currículum común en la etapa obligatoria
C: igualdad e conocimiento y éxito escolar	Conocimiento y competencias	Potencial de aprendizaje extensible y modificable	Todos pueden alcanzar las competencias básicas	Educación compensatoria. Discriminación positiva, evaluación formativa.
D: igualdad de resultados (individual y social)	Efectos de la educación	Características individuales de motivación y cultura diferentes	Diferencias de aprovechamiento, pero sin norma única de excelencia	Adaptación curricular y educación especial

<sup>38</sup> Tabla inspirada en Meuret (1999) y Demeuse y Baye (2008).

Sobre las teorías de la justicia, cabe destacar la contribución de John Rawls con *Una teoría de la justicia* (1971), en la que el término justicia social es una concepción que trata de definir una *justicia perfecta*, estableciendo criterios para el correcto funcionamiento de las instituciones.

Por otro lado y años después, *La idea de la justicia*, de Amartya Sen (2010), se centra en cómo hacer más justa la sociedad real y, por eso, en el grado de realización de la justicia social en una sociedad concreta. Desarrollamos a continuación las respuestas que aporta.

En primer lugar, *la igualdad equitativa de oportunidades y principio de la diferencia*, que se traduce en iguales oportunidades de educación para todas las personas independientemente de la renta de la familia. A modo de ejemplo, podemos pensar que dos personas dotadas de voluntad y talentos iguales, deberían tener por tanto las mismas oportunidades de éxito escolar, independientemente de cuáles sean sus circunstancias familiares o comunitarias. La igualdad equitativa de oportunidades, junto con el principio de la diferencia, supone que las desigualdades sólo se justifican en cuanto beneficien a quienes juegan con desventaja: distribuciones justas de recursos y oportunidades. Mientras el principio de 'la igualdad de oportunidades' se aplica principalmente a las desigualdades de orden social, el principio de 'la diferencia' se aplica tanto a las sociales como a las naturales, permitiendo mitigar la arbitrariedad natural.

En segundo lugar, se propone entender la *justicia social en términos de capacidades*, pero no está interesado en una respuesta sobre una justicia perfecta, sino que pretende la mejora de la justicia y la superación de la injusticia (Sen, 2010:13). La verdadera igualdad de oportunidades pasa por la igualdad de capacidades, entendidas éstas como un conjunto de vectores en funcionamiento que reflejan la capacidad del individuo para llevar un tipo de vida u otro. Las capacidades de una persona posibilitan convertir o transformar los medios en fines. Lo importante no es tanto lo que una persona hace efectivamente, cuanto que tenga libertad o capacidades para poder hacer la vida que desee.

Es necesario, además, tener en cuenta la idea de *justicia desde el reconocimiento* de Iris Marion Young. Esto implica reconocer a las personas su dignidad como esencial en el concepto de justicia. Se trata de la visibilidad de la dignidad, cultura, género, raza, o etnia. La justicia social se hace posible con prácticas y condiciones sociales que posibiliten el reconocimiento mutuo con atención afectiva, igualdad jurídica y estima social.

Las aportaciones a la discusión sobre la justicia social han sido numerosas y a lo largo del tiempo se han ido modificando, ampliando, complementando. Nancy Fraser (1996) desarrolla su teoría de la justicia social destacando dos dimensiones: la económica y la cultural. La dimensión económica está referida a la explotación de determinadas clases sociales, a la marginación económica que supone la ausencia de recursos, a la privación de bienes materiales, cultura, ocio. La dimensión cultural de la justicia social pone de manifiesto que existe una dominación de las culturas mayoritarias sobre las minorías étnicas y/o raciales, y que estas culturas minoritarias no gozan de respeto ni reconocimiento por parte de la cultura dominante.

En base a estas dimensiones, plantea también sendas posibles soluciones contra la injusticia: la *distribución* que actuaría sobre la dimensión económica y el *reconocimiento*, que estaría ligado a la dimensión cultural. La distribución se puede llevar a cabo en dos sentidos: una distribución *afirmativa* que consistiría en la asignación de recursos sin entorpecer los mecanismos subyacentes que generan la propia desigualdad; y una distribución *transformativa* que sí que alteraría la estructura en la que se sostiene la injusticia. En cuanto al reconocimiento, también existen dos posibilidades: el *universalista*, que contempla exigir un reconocimiento de los miembros del grupo como personas; y el *diferencialista*, que supone la deconstrucción de los términos a los que se atribuyen las diferencias.

Aproximadamente una década después, Nancy Fraser (2008) destaca como fundamental en su teoría una tercera dimensión, la política. Esta dimensión se refiere a la falta de representación que sufren algunos sectores o grupos vulnerables. Como en las dos dimensiones iniciales de su

teoría, propone una posible solución a la injusticia que tiene que ver con la dimensión política: *la representación y la participación*.

Se trata de trabajar por la inclusión, procurar las condiciones del ejercicio de ciudadanía en situación de igual dignidad. "Desde una perspectiva de la justicia como paridad participativa, superar la injusticia significa dismantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar en un plano de igualdad como los demás, como socios de pleno derecho social" (Fraser, 2008:117).

Aunque en un principio pudieran parecer sugerencias opuestas, Iris Marion Young desarrolla en los 90 una teoría sobre la justicia que se asemeja mucho a la de Nancy Fraser en la esencia. Según esta autora la injusticia viene definida por dos condiciones, la *dominación* y la *opresión*. Con el término dominación se refiere a las situaciones que se puedan producir en las que las personas no pueden determinar las circunstancias de sus acciones debido a las normas institucionales. Cuando en lugar de normas habla de procesos institucionales, es cuando se está refiriendo a la opresión; los procesos institucionales impiden a las personas aprender y utilizar las habilidades adecuadas en medios socialmente reconocidos. La opresión también aparece cuando existen procesos sociales institucionales que anulan la capacidad de las personas para interrelacionarse con otras, interactuar, expresarse sobre sus perspectivas de futuro en un contexto en el que alguien les escuche.

Young identifica problemas endémicos en la construcción de la opresión cuando afirma que 'la opresión es estructural, sus causas están insertas en las normas, hábitos y símbolos que no se cuestionan, en los presupuestos que subyacen a las reglas institucionales y en las consecuencias colectivas de seguir esas reglas' (Young, 2000:75). Su propuesta es utilizar la política de la diferencia, centrada en la estructura y en las injusticias estructurales, para contrarrestar estas desigualdades. Desde el estudio de la obra de Young, Martínez-Bascuñán (2008/09:16) hace una aproximación al sentido de la diferencia y a las posibilidades que ésta nos ofrece en términos de justicia social cuando afirma que "la diferencia, como diferenciación estructural, es una fuente y un recurso de justicia social porque permite

identificar relaciones estructurales de subordinación y dominación entre grupos sociales para visualizar cuestiones de justicia que afectan a los individuos”.

Con esta propuesta se lograría maximizar la igualdad y garantizar el pleno desarrollo de las facultades y capacidades de las personas en espacios públicos reconocidos. La política de la diferencia puede actuar sobre injusticias estructurales que les impiden ejercer sus capacidades y oportunidades en igualdad de condiciones; el foco de atención deben ser precisamente las injusticias estructurales. También puede actuar sobre las diferencias culturales que conllevan impedimentos de libertad de expresión, asociación y reunión, educación conforme a sus propios ideales (Young, 2000).

La escuela situada en una sociedad democrática suele sustentarse en las reglas de igualdad de oportunidades y el mérito. Este tipo de escuela elimina cualquier obstáculo en el acceso, pero responde a una lógica meritocrática y/o competitiva; clasifica, jerarquiza, selecciona, como aporta Dubet (2005) cuando habla de la 'igualdad meritocrática de oportunidades' como figura principal de la justicia escolar, donde no influyen las desigualdades de fortuna y de nacimiento, o al menos no determinan directamente las posibilidades de éxito.

Para que la escuela sea un instrumento amortiguador de desigualdades sociales ha de ser capaz de amoldarse a todas las personas en función de sus realidades y necesidades para alcanzar mismos objetivos, capacidades, y en consecuencia, oportunidades y posibilidades. Podemos utilizar el concepto de 'justicia curricular' (Conell, 1997) para detener los procesos de exclusión y orientar así el curriculum hacia la justicia social.

Fineman (2010) sostiene que el Estado es el responsable del cuidado de la ciudadanía para compensar la dependencia que inevitablemente hay en la sociedad; la ciudadanía es y ha de ser autónoma. Fineman aborda la vulnerabilidad defendiendo un Estado más responsable y una sociedad más igualitaria. La vulnerabilidad es universal y constante, inherente a la condición humana. La discriminación es detectable y corregible para



acercarse a la justicia y la equidad, teniendo como eje los valores de libertad individual y autonomía; la sociedad, la política y la ley no pueden estar ausentes en las teorías sobre igualdad. Fineman utiliza el concepto de vulnerabilidad para definir el significado mismo de lo que significa ser humano.

Los recursos contextuales han de ser el apoyo material y personal de la escolarización formal, y habría que tener en cuenta por lo tanto, que no todos los contextos disponen de las redes familiares y vecinales de apoyo a la escuela. Como ejemplo: para hacer las tareas escolares, no en todos los hogares hay alguna persona adulta que apoye; para conciliar el horario escolar con el laboral, no en todas las familias hay alguien que permanece en casa sin trabajar (la mujer, se supone). La escuela está diseñada al margen de otras instituciones como familia y mercado de trabajo, y esto hace que las diferencias entre las familias, redes de apoyo, capitales culturales, etcétera, se trasladen a diferencias escolares (Conell, 1997: 42 y ss.).

Se deriva de lo anterior que la acumulación de bienes, tangibles o intangibles, aporta a su vez redes o soportes (económicos, sociales o culturales) que permiten más latas cotas de pertenencia e integración. El término de *capital* desarrollado por Bourdieu y Passeron en los 70, se refiere precisamente a eso, a la acumulación de la cultura propia de una clase, que le viene por herencia o que adquiere por acopio, pero que en cualquier caso tiene más peso en el mercado simbólico cultural cuanto más alta sea la clase social. Más adelante, Bourdieu en su obra Poder, derechos y clases sociales (2001) distingue tres formas de capital que se refieren a acumulaciones diferentes; de capital económico, capital social, y capital cultural.

En una de las aportaciones más potentes del siglo XX a la sociología de la educación, presenta la distribución desigual de los recursos como determinante en la escolarización de las personas al afirmar que "los poseedores de un fuerte capital escolar que han heredado un fuerte capital cultural y tienen a la vez los títulos y los cuarteles de nobleza cultural, la seguridad que de la pertenencia legítima y la naturalidad que asegura la

familiaridad, se contraponen no sólo a los que se encuentran desprovistos de capital escolar y del capital cultural heredado..., sino también, por una parte, a aquellos que, con un capital cultural heredado equivalente, han obtenido un capital escolar inferior..., y por otra parte, a aquellos que, dotados de un capital escolar semejante, no disponían, en su origen, de un capital cultural tan importante y que mantienen con la cultura, que deben más a la escuela y menos a su familia, una relación menos familiar, más escolar” (Bourdieu, 1998:80).

Los aportes de la Nueva Sociología de la Educación de Basil Bernstein, Michael Apple y Pierre Bourdieu, ofrecen un amplio y necesario panorama de estudio y discusión teórica, y a la vez una oportunidad de contribuir al desarrollo de una escuela equitativa mediante la reflexión y el estudio de prácticas pedagógicas críticas. Esta tendencia surge en los 70 interesada por los procesos organizativos y las interacciones sociales, cada vez con mayor preocupación por el contenido y estructura del curriculum.

La Nueva Sociología de la Educación es una reacción frente a la omisión del estudio del curriculum por parte de la sociología. Previamente la sociología partía de la idea del déficit del alumnado de clase obrera. El dilema de nuestro tiempo es de carácter cultural y afecta a la naturaleza de los significados que se transmiten en las escuelas, y en consecuencia, a la producción o reproducción social. El interés por el curriculum proviene de la inadecuación de la sociología para dar explicaciones eficaces al fracaso escolar de la clase obrera.

Es en este contexto de fracaso escolar de clase obrera, donde se desarrolla esta Tesis. De las prácticas pedagógicas encontradas en nuestro trabajo de campo y de su posterior análisis en base a la teoría bernsteniana se destila aquello que nosotras consideramos que es una modalidad pedagógica de profesoras comprometidas políticamente con su trabajo y con el contexto en el que lo desarrollan. En este compromiso, como explicábamos en el apartado dedicado al objeto de estudio, encontramos en las docentes matices comunes referidos a la ética y a la responsabilidad profesional, así como un especial interés por lo justo y lo equitativo poniendo el foco en la parte más vulnerable. Podríamos hacer referencia a

este perfil de profesorado que trabaja en contextos vulnerables y que desarrolla su práctica pedagógica de manera comprometida, como buenos ejemplos de docentes "militantes" en pro de la equidad (Escudero y Martínez, 2012:182), como ya hemos sugerido anteriormente.

Las docentes que son conscientes del contexto en el que desarrolla su trabajo, son conscientes de las consecuencias que este contexto tiene en su práctica profesional y, por lo tanto, en la adquisición por parte del alumnado. A partir de esa reflexión desarrollan su trabajo, la transmisión. En el presente apartado hemos tratado de dar puntal teórico a esa modalidad pedagógica, y encontramos que podemos sostener dicha modalidad sobre los pilares de la justicia social y el especial compromiso con los contextos de exclusión y los colectivos vulnerables y con la educación como instrumento de transformación social.



## Capítulo 8

### **A modo de conclusiones (o 'una apuesta por la equidad mediante la modalidad pedagógica comprometida')**

*Lo he intentado de corazón  
Me hubiera encantado lo sabes señor.  
¿Es cierto que no tengo  
ninguna vocación? [...]  
Ya es septiembre y yo no voy a estar,  
en septiembre. [...]  
Id a por el pan que yo no voy a ir  
y a por la leche, yo no voy a estar.  
Antes de que me echen prefiero salir,  
aunque sea abriendo la puerta de atrás,  
la puerta de atrás...*

Septiembre, de Los Enemigos<sup>39</sup>

#### **8.1 Profesorado en contextos formales de exclusión educativa.<sup>40</sup>**

Llegado este punto toca plantearse cuál el papel del profesorado en las aulas dentro de esta discusión teórica y después de analizar las prácticas observadas. Creemos que desde una práctica pedagógica comprometida políticamente y con una formación amplia y potente sobre las modalidades pedagógicas se puede contribuir a la equidad educativa y, con ella, a la

---

<sup>39</sup> Esta canción la escribió el grupo de rock Los Enemigos después de leer en un periódico la noticia de un joven que se había suicidado por los malos resultados académicos.

<sup>40</sup> Aunque la entrevista a Enrique Martínez Reguera sea el grueso de este apartado, su contribución no es la única como iremos viendo.

justicia social. En este último apartado vamos a pensar en el profesorado, en la formación y el desarrollo de su profesión, y en el factor ético e ideológico que determina su práctica pedagógica.

En esta última parte del trabajo reproduciremos parte de una entrevista Enrique Martínez Reguera. Nos interesa su aportación por su estrecha relación con contextos vulnerables, en los que ha vivido con jóvenes castigadas por la pobreza y la exclusión social. También nos interesa por su aportación al mundo de la educación, sobre el que mantiene una postura crítica desde el compromiso político con la justicia social. Queríamos saber cómo cree que son las jóvenes en contextos de exclusión, cómo se enseña y se aprende en estos contextos, cuál es la función de escuela y del profesorado y cuáles son las posibilidades de transformación social desde la práctica pedagógica. De esta entrevista *ad hoc*, extraemos en primer lugar una descripción de niñas y jóvenes en edad escolar en contextos vulnerables como barrios aislados, deprimidos, castigados:

*"En principio son igual que todos los demás. Pero ocurre que cualquier niño desde que nace es sujeto de un proceso de humanización, con el que el entorno va trabajando sus instintos, inclinaciones, sentimientos, emociones, sus deseos, sus expectativas... Ese entorno, así, va configurando al chiquillo. Y después de ese proceso de humanización viene un proceso de personalización, mediante el cual el niño entra a formar parte de una sociedad de personas que cultivarán su sentido de pertenencia, su autoestima, su autocontrol, su control del entorno, o sea, todo aquello que le convierte en una persona más o menos responsable. El entorno pues influye mucho sobre los niños, y cuando se trata de entornos muy carenciales o muy estigmatizadores, o como ocurre en los últimos años, muy marcados por intereses económicos, el resultado es que salen chiquillos muy marcados por tan negativas influencias. En ese sentido podemos decir que resultan chiquillos diferentes a los demás".*

Sobre lo que han de saber niñas y jóvenes en contextos de exclusión, sobre lo que han de saber en el futuro, sobre las capacidades y conocimientos de estas jóvenes en estos barrios, clasifica las necesidades en tres, dejando claro las cosas que no necesitan más, y hay otras cosas que considera que no son necesarias: *desde luego no necesitan psicólogos,*

*pedagogos, ni eruditos en la cuestión. Dice que lo que necesitan los niños desde que nacen hasta que se hacen adultos, son tres cosas:*

*"Primero, necesitan una buena crianza: un buen proceso de humanización y un buen proceso de personalización, lo que constituirá el fundamento de sus vidas. Tradicionalmente, por ejemplo en las clásicas familias rurales, la crianza se ofrecía dentro del entorno familiar y dentro del pueblo o del barrio. Todos los vecinos eran como de la familia, es decir, había mucho sentido de pertenencia respecto a la familia y al barrio. Ellos eran quienes realizaban esta labor de crianza. Pero por circunstancias de la vida siempre ha habido niños que han carecido de familia y de su entorno natural; estos niños tradicionalmente han sido llevados a hospicios. Lo terrible de los hospicios es que proporcionan a los niños infinidad de cosas menos la única esencial, la única que de verdad necesitan, una buena crianza. En el hospicio se les ofrece desayuno, comida y cena, cama limpia, un patio de recreo, un techo y atenciones, pero no se ofrece crianza, ni buena ni mala; es decir, nadie asume a nivel personal ese proceso de personalización. Por eso los hospicios siempre fueron un ámbito de deterioro de los niños. Porque la crianza es labor muy personal, no institucional.*

*La segunda cosa que necesitan [...] es alguna preparación para desempeñar un papel en la vida: como albañiles, o agricultores, o para pescar o para cuidar ovejas, pero necesitan prepararse para algo. No necesariamente mucho estudio, pero sí sentirse capaces en algo y ser valorados en eso. Los chavales tienen que tener la oportunidad de prepararse; si esa oportunidad se la ofrece la escuela, estupendo; si se la ofrece la universidad pues mejor; pero en principio, lo que necesitan es prepararse bien para algo, para que a través de esa actividad sean capaces de ganarse la vida.*

*Y la tercera y última cosa que necesita cualquier chiquillo según ha ido creciendo, son expectativas de futuro, o sea, aquello de lo que en este momento España más carece. Un muchacho tiene que tener la esperanza de lograr ubicarse en un trabajo y en lugar estable, para poder crear su futuro personal, familiar, social. Un puesto de trabajo es más que un derecho, es una necesidad ineludible.*

*Son las tres cosas fundamentales que necesitamos en la vida: una buena crianza, prepararnos para desarrollar una labor, y que esa labor sea posible. Todo lo demás es prescindible. Yo valoro mucho la escuela, soy maestro por vocación e hijo de maestra de escuela y valoro muchísimo la escuela como lugar idóneo para realizar las tres cosas que mencioné: para prolongar la crianza hecha en familia, para preparar para la vida, y para ofrecer expectativas de futuro. Si la escuela no ofrece esto será un fraude y convendrá prescindir de ella".*

La claridad con la que expone las necesidades de la infancia y la juventud, y por ende la situación de la escuela para responder a estas necesidades, nos lleva a plantearnos que la escuela está obsoleta y es aburrida, y que separa a las menores de estas tres cosas fundamentales, en lugar de acercarlas. Alrededor de la obsolescencia de la escuela podemos encontrar también numerosas referencias, como el popular texto *La escuela ha muerto* (Reimer, 1971), o el manifiesto *No es verdad*, redactado por la red de profesorado IRES (Investigación y Renovación escolar<sup>41</sup>), del que rescatamos aquí una *no verdad* que justifica la caducidad de la escuela:

*"No es verdad que en la escuela española hayan bajado los niveles de exigencia estrepitosamente. Basta comparar los libros de texto de hoy con los de antes para comprobar que cada vez se pretende enseñar más contenidos, con formulaciones más abstractas y en edades más tempranas. La idea de que 'los niveles bajan' trata de dar una explicación fácil al evidente fracaso de la escuela. Pero las estudiantes fracasan, precisamente porque el modelo de enseñanza transmisivo y tradicional, y no otro, no provoca en ellos un aprendizaje duradero y de calidad. La incompatibilidad entre el buen aprendizaje y la enseñanza tradicional, que siempre ha existido, se ha venido incrementando en los últimos tiempos. Es posible pensar que la incorporación a la escuela de los hijos e hijas de la marginalidad, de los inmigrantes y de los que tienen capacidades diferentes ha influido en que le fracaso escolar aumente. Sin embargo, esta incorporación, además de suponer un avance social, ha servido para sacar a la luz con más claridad lo que estaba difuso: que la enseñanza tradicional no promueve un aprendizaje de calidad en la mayoría de estudiantes, sean cuales sean sus circunstancias".*

Para tener una escuela más equitativa en entornos desfavorecidos y castigados socialmente, además de garantizar los recursos financieros y materiales necesarios, es crucial crear y articular capacidades y compromisos colectivos y bien coordinados, construir y desplegar alianzas sociales y educativas tejiendo una red densa de capital social (políticas y agentes sociales y escolares) que den la batalla al absentismo, al desapego escolar, al riesgo y a la exclusión socioeducativa (González, 2010; Escudero y Martínez, 2011).

---

<sup>41</sup> [www.redires.net](http://www.redires.net)



La situación de globalización mundial y el hecho de que la información circule por Internet y las comunicaciones sean virtuales, junto con el carácter interdisciplinar de los graves problemas humanos, nos sitúa frente a un futuro crítico, incierto y complejo, ya que la escuela sigue anclada en contenidos y métodos del pasado. El fracaso escolar, por tanto, no se puede explicar porque los niveles de exigencia bajen, ni porque la escolarización se extienda a más estudiantes y durante más tiempo, sino porque el modelo educativo vigente hace tiempo que ha caducado.

Una vez más llegamos al problema endémico que parece que supone tener un sistema educativo rígido, aislado de los cambios y los ritmos de la sociedad, pero que a la vez reproduce sus desigualdades. La realidad educativa es un poliedro con muchas tendencias fuertes que nos pueden arrastrar y emascular pero, en cualquiera de los casos, lo que hacemos influye. Así que entendemos que *no hay que apoyarse ni en el idealismo ingenuo, pues existe el sistema y es fuerte y rígido, pero tampoco en el derrotismo inane ya que con cada grupo de estudiantes se crea una relación única, que nadie se pierda esa posibilidad*<sup>42</sup>.

En términos de éxito o fracaso, el hecho de que el éxito escolar requiera un código elaborado significa que las alumnas de clase trabajadora están, de entrada, en inferioridad de condiciones con respecto al código dominante de la escuela. La diferencia por tanto, se convierte en déficit en el contexto de las relaciones de macro poder. En este mismo sentido se expresa Reguera cuando hace referencia a sus inicios en la vida y el trabajo con personas en situación de pobreza y vulnerabilidad. Él nos habla en su relato de distintas galaxias:

*"Yo procedía de la universidad, había cursado varias carreras, gozaba de casa, coche y de cierto estatus. Pero de repente me fui a vivir y a trabajar en un barrio muy, muy, muy carencial, donde las necesidades eran extremas, incluso el agua para beber había que ir a buscarla a 2 kilómetros. Y en mi relación con los chavales yo notaba que todo lo que trataba de inculcarles, ellos lo pasaban por un filtro, de tal modo que siempre hacían lo contrario de lo que yo les recomendaba. Si recomendaba organización, ellos desorganizaban. Dijera lo que yo dijera, ellos siempre hacían lo*

---

<sup>42</sup> Frase tomada del trabajo de un alumno del Máster de Secundaria de la Universitat de València, previo permiso para usarla. Gracias Enrique Giménez Lucía.

*contrario. Y fui tan torpe que tardé mucho tiempo en darme cuenta del motivo: Ellos y yo vivíamos en distintas galaxias. No eran tontos y tenían claro que si habitaban en la galaxia de las penurias y de las necesidades insatisfechas, era en parte porque otros habitábamos en la galaxia de la sobreabundancia y los caprichos. Por eso, precavidamente, procuraban no hacer lo que yo aconsejaba, porque daban por hecho que lo que a mí me beneficiara a ellos les perjudicaría. Porque yo no lo percibía pero ellos sí percibían la guerra latente, entre los que disfrutábamos de bienestar, carrera y piso propio y los que nunca disfrutaban de nada. Guerra que ya habían padecido, idéntica, sus padres, abuelos y bisabuelos. Cuando ya me fueron conociendo comentaban entre ellos "Enrique se enrolla", como diciendo "su galaxia es peligrosa pero él es un enemigo inofensivo.*

*Los niños hoy tienen clarísimo que hay una guerra no declarada entre los intereses y necesidades de los educadores y los intereses y necesidades de los educandos, no declarada pero contundente: no pocos alumnos, insultando o amagando agredir a quienes debieran prolongar su crianza e infinidad de profesores abriendo expedientes cuando no idenunciando a sus alumnos!. Y luego se extrañan de que el aula se desmadre".*

También nos preguntamos por la influencia que ejerce la situación social de los Barrios de Acción Preferente en el desarrollo de la etapa escolar, queremos saber qué repercusión tiene esta circunstancia en la vida de las jóvenes. Centramos nuestro trabajo en estos barrios que incardinan problemáticas y peculiaridades que se concentran en un espacio reducido y en la vida de muchas personas, como pobreza, desempleo, relaciones familiares desestructuradas, delincuencia, drogas. Nos preocupa y nos ocupa qué pasa con las niñas y niños que nacen, viven y van a la escuela en esos barrios y nunca o casi nunca salen de allí. Reflexionamos sobre qué consecuencias tiene socializarse en ese universo tan concreto y aislado, sobre la incidencia de esta situación en sus expectativas de futuro, y sobre el papel que juega la escuela mediante el profesorado en el desarrollo de la escolaridad en un contexto desfavorecido. Dice Enrique Martínez Reguera que:

*"Lo peor es que ahora, aún encima, no sólo están aislados y ahogados. Me explico: en la España del siglo pasado, había muchos pueblitos ciertamente cerrados o ahogados, por ejemplo en la montaña asturiana o gallega o en los páramos castellanos. Vivían tan aislados que necesitaban reforzar sus vínculos hacia dentro; eran pueblos muy carenciales, pero tenían una envidiable*

*cualidad: y es que tenían un sentido de pertenencia extraordinario, unos vínculos muy estrechos, todos eran parientes de todos porque todos tenían que comportarse como tales para sobrevivir. Su aislamiento tenía graves inconvenientes... pero alguna pequeña ventaja. Ahora, los colectivos aislados o encerrados, aún encima se han vuelto demasiado permeables; en ellos entra quien quiere y como quiere. Entran y salen las fuerzas del orden, los trabajadores sociales, los psicólogos, entran técnicos de toda índole, colonias de ONGs y no digamos lo que les entra de la televisión. Y todos van a lo suyo, a colonizar. [...] Antes la pobreza estaba como encerrada en sí misma, pero hoy aquellos guetos se han permeabilizado y extendido y, salvo en los baluartes del nuevo feudalismo, del dinero encastillado, ya amenaza a toda la sociedad”.*

Cuando hablamos de barrios en los que se concentra la exclusión, la pobreza, y todo lo que de ellas deriva, se acaba poniendo un cerco, a veces real y a veces imaginario, que impide los movimientos de dentro a fuera y viceversa. El etiquetaje articula mecanismos mediante los cuales la persona etiquetada no cree que pueda ser ni estar en un mundo que no le corresponde. Nos preguntamos qué huella deja un gueto en la vida de una persona joven, y generalmente las marcas son negativas. Nos dice Reguera que:

*“Son guetos que han sido técnica y concienzudamente criminalizados, y esa etiqueta no es fácil de arrancar. Pero a veces les queda también mucho de lo bueno que tenían, un tejido social que el resto de la población ya no tiene. Sólo en parte y con mucho mérito conservan el sentido de pertenencia, porque en los años 80 los políticos se lo minaron concienzudamente eligiéndoles como escaparate del tráfico de drogas duras. Una de las funciones que cumplió la droga, fue minar estos bastiones de tradición étnica y ancestral. Aún así no lo consiguieron del todo: sigue habiendo etnias que lo tienen muy claro. Yo conozco ahora cantidad de muchachos, que llegan de África negra trayendo consigo vivencias y valores admirables, que probablemente contribuyan a sanear nuestra sociedad, ya tan desangrada, tan falta de valores, de principios, de criterios... En los barrios donde tenemos una riada de chiquillas y chiquillos negros y marroquíes y sudamericanos... ¡qué fácil es trabajar con ellos!, qué ansia de aprender, qué pasión ponen en todo lo que hacen, qué valor le echan a la vida. Todo eso que los chiquillos nativos de nuestros barrios han perdido hace tantos años, víctimas de tanta ingeniería social patrocinada por educación, justicia e interior”.*

Consideramos que tiene sentido entonces el trabajo que pone la atención en la transformación social, tiene sentido la coordinación y cooperación con

profesionales de otras disciplinas que trabajan en el mismo ámbito y contexto, en parcelas contiguas a la educativa. El sentido está en la complementariedad de esas parcelas de intervención, es decir, en el empaque que se le da a una actuación educativa si además se tienen en cuenta las circunstancias sociales, culturales, familiares, incluso de salud del colectivo al que se dirige la acción educativa en concreto. Una vez más la práctica educativa puede ser la que facilite la tarea transformadora y/o contribuya a mejorar las posibilidades de éxito educativo y social de las personas.

Sin embargo, no siempre se produce esta interrelación con otras disciplinas y las intervenciones educativas no sólo no se encuentran, sino que en ocasiones se separan. Hay una conexión entre escolarización y emancipación que sugiere que las escuelas tienen la responsabilidad de habilitar a los estudiantes con conocimiento y destrezas necesarios para desarrollar una competencia crítica de sí mismos así como de lo que significa vivir en una sociedad democrática (Apple, 1986:151). Queremos de nuevo hacer hincapié en la necesidad de sentir esa responsabilidad para el desarrollo de un buen ejercicio docente del que el alumnado, y a largo plazo, la sociedad civil, saldrán beneficiados.

La misión de la escuela no se apoya sólo en el profesorado, hay más instancias con responsabilidad en su buen funcionamiento, como pueden ser responsables políticos, miembros de la academia, universidades o centros de estudio e investigación sobre la educación y su mejora. Pero es el profesorado el que se encarga de activar cada día los procesos de enseñanza organizados con la pretensión de incidir en el aprendizaje del alumnado, así como el resto de la comunidad escolar (Marhuenda, 2011:19).

El eslabón entre el ámbito político y el familiar es el escolar. El profesorado es el que acompaña al alumnado en su devenir educativo. Incardina responsabilidades de muy diversa índole, y concedemos medular importancia a la perspectiva ética sobre el profesorado y su formación. En este sentido Escudero desarrolla, refiriéndose a la formación de profesorado de Educación Secundaria, una serie de líneas éticas a tener en cuenta

(2009b:93 y ss.). Nos debemos a una base científica cimentada sobre la Pedagogía Social, la Sociología, la Antropología, la Psicología y la Filosofía; podríamos y deberíamos compartir estos ejes éticos, este posicionamiento crítico y responsable que apunte a la transformación social necesaria y deseable.

Las éticas que se detallan son, a saber, *una ética de la justicia social*, que implica asumir que la educación es un derecho esencial de todas las personas que ha de serles garantizado por motivos de justicia social y de forma equitativa; *una ética de la crítica*, ya que si se pretende que la formación contribuya a sostener el espíritu de una educación democrática y justa, también tiene que desarrollar conocimientos, capacidades de análisis y de crítica que son necesarias para comprender los porqués y los cómo; *una ética del cuidado*, que reconozca en cada sujeto su singularidad y que ponga el acento en la importancia trascendental del tipo y la calidad de los vínculos personales y sociales; una ética de la profesionalidad, referida expresamente a la adquisición y el desarrollo de los conocimientos y capacidades necesarias para el buen ejercicio de la profesión; y *una ética comunitaria democrática*, que ofrezca a sus miembros apoyo y respaldo, y deberes y conjunción de esfuerzos.

Estas miradas éticas representan un desempeño profesional al servicio social a la comunidad, sobre todo cuando hablamos de colectivos que sufren problemáticas diversas de manera simultánea y que tienen grandes dificultades para superarlas. Freire, en la tercera de sus famosas Cartas a quien pretende enseñar (1994:52), alerta de que "es posible que algunos cursos de capacitación del magisterio sean, irresponsablemente, tragamonedas. Esto es posible, pero no significa que la práctica educativa llegue a ser una especie de marquesina bajo la cual la gente espera que pase la lluvia. Y para pasar una lluvia bajo una marquesina no necesitamos formación. La práctica educativa, por el contrario, es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esa búsqueda. Estamos intrínsecamente relacionados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con

nuestra responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo”.

El desempeño profesional en la escuela tiene una importancia medular en el desarrollo de prácticas pedagógicas que procuren desandar los pasos hacia la exclusión. Ofrecer en la escuela la posibilidad de acceder al conocimiento y a un código elaborado es lo que desde nuestro punto de vista contribuye a la lucha por la justicia social desde la didáctica. Cabría (re)pensar brevemente en este momento la importancia que conferimos a la formación del profesorado y la posterior aplicación de esta formación.

La formación debiera contribuir a que las docentes adquirieran aprendizajes de diferente índole Escudero (2009c:12): de carácter cognitivo, que supondría comprender los factores implicados en la enseñanza y el aprendizaje y desarrollar habilidades relacionadas con la planificación, enseñanza y evaluación; aprendizajes de carácter personal, como conferir sentido y propósitos a la profesión, analizar, reflexionar y mejorar las propias ideas y prácticas, además de otros de carácter social, como aprender a trabajar con los colegas, participar en la vida y tareas del centro, así como establecer y sostener relaciones adecuadas con otros agentes que inciden en la educación del alumnado (familias u otros profesionales).

Lo que aprenda o no una alumna durante la etapa escolar depende no sólo de la formación de sus profesoras (la formación recibida es la misma según el currículo oficial, las aulas se llenan de futuras docentes con la misma especialidad pero con posicionamientos políticos diferentes), sino de toda una suerte de factores relacionados con la profesionalidad, la criticidad política, o el contexto socioeconómico en el que se desarrolla la actividad docente. Las miradas didácticas son tantas como las personas educadoras. La práctica pedagógica desarrollada desde una modalidad u otra, es determinante en el proceso de transmisión-adquisición. Esto trae consigo consecuencias que no son previsibles ni manejables, y que pueden ser experiencias educativas enriquecedoras y significativas, o mediocres e

insustanciales. Habría que hacer hincapié en la relevancia que toman todos esos factores extrínsecos a la formación inicial, para que el profesorado sea consciente de lo débiles que son las líneas entre buenas y no tan buenas prácticas docentes.

La relación docente se forja cada día y no acaba en un éxito épico sino que te equivocas, te levantas, aciertas, no conectas y tras horas y horas de convivencia queda esa imagen del aula vacía donde uno puede sentir el eco de miríadas de voces tras un "combate" de meses. Y donde queda, también, el comentario de esa alumna que dice no haber aprendido nada<sup>43</sup>. Todo, todo, entra dentro de lo posible en la relación educativa<sup>44</sup>.

Dice Gimeno (2000:19) que la educación es un proyecto de miradas diferentes que ha contribuido considerablemente a fundamentar y mantener la idea de progreso como proceso de marcha ascendente en la historia. Así, ha ayudado a sostener la esperanza en unos individuos, una sociedad, un mundo y un porvenir mejores. La fe en la educación se nutre de la creencia en que ésta puede mejorar la calidad de la vida, la racionalidad, el desarrollo de la sensibilidad, la comprensión entre los seres humanos, el descenso de la agresividad, el desarrollo económico, o el dominio de la fatalidad y de la naturaleza hostil por el progreso de las ciencias y de la tecnología propagadas e incrementadas por la educación. La educación se ha hecho creíble la posibilidad de que el proyecto ilustrado pudiese triunfar gracias al desarrollo de la inteligencia, al ejercicio de la racionalidad, a la utilización del conocimiento científico y a la generación de un nuevo orden social apoyado en la existencia de ciudadanos respetuosos con un orden social más racional.

El principal obstáculo con el que nos encontramos para evitar que las escuelas no contribuyan a la exclusión, es que la organización del sistema educativo es más rígida que flexible, y una escuela para todas se convierte en la misma escuela para acoger las diferencias de cada una, mediante toda una suerte de medidas de atención a la diversidad dentro y fuera de la

---

<sup>43</sup> Hace alusión a la película *La Clase*, de Laurent Cantet; año 2008.

<sup>44</sup> Frase tomada del trabajo de un alumno del Máster de Secundaria de la Universitat de València, previo permiso para usarla. Gracias Enrique Giménez Lucía.

escuela, que se traducen en políticas, programas y normativas pensadas para combatir la brecha entre una situación social vulnerable y el acceso a la educación en condiciones de equidad, y que se desarrollan articulando diferentes recursos de diferentes instituciones y administraciones.

En un trabajo reciente aportamos que esa necesaria apertura de la escuela supone una profunda transformación e implica el reconocimiento de que hoy en día la tarea educativa no es monopolio del sistema escolar. Sin ser el único garante del derecho a la educación, la escuela es su principal responsable y sin ella no es posible satisfacerlo. Es a ella a quien corresponde flexibilizarse, ceder parte de esa responsabilidad y aceptar que el principio superior de este derecho es el pleno desarrollo de cada menor y cada joven, al servicio del cual deben destinarse todos los esfuerzos, prescripciones, normas y profesionales de la educación. Hecha esta consideración, pensamos que esto es algo a lo que debieran prestar mayor atención los principales responsables de la política educativa (Giménez y Marhuenda, 2012).

En esa línea se mantiene Enrique Martínez Reguera cuestionando lo escolar, haciendo un repaso a lo que fue y lo que es, y lo que debiera ser la labor docente y pedagógica, y centrando nuestra reflexión en la docencia nos cuenta que:

*"Durante siglos la escuela realizó una labor en la que personas adultas, los maestros, intentaban transmitir lo mejor de sí mismos a los niños, lo mejor de sus valores, de sus criterios, de sus costumbres... Era una labor muy personal, intimista: un trasvase del propio interior al interior de los niños. Y para eso tenían que ganarse al niño, tenía que haber mucha complicidad, para que los intereses del niño y del adulto fueran coincidentes, porque si eran discordantes, el niño no iba a asimilar e interiorizar lo que trataban de inculcarle. La esencia de la pedagogía siempre fue la complicidad entre los intereses y necesidades adultas y los intereses y necesidades de los niños. La pedagogía es una labor interior, íntima, intimista, que se realiza a través de la complicidad o confluencia de intereses.*

*Pero desde que fuimos invadidos por la filosofía del capital y las finanzas, las instituciones de educación, entraron en la vía de este nuevo enfoque, implantando la rentabilidad como criterio prioritario. Y entonces el estado empezó a dudar de que le interesara trabajar el interior de las personas; lo que de verdad le*



*interesa es su control desde fuera. Y para esto, mejor sustituir la dinámica intimista de la pedagogía por la dinámica impositiva del derecho penal. Por eso el decreto de derechos y deberes de los alumnos está calcado textualmente del derecho penal; cambia las palabras pero el procedimiento es el mismo. Y los niños, que por ser niños suelen ser más rápidos e intuitivos que sus maestros, inmediatamente captaron el fraude pedagógico, este cambio de enfoque, mientras los maestros tardaron lustros en enterarse, los que llegaron a enterarse. Inmediatamente los niños captaron que sus maestros habían cambiado de función en la escuela; que antes eran como una prolongación de los papás, y ahora no eran más que instructores y sobre todo vigilantes del orden. La pedagogía que era trasvase íntimo ha sido suplantada por el control desde fuera; ya no se trata de que el niño aprenda a controlarse, sino de que la sociedad le tenga bien controlado. Así se han cargado siglos de tradición pedagógica. ¡Y luego les extraña que las aulas se desmadren!”*

Si nos detenemos a pensar cómo se construye la práctica pedagógica, de qué diferentes maneras se puede hacer frente a la docencia, reparamos en numerosas aportaciones que pretenden catalogar o clasificar modelos de enseñanza, como sucede con la aportación de Joyce y Weil (1985), que clasificaron los modelos de enseñanza en cuatro familias: de procesamiento de la información: importancia de los conceptos, pensamiento inductivo, memorización, desarrollo intelectual; modelos sociales: trabajo cooperativo, democratización, conciencia social; modelos personales en los que el alumnado es el centro de atención, su crecimiento y su respuesta ante nuestra propuesta; y modelos conductuales que ponen el énfasis en el entrenamiento, el control del esfuerzo, mediante simulaciones e instrucción directa.

En la categorización de las prácticas docentes, destacamos también la contribución de Fenstermacher y Soltis (1998), que desarrollan tres posibles enfoques de enseñanza en los que poder situar la docencia. El primero es el enfoque ejecutivo, el segundo el terapeuta, y por último el liberador. El enfoque ejecutivo se corresponde con la teoría técnica del currículo, y pone su énfasis dentro de la relación educativa en el contenido. Por su lado, el enfoque terapéutico se corresponde con la teoría práctica del currículo; pone el énfasis en la discente y en su desarrollo integral. Y para acabar, el enfoque crítico-liberador se corresponde con la teoría crítica del currículo, y

pone el énfasis en todo el proceso educativo para alcanzar el propósito del cambio y la transformación social.

Estos enfoques se traducen en prácticas pedagógicas concretas, en relaciones didácticas dentro de las aulas, por lo que en función del enfoque podría haber una gran distancia entre el alumnado y la escuela. Cuando eso ocurre cabe pensar en las causas de esa 'distancia educativa'. En ocasiones, docentes y discentes no hablamos el mismo idioma, nos sentimos en universos diferentes. *Alienígenas en el aula*, es una buena expresión para hablar de la distancia entre adultas y jóvenes en las aulas, las unas para las otras somos marcianas. El ejemplo de 'extraterrestres en un mundo desconocido' que usa en el trabajo Tomaz Tadeu da Silva (1995) nos sirve aunque haga referencia al mundo tecnologizado en el que nacen nuestras jóvenes (y que por tanto es un espacio natural).

La construcción social de la juventud consiste en una compleja tensión de fuerzas que no se limitan a la escuela y que no ha sido considerada por educadoras, profesoras y responsables políticas. Hablan de la estudiante posmoderna ampliando el contexto del plan de estudios de secundaria, teniendo en cuenta la realidad y la cultura fuera del contexto escolar. Hablan de 'la construcción de la nación alienígena' cuando sostienen que las educadoras y profesoras pueden estar viendo a las estudiantes como extranjeras. Pero ponen esto en duda cuando llegan a la conclusión de que tal vez las adultas sean las extranjeras, ya que el futuro pertenece a la juventud. Parece que el plan de estudios 'desacopla' a la escuela.

Hay una ruptura generacional y cultural en las jóvenes que sienten los efectos y las condiciones de la posmodernidad. Nuevos espacios y nuevas especies, la nueva situación en la que el texto y el contexto son intercambiables y cualquier texto se puede localizar en cualquier contexto. Todo esto requiere del profesorado nuevas formas de comprensión y de la escuela nuevas estructuras; los dos requerimientos sirven también para contrarrestar la exclusión y la pobreza en la escuela.

Es posible también, y deseable desde nuestro punto de vista, elegir qué tipo de docencia se quiere desarrollar, pensar(se) como profesora con todas sus consecuencias, situarse en una perspectiva epistemológica consciente y libremente, y convencida de que es la correcta, la comprometida políticamente. El tamiz lo ponen las dimensiones y perspectivas personales. El cierre del currículo, en última instancia, está en manos del profesorado. 'De él depende este último nivel de concreción curricular, media en el conocimiento que los alumnos aprenden' (Gimeno, 1991: 119 y ss.). El profesorado concreta el curriculum después de resolver, o no, toda una serie de acontecimientos impredecibles que se desarrollan en la vida diaria de las instituciones educativas.

Así, el profesorado sabe, o llega a saber, que "el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo que una mariposa que a la trayectoria de una bala" (Jackson, 1998:197). Al fin y al cabo, la intervención de una profesora, y siguiendo con el ejemplo, podría ser una especie de efecto mariposa, ya que la sensibilidad del sistema educativo, y por tanto la vulnerabilidad ante cualquier variación, tiene como consecuencia resultados dispares a lo largo del tiempo. Es decir, las decisiones que toman las docentes en su pensar, hacer, reflexionar didáctico, determinarán el desarrollo y el resultado final de su intervención. A sus decisiones hay que añadir las disposiciones con las que el alumnado concurren a su formación. Es ahí donde se empieza a forjar la relación pedagógica.

En resumen, para que se produzca esta relación pedagógica, analizada y explicada exhaustivamente por Navas (2008), ha de haber quien transmite y quien adquiere. Esto no tiene por qué ser necesariamente una relación académica, podría ser una madre educando a su hija, o una médico explicando una enfermedad y cómo curarla. Para que se produzca una relación pedagógica significativa en el ámbito de socialización secundaria (es decir, en la escuela), hay que tener en cuenta tres aspectos relacionados entre sí, como las reglas de reconocimiento y de realización (Bernstein, 1997), y la disposición socioafectiva (Morais, 2002).

Recordemos que la teoría bernsteniana nos habla de códigos, restringidos o elaborados, que son los que nos ayudan a decodificar y a entender las relaciones pedagógicas, por lo que diferentes códigos derivan en diferentes formas de entender y aprehender el currículum. No se trata de un déficit propio de las personas de clases menos favorecidas, lo que expone Bernstein en realidad es una especie de privación sociocultural de tales personas, con consecuencias socioeducativas graves. El código restringido es el que depende del contexto. Poner el código elaborado al alcance del alumnado de estos contextos está en manos del profesorado, y de la práctica pedagógica que procuren.

El profesorado es el que gestiona las reglas jerárquicas y discursivas necesarias para que la disposición socioafectiva sea óptima. Las reglas jerárquicas se traducen en poder y control, los discursos instruccional y regulador de los que hemos hablado. El poder lo tiene quien dice lo que se puede y lo que no se puede hacer y en qué orden, quien manda, quien decide, y corresponde al Discurso Instruccional. Y el control es el que permite hacer maleable la rigidez de las relaciones de poder, es decir, es el Discurso Regulador.

Las reglas discursivas, como ya hemos visto, se concretan en cuatro, que son la selección de contenido, la secuencia de este contenido, y los criterios de evaluación, y el ritmo (aunque en nuestro análisis del contexto regulador –enmarcamiento– sólo usamos las de ritmo y criterios de evaluación). El ritmo estaría en manos de las estudiantes, que son quienes marcan la pauta temporal de la adquisición. Por su lado, los criterios de evaluación dependen de quien transmite, de la docente.

Cuanto más claras están las reglas discursivas, más fácil es que se produzca la adquisición de contenidos, sean éstos del tipo que sean, incluyendo los de corte moral, ético, cívico. Estas reglas pueden ser tan dispares como los enfoques ya que la gestiona el profesorado desde su propio estilo de enseñanza. Pero es la claridad en estas pautas la que nos permitirá desarrollar una práctica pedagógica consciente y comprometida.

Esto además, tiene un valor añadido ya que definir las reglas significa pensarlas, reflexionarlas, posicionarnos.

A través de un fuerte control por parte de la transmisión del contenido es como se puede proporcionar al alumnado la posibilidad de reconocer el texto legítimo que se espera reproduzcan y, de esta forma, se les posiciona en situación de realizarlo. Con esto no queremos decir que la traducción del reconocimiento sea mecánica respecto de la realización. Las estudiantes cuentan con un espacio de autonomía real, y son quienes deciden si realizan o no el texto legítimo que les ofrece la docente. Lo interesante de nuestro análisis es que nos revela que las docentes proporcionan efectivamente a los alumnos las claves necesarias para reproducir el texto legítimo. El éxito o fracaso en la adquisición cabe buscarlo en las disposiciones socioafectivas que las docentes poseen respecto de las transmisiones que les ofrecen en el centro (Navas, 2008).

## **8.2 Modalidad pedagógica consciente y comprometida: en 'el bando de los buenos'.**

*La creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante experiencia no significa que todas las experiencias son verdadera o igualmente educativas.*

Dewey (1964:22)

En el marco de la entrevista a Enrique Martínez Reguera, reflexionamos sobre la responsabilidad que tiene el profesorado en los procesos antes mencionados, y constatamos que se trata de una modalidad pedagógica consciente y comprometida con su trabajo y con el contexto en el que lo desarrolla. Hace una sencilla diferenciación entre 'dos bandos', como son la ley del más fuerte y la ley de la fraternidad, donde quedaría situada la modalidad pedagógica comprometida.

*"Voy a responder con una idea que por simple, directa y sencilla puede sonar ingenua, pero que es contundente y muy seria. Desde siempre, en todas las sociedades, en todas las épocas, en todos los espacios del mundo se han manifestado dos actitudes frente a la vida, tanto en lo colectivo como en lo individual. Una, es la ley del más fuerte... en la remota época de Artajerjes ya funcionaba la ley del más fuerte; bajo el imperio romano, en la corte del Rey Sol, en la Rusia de los zares, o en la colonización de América... estuvo siempre vigente la ley del más fuerte. Sin embargo, ¡qué fuerte debe ser esa otra semilla que llevamos dentro! que: ha caído el imperio romano y el de los zares y sigue habiendo gente como nosotros, que aborrece la ley del más fuerte, porque confía más en otro criterio, que es el de la ley de la fraternidad, la puesta en común de las necesidades y las soluciones. [...]. Tenemos que recuperar el sentido de la realidad y caer en la cuenta de que nuestro potencial interior puede ser más firme que la ley del más fuerte; que hay hechos reales de los que debemos concienciarnos y aprender a manejar mejor. Entre los que se consideran profesionales cualificados, hay quienes prefieren someterse a la ley del más fuerte para gozar de prebendas y hay otros que prefieren ligarse al principio de la fraternidad. En momentos de crisis como el que hoy estamos padeciendo, la diferencia entre unos y otros se nota muchísimo: hay gente dispuesta a controlar y hasta si puede a humillar, pensando que los otros son inferiores. Y hay otra mucha gente que sabemos que los otros son como uno mismo, que tienen nuestras mismas necesidades y deseos y temores y sienten y se emocionan como uno mismo. En estos últimos, lo mutuo, está más presente. Los que se mueven por la ley del más fuerte, no sólo se organizan en función de sus intereses, sino que los estructuran e institucionalizan con el propósito de durar. En cambio la fraternidad no suele institucionalizar su actitud ni sus intenciones. Que no se institucionalice me parece maravilloso. Lo malo es que a veces tampoco se esfuerza en organizar, por eso resbala con facilidad hacia el individualismo.*

[...]

*Estos días he dado una charla en la Facultad de Educación y otra en Psicología, y les dije: sois la clase media que está resbalando hacia la pobreza. Os libraréis de aterrizar en ella si achantáis con el trabajo que se os ofrezca. La mayoría de vosotros vais a acabar en ONGs, fundaciones, empresas públicas y privadas de control social; porque otras salidas no se han previsto para vosotros. Se ha previsto que os apliquéis a estudiar la situación social, psicológica, académica, de los más pobres, para poder administrar mejor la miseria ajena, para poder rentabilizarla mejor. Y tendréis que tomar partido. Tendréis que asumir que si os ponéis de parte del más fuerte, os van a ir las cosas fáciles, pero pagando un tributo ético muy duro. O si por el contrario aspiráis a un mundo más decente, entonces tendréis*

*que empezar a inventar las respuestas que mejor convienen. Bajo la fuerza todas las soluciones están previstas y siempre habrá quien os diga lo que tenéis que obedecer con exactitud para derivar responsabilidades. [...] Resistencia, no para destruir la institución, sino para humanizarla, para devolverle una dignidad que ha perdido en aras de la obediencia debida. Precisamente para dignificar y sanear todo lo que se nos ha podrido entre las manos, que no es poco.*

*Los niños, por ser tan perceptivos, intuitivos y limpios de polvo y paja, son los primeros que captan estos propósitos latentes, nunca explicitados, pero que rigen la sociedad; por eso hoy los niños no confían en la enseñanza que se les da, sobre todo en la enseñanza media. Porque la enseñanza media, antes que otra cosa, se ha convertido en un sistema de control, de adoctrinamiento conductista. La inmensa mayoría de los niños intuye que es demasiado esfuerzo a cambio de casi nada. No le encuentran sentido”.*

Vamos a detenernos en el reto ético que nos plantea Reguera, en el significado de la función pedagógica desde ese posicionamiento político del que nos habla. Nosotras entendemos la docencia como una aventura única e irrepetible, porque es una experiencia que se desarrolla mientras se experimenta, y se siente y se piensa mientras se va haciendo el camino; es un gerundio en movimiento. Sobre la inspiración y el estímulo que supone una inclinación especial hacia la profesión docente la pedagogía nos invita primero a actuar y, después, a reflexionar sobre nuestras acciones. *Tanto el vivir con los niños como el hecho de reflexionar sobre la forma en que vivimos con ellos son manifestaciones de nuestro ser pedagógico* (Van Manen, 1998:42). Esto es lo que hace que *seamos pedagogía* en lugar de que *hagamos pedagogía*, diferencia tal vez sutil en los significantes, pero determinante en los significados. Intentamos diferenciar mediante el lenguaje, entre una mera ejecución de estrategias, técnicas de enseñanza, y una forma de actuar de manera reflexionada, desde el compromiso con la práctica pedagógica que facilite la justicia social.

Afirma Van Manen (1998:26) que hay quien puede aprender todas las técnicas de instrucción, y sin embargo, seguir siendo inadecuado desde el punto de vista pedagógico como profesor. La preparación de las docentes incluye mucho más que la enseñanza de los conocimientos y de las habilidades, más incluso que un código ético profesional o un oficio moral.

Convertirse en profesora supone algo más que no se puede enseñar formalmente, implica la asimilación de una solicitud pedagógica.

Definida esa solicitud pedagógica, creemos que la de una profesora de secundaria en un contexto desfavorecido, habría de digerirse empezando por contextualizar su trabajo. No es lo mismo ser profesora de secundaria en un instituto de un barrio de acción preferente, que serlo en un barrio céntrico de una gran ciudad. Hemos de saber dónde estamos para saber cómo hacer. Ahí es donde se inscribe el compromiso político profesional. En esta línea pedagógica se encuentran las llamadas escuelas democráticas, pensadas y gestionadas desde unas determinadas condiciones, y que se acercan a nuestra preocupación y deseo de una educación pública, gratuita, de calidad y equitativa, para todas.

Estas bases tienen que ver con lo que Apple y Beane (1997) consideraron requisitos básicos en las escuelas que tengan intención de proceder con este talante, la libre circulación de las ideas, con independencia de su popularidad, que permite a las personas estar informadas al máximo; la fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear posibilidades de resolver problemas; el uso de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas; la preocupación por el bienestar de otros y 'el bien común'; la preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías; una comprensión de que la democracia no es tanto un 'ideal' que se debe perseguir como un conjunto 'idealizado' de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo; la organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática.

Son destacables tres contribuciones de las teorías sociales y culturales, como son la concepción del conocimiento y el aprendizaje como fenómenos y procesos activos y situados en contexto; su naturaleza social y cultural; y el carácter distribuido del conocimiento. Haremos hincapié en la potencia que otorgamos al contexto en el que está inmerso el proceso educativo, y en consecuencia a su naturaleza social y cultural, que al fin y al cabo es la que perfila un contexto concreto, una comunidad delimitada. Es el profesorado el que ha de ser capaz de acercar el conocimiento al contexto



en el que actúa, y ofrecer al alumnado la posibilidad de apropiarse de este conocimiento, que tratado de manera reflexiva puede convertirse en un aprendizaje sólido.

Los contenidos y procesos implicados en el aprendizaje, son de carácter social y cultural. Esto es, el contenido con el que las personas interaccionan, del que se apropian y luego utilizan, es una realidad social y cultural. E, inexorablemente, esto está ligado al contexto, a una realidad social y cultural concreta. Esta sociedad se concreta en una cultura que se traduce en unos discursos y unas prácticas determinadas y no otras.

Intentar casar la reflexión sobre la cultura y la sociedad en la que se da la relación pedagógica (la propia tarea pedagógica en sí) con la formación académica y la formación continua en torno a la profesión de educadora, supone pensar y pensarse constantemente, supone ser consciente de la práctica pedagógica que desarrollamos, o lo que es lo mismo, estar comprometida políticamente con el trabajo docente y con la justicia social. Se trata de una concepción 'horizontal y participativa del conocimiento y su construcción, aunque, eso sí, reclamando contraste fundado entre docentes, reflexión y crítica'. (Escudero, 2009b:15).

La concepción de Meirieu (1998:81) de la función de la escuela apunta a que 'la educación ha de concebirse como el movimiento por el cual los hombres permiten a sus hijos vivir en el mundo y decidir su suerte en él. Es un movimiento, un acompañar, un acto nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo'.

Consideramos también que la deliberación sobre nuestra práctica a nivel individual y con el colectivo de colegas, repercute directamente en la mejora de dicha práctica y en la responsabilidad clara que tengamos sobre ella. Se trata de practicar la reflexión en la acción, es decir, durante la actuación profesional, de manera consciente e intencionada, para la mejora de la misma. Afirma Schön (1998) que la reflexión puede llevar a la discusión, y de ésta se puede aprender de manera notable. En algunos de sus trabajos explora la noción de desacuerdo productivo, la idea de que el consenso no es el estado natural de la actividad de los individuos de en

contextos de comunicación. La expresión de desacuerdo puede llegar a ser una fuente de ideas creativas, de aprendizaje; un aprendizaje que se produce en el debate y en la manifestación libre de puntos de vista que pueden ser dispares. Es la cultura de 'aprender del otro'.

Esto significa reconocer a las otras personas como productoras de ideas y de iniciativas, lo cual puede ofrecer soluciones a los problemas de la práctica. Aparece el trabajo colaborativo, la reflexión y el interrogante como beneficiosos para la práctica, y por tanto, para el conocimiento práctico del individuo. La forma reflexiva de la práctica se traduce en volver a pensar lo que se hace en el mismo momento en el que se está haciendo. Hablamos, pues, de un proceso vivo, en constante evolución, al que hay que mirar con todos los sentidos.

La docencia y el trabajo organizativo de los centros junto con el constante cambio legislativo al que se somete el sistema y las diferencias entre las poblaciones atendidas, requieren del profesorado que esté en constante formación. El trabajo del profesorado se nutre de la experiencias y de la formación continua, y de las habilidades o competencias que desarrollan en su práctica pedagógica diaria, así como de esa toma de conciencia del compromiso pedagógico del que venimos hablando. La labor del profesorado puede ser muy potente si se trabaja de forma comunitaria.

Vamos a utilizar el término 'comunidad' en la acepción recogida por el diccionario que se refiere a un 'conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes'; y hablamos de comunidad de aprendizaje docente haciendo referencia a las ideas aportadas por Escudero (2009c) al respecto. Aunque últimamente se utiliza mucho el término de 'comunidad de aprendizaje' en el sentido en que lo usa el equipo liderado por Ramón Flecha, el artículo de Escudero al que nos referimos hace una amplia revisión al término como 'concepto elástico y ambiguo' y valora su impacto y evolución desde finales de los 90. Nos sirve para explicar tanto el trabajo docente coordinado y compartido como para dibujar el contexto que estudiamos, ya que se trata de una comunidad muy concreta y definida.

Las personas nacemos dentro de una comunidad de aprendizaje ya constituida, es el ámbito de socialización primaria, y cuenta con culturas, formas de vida, comportamientos concretos que hacen de esa comunidad un contexto único y singular, con contenidos y dinámicas de socialización y enculturación establecidas. *El sentimiento de pertenencia a una comunidad garantiza afiliación, pero también puede conducir a crear divisiones entre 'quienes están dentro' y 'quienes están fuera', constituyendo la base de conflictos identitarios.* En el caso que hemos estudiado, la comunidad que además vive geográficamente aislada, efectivamente encuentra en las otras personas, las que no pertenecen a su comunidad, una amenaza a su identidad, a su cultura, a sus formas de entender y de hacer.

Cuando además alguien de fuera de la comunidad viene a decir cómo hay que entender y hacer y a invalidar las propias maneras de la comunidad, el encuentro es hostil y por tanto se aleja de una relación pedagógica positiva. Escudero (2009c:11) sugiere que 'precisamente por su elasticidad y ambigüedad conceptual y moral, el término comunidad de aprendizaje no puede ser considerado como algo en sí mismo positivo. Ha de ser clarificado con cautela particularmente en educación [...] al servicio de una buena educación, justa, democrática y equitativa'.

Las comunidades de aprendizaje docente tienen relación con las teorías socioculturales que definen el aprendizaje humano como un fenómeno social y cultural, situado en contextos de actividad donde los sujetos aprenden a participar en comunidades de discurso y práctica adquiriendo sistemas de creencias y modos de hacer compartidos. Este empaque se hace necesario en contextos con dificultades como el que nos ocupa en esta tesis. El caso que estudiamos justifica parte de su éxito en el equipo docente estable, que hace posible poner en marcha un proyecto continuado. Y nos situamos en la concepción de comunidad docente que hace el autor, que 'tienen en perspectiva una opción por la educación y escuela pública, el reconocimiento del derecho de todas las personas a una buena educación y los imperativos de garantizar su realización efectiva' (Escudero, 2009c:20).

Desde nuestro punto de vista, existe una necesidad de atender al carácter ético y democrático de las comunidades de aprendizaje al servicio

del derecho de todas las personas a la educación, a sus relaciones con la política y el poder, su contribución a un aprendizaje docente relevante y profundo, su naturaleza procesual y su inserción dentro de políticas sociales y educativas orientadas a fortalecer lo público y las garantías de una buena educación como derecho de toda la ciudadanía.

Además de estar inmersa en una comunidad docente, de manera individual las herramientas pedagógicas que despliega cada docente están vinculadas a su ideología política y a cómo se sitúa en el mundo, lo que dará lugar a una determinada práctica pedagógica, y con ella a una modalidad pedagógica concreta. Al respecto, incide Reguera en que hay mucho de lo que pone cada docente a nivel personal, de lo que trae 'de serie':

*[...] las herramientas las llevamos dentro de nosotros. Sólo las personas personalizan, no los técnicos ni los psicólogos ni mucho menos las instituciones. Sólo un educador que sea muy entero transmite entereza a sus alumnos, sólo un educador afable contagia afabilidad, sólo un educador muy lúcido, para analizar lo que padece transmite lucidez a sus alumnos. Tenemos que volver al origen, a la persona, que es la que construyó todas las culturas que en el mundo ha habido; nuestra cultura se nos ha ido como agua en un cesto.*

Esto significa que las diferentes modalidades pedagógicas dan lugar a resultados también diferentes. Se trata por tanto de pensar en esa posición política que adoptamos a la hora de desarrollar nuestra práctica pedagógica en las aulas. Este posicionamiento es determinante no sólo en los resultados educativos, sino en la producción y reproducción social. Como dijera en *Carta una maestra* los Alumnos de la escuela de Barbiana (1996), *[...] A través de los chicos que no queréis. También nosotros hemos visto que con ellos la escuela resulta más difícil. A veces sentimos la tentación de quitarlos de en medio. Pero si los perdemos la escuela ya no es escuela. Es un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable. [...] Y vosotros [docentes], ¿os atreveréis a desempeñar ese papel en el mundo? Entonces llamadlos de nuevo, insistid, volved a empezar todo desde el principio hasta el fin, aun a costa de pasar por locos. Es mejor pasar por loco que ser instrumento del racismo.*

La postura política es un asunto a tener en cuenta cuando además de desarrollar la tarea docente, nos dedicamos a indagar sobre ella. Cabe mencionar que la investigación educativa trae consigo toda una suerte de requisitos de acceso a los datos y en ocasiones de recelo de los mismos rozando el secretismo. Entra en juego aquí la destreza investigadora para presentar las preguntas y los métodos con los que se van a buscar las respuestas. Sobre la investigación en educación y contextos vulnerables, Reguera nos hace alguna recomendación y nos regala una valoración:

*[...] en los ambientes hostiles tendrás que ir un poquito como infiltrada, porque si vas a las claras suscitarás inquietudes por temor a que lesiones intereses. Si les gusta la ley del más fuerte, tú vas a cuestionarla, entonces por lógica te van a poner obstáculos, así que cuanto más desapercibida puedas pasar, mejor. Los chavales y los del barrio, que tengan claro de qué vas, en cambio, entre los hostiles, si desean tener de ti una determinada imagen, pues tampoco hay por qué contrariarles ni dar más explicaciones. En mi opinión esto no es engañar, es tener instinto de conservación y sentido práctico. Es tener derecho a ser respetado tal cual soy, sin necesidad de estar entrando en constante polémica. Lo más importante es que no nos desanime la hostilidad del entorno; obstáculos nos los van a poner todos, porque a la ley del más fuerte, como le entre una arena en el zapato se sacará el zapato, la tirará y se lo pondrá otra vez. Es inevitable, funciona así, lo que le molesta lo elimina. Por mi parte encantado, porque vas a hacer un estudio y has tomado partido por los más débiles, o sea que estamos del mismo lado. Aquí me tienes, bastará una llamada de teléfono, cuenta conmigo.*

Nos gustaría dejar patente que apostamos por la investigación en ciencias sociales cuyo objetivo sea mejorar las condiciones de vida de las personas tratando de conseguir altas cotas de justicia social. A este reto se añade el compromiso que asumimos desde nuestra área de conocimiento y desde nuestro propio trabajo diario, la didáctica. Y este reto se sustenta en el firme convencimiento de que la modalidad pedagógica comprometida políticamente con su trabajo y con el contexto en el que lo desarrolla es la herramienta adecuada mediante la que trabajar en la escuela desde la equidad y hacia la justicia social.

Como señalan Graizer y Navas (2011:157) con la teoría de Bernstein se pueden entender las 'identidades pedagógicas' desde el sentido de la

localización de los sujetos en una carrera y en un contexto moral determinado (Bernstein, 2000). Cada modalidad de práctica ubicará a los sujetos en determinadas relaciones con el conocimiento, consigo mismos y con otros, lo cual constituye localizaciones en el orden social. El estudio de cómo se configuran esas tomas de postura y de cómo se construyen en prácticas pedagógicas locales los tipos de conocimiento a los que cada grupo accede, aporta elementos sustantivos para la comprensión de cómo la educación está operando en la producción y reproducción de nuevas formas de orden social.

**Bibliografía**

- ABIÉTAR, M., NAVAS, A. Y MARHUENDA, F. (2013). *Rethinking Social Justice Discourses among Stakeholders*. 3rd International Conference on Vulnerable Workers and Precarious Work. Toulouse, 12-13 Septiembre.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. Y ECHEITA, G. (2011): *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS/ARTICULOS/PONENCIAS,/Educacion/inclusiva/como/derecho.AinscowyEcheita.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS/ARTICULOS/PONENCIAS,/Educacion/inclusiva/como/derecho.AinscowyEcheita.pdf)
- ANAYA, G. (1977). *Una ruptura en la enseñanza*. Valencia: Fernando Torres D.L.
- APPLE, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- APPLE, M. W. Y BEANE, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. (1973). *Class, codes and control*, vol. 2. Londres: Routledge.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure Ediciones.
- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research and critique*. Maryland: Rowman & Littlefield.

- BERNSTEIN, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B., & SOLOMON, J. (1999). 'Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control': Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. En *British journal of sociology of education*, 20(2), pp. 265-279.
- BERNSTEIN, B. (2001). Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents. En *International Journal of Social Research Methodology*, 4 (1), pp. 21-33.
- BLANCO, R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), pp. 1-15 <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.
- BOLÍVAR, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), pp. 42-69.
- BOLÍVAR, A. (2011). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1 (1), pp. 9-45.
- BONAL, X. (2009): Educação & Sociedade, 30 (108), p. 653-671. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- BOURDIEU, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. (Traducción de M<sup>a</sup> Carmen Ruiz de Elvira). Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. (Introducción de Andrés García Inda; traducción de María José Bernuz Beneitez [et al]). Bilbao: Desclée de Brouwer. [Recurso electrónico].
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. (2001). *La reproducción: elementos para una*



*teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

- CÂMARA, M. J., & MORAIS, A. M. (1998). O desenvolvimento científico no jardim de infância: Influência de práticas pedagógicas. *Revista de Educação*, 7(2), 179-199.
- 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 Profesora Dr. Ana Maria Roseta Morais.
- CASTEL, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTELLS, M. (2004). *La era de la información. Fin de milenio*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CES (2001). *La pobreza y la exclusión social en España: propuestas de actuación en el marco del plan nacional para la inclusión social*. Madrid. CES, Informe 2/2001.
- COBACHO, F. Y PONS, J. (2006). Jóvenes en desventaja y cohesión social. Educación y futuro para todos. *Revista de Educación*, 341, pp. 237-255.
- COLECTIVO BALTASAR GRACIÁN (2003). *Estructura social del fracaso escolar en la ESO en la Comunidad de Madrid*. Recuperado de [http://www.colectivobgracian.com/CBG/articulos/estructura\\_fe\\_1.pdf](http://www.colectivobgracian.com/CBG/articulos/estructura_fe_1.pdf)
- CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CONNELL, R. (2005). Advancing gender reform in large-scale organisations: A new approach for practitioners and researchers. *Policy and Society*, 24(4), 5-24.
- DALE, R. (coord.)(2010): *Early school leaving. Lessons from research for policy makers*. Network of experts in social sciences of education and training. European Commission. Recuperado de <http://www.nesse.fr/nesse/nesse/activities/reports>

- DARLING-HAMMOND, L. (2002). *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- DEWEY, J. (1964). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- DEWEY, J. (1977). *Mi credo pedagógico. Teoría de la educación y sociedad*. Lorenzo Luzuriaga (Trad.) 6ª edición. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- DÍAZ, M. Y LÓPEZ, N. (eds.) (2000). *Basil Bernstein. Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- DOMINGOS, A. M. (actualmente MORAIS), BARRADAS, H., RAINHA, H., & NEVES, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisbon: Gulbenkian Foundation.
- DOMINGOS, A. M. (actualmente MORAIS) (1989). Influence of the social context of the school on the teacher's pedagogic practice. *British Journal of Sociology of Education*, 10 (3), 351-366.
- DOWLING, P. (1999). Basil Bernstein in frame: 'Oh dear, is this a structuralist analysis?' Recuperado de <http://www.ioe.ac.uk/ccs/dowling/kings1999/>
- DUBET, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿ qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa.
- DUBET, F. (2010). *La decadència de la institució escolar i conflictes entre principis*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- EAPN ESPAÑA (2012). *Nuevas propuestas para nuevos tiempos*. Recuperado de [http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/1/DOCFINAL\\_NuevasPropuestas\\_197.pdf](http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/1/DOCFINAL_NuevasPropuestas_197.pdf)
- ECKERT, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341, pp. 35-55.

- ESCUADERO, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- ESCUADERO, J. M. (2009a). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp. 41-64. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- ESCUADERO, J. M. (2009b): La formación del profesorado de educación secundaria: Contenidos y aprendizajes docentes. *Revista De Educación*, 350, pp. 79-103.
- ESCUADERO. J.M. (2009c): Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, nº 10, pp. 7-31.
- ESCUADERO, J. M., GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>. T., MARTÍNEZ, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp. 41-64
- ESCUADERO, J.M. Y GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> T. (2011). Alumnos en situación de riesgo escolar y programas extraordinarios de atención a la diversidad. *Organización y Gestión educativa*, 5, pp. 30-31.
- ESCUADERO, J.M. Y MARTÍNEZ, B. (2011). Inclusión y cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 85-105.
- ESCUADERO, J.M. Y MARTÍNEZ, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, nº extraordinario 2012, pp. 174-193.
- ESCUADERO, J.M. Y J. SÁEZ (Coords.)(2006). *Exclusión social, exclusión educativa*. Murcia: Diego Marín.
- ESPÍNOLA, V. Y CLARO, J.P. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la educación secundaria: perspectiva latinoamericana. *Revista de*

*Educación*, nº extraordinario 2010, pp. 257-280.

FENSTERMACHER, G. D. Y SOLTIS, J. F. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1986). Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las enseñanzas medias. Madrid: CIDE.

FERNÁNDEZ, M.; MENA, J. Y RIVIERE, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.

FERNÁNDEZ, M.A. (1986). *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

FINEMAN, M. A. (2008). The Vulnerable Subject: Anchoring Equality in the Human Condition. *Yale Journal of Law and Feminism*, 20 (1).

FINEMAN, M. A. (2010). The Vulnerable Subject and the Responsive State. *Emory Law Journal*, 60 (2), pp. 251-275.

FLECHA, R. et al. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje. Claves para la innovación educativa*. Barcelona: Graó.

FOUCAULT, M. (1980). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, Cuadernos Marginales.

FOUCAULT, M. (1999). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

FRASER, N. (1996). Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia del género. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 8, pp.18-40.

FRASER, N. (1996). Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition and Participation. *The Tanner Lectures on Human Values*. Stanford University.

FRASER, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New Left Review*, 4, pp.55-68.

- FRASER, N. (2005). Reframing justice in a globalizing world. *New Left Review*, 36, pp.69-88.
- FRASER, N. (2008). *Escalas de justicia* (A. M. Riu, Trans.). Barcelona: Herder Editorial, S.L.
- FRASER, N. Y HONNETH (2003). *Redistribution or recognition?: A political-philosophical exchange*. United Kingdom: Verso.
- FREIRE, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- GARCÍA, J. (2012). *El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El PDC y el PCPI*. Trabajo de investigación de doctorado. Valencia. Universitat de València.
- GARCÍA, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Madrid: Síntesis.
- GIMÉNEZ, E. (2011). *El peso de la docencia en el Máster de Profesorado de Secundaria*. En Giménez, E.; Arbiol, C.; Forcadell, L. (coords.) (2011): *Mirando(nos) la educación: Docencia e Investigación Universitaria desde Didáctica y Organización Escolar*. Valencia: Universitat de València.
- GIMÉNEZ, E. Y MARHUENDA, F. (2012). Fracaso, absentismo y abandono escolar: reconocer los límites del sistema para corregir y ofrecer alternativas que garanticen el derecho a la educación. En Manzanares, A. (coord.): *Temas educativos en el punto de mira*. Madrid: Práxis/Wolters Kluwer.
- GIMENO, J. Y PÉREZ, Á. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GIMENO, J. (1991). *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (2000). *La educación obligatoria, su sentido educativo y social*.

Madrid: Morata.

GÓMEZ, L., MARTÍNEZ, I. Y BERNAD, J.C. (2004). Racionalidades neoliberales y educación: efectos políticos e identitarios. En, M.A. Molpeceres (coord.). *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social*. Montevideo, Uruguay: CINTERFOR-OIT.

GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> T. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART4.pdf>

GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31.

GRAIZER, Ó. L. (2008): "Gobierno de la relación educación y trabajo: arenas de recontextualización.", *Archivos de Ciencias de la Educación*, UNLP. Año 2, No 2, 4a Época. pp. 47-62.

GRAIZER, Ó. L. (2009): *Organizational Regulations of Transmission. A study of adult secondary education institutions in Buenos Aires*. Valencia: Universitat de València.

GRAIZER, Ó. L. Y NAVAS, A. A. (2011): "El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar" *Revista de Educación*, España, Monográfico "Didáctica y organización escolar: balance y perspectivas", 356, pp. 133-158

GRAIZER, Ó. L. (2013). Estudios del Discurso Pedagógico y las recontextualizaciones: la perspectiva bernsteiniana para la investigación sobre políticas educativas. Las epistemologías de la política educativa. Enfoques y Perspectivas para el análisis de Políticas educativas. San Pablo: Editora Mercado de Letras.

GREEN, B. Y BIGUM, C. (1995). *Alienígenas en el aula*. En Tadeu da Silva,

Tomaz (org.) y otros (1995). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.

HABERMAS, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (2000). *Aclaraciones a ética del discurso*. (Traducción e introducción de Manuel Jiménez Redondo). Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/universvaln/docDetail.action?docID=10068156>

HERZOG, B. (2011). Exclusión discursiva. Hacia un nuevo concepto de la exclusión social. *Revista Internacional de Sociología*, Vol. 69, nº 3, pp. 607-626.

IRES (Investigación y Renovación escolar): No es verdad. Manifiesto pedagógico. Recuperado de [http://www.redires.net/sites/default/files/NO\\_ES\\_VERDAD.pdf](http://www.redires.net/sites/default/files/NO_ES_VERDAD.pdf)

JACKSON, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

JIMÉNEZ, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXIV, 1, pp. 173-186. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art10.pdf>

JIMÉNEZ, M.; LUENGO, J. Y TABERNERO, J. (2009): Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, n.o 3, pp. 11-49.

JOYCE, B. Y WEIL, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.

JUÁREZ, M., RENES, V. et al. (1995). Población, estructura y desigualdad social. En V Informe sociológico sobre la situación social en España, *Síntesis*. Documentación social, 101: 67-132.

LÓPEZ, J., SÁNCHEZ, M. Y ALTOPIEDI, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las

- escuelas. *Revista de Educación*, 356, pp. 109-131.
- LORENZO, F. Y RENES, V. (2008). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA-MEPSyD.
- LUHMANN (2007). *La sociedad de la sociedad*. México: Herder.
- MANZANARES, A. (dir.)(2011). *Estudio sobre la prevención y lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en la Comunidad de Castilla La Mancha*. Recuperado de [http://www.empleo.gob.es/uafse/es/novedades/pdf/ABANDONO/Informe\\_ESTUDIO\\_ABANDONO\\_TEMPRANO\\_CASTILLA\\_LA\\_MANCHA\\_x2x.pdf](http://www.empleo.gob.es/uafse/es/novedades/pdf/ABANDONO/Informe_ESTUDIO_ABANDONO_TEMPRANO_CASTILLA_LA_MANCHA_x2x.pdf)
- MANZANARES, A. Y MANZANO, N. (2012). Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo. *Revista de Educación*, nº extraordinario 2012.
- MARHUENDA, F. (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, pp. 15-34.
- MARHUENDA, F. (2009). Las prácticas en empresa como estrategia de inserción laboral. *Aula de Innovación Educativa*, 16(185), 21-27.
- MARHUENDA, F. (2011). Dimensiones didácticas y organizativas que sustentan la dinámica escolar. *Revista de Educación*, 356, pp. 17-37.
- MARHUENDA, F. (2012). *La formación profesional. Logros y retos*. Madrid: Síntesis.
- MARTÍNEZ-BASCUÑÁN RAMÍREZ, M. (2008-2009). Frágiles identidades e injusticias sociales: Política de la diferencia en democracias complejas. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 104, pp.11-20.
- MARTÍNEZ-GARRIDO, C. (2011). 25 investigaciones clave en eficacia escolar. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (3), pp. 149-174.



- MARTÍNEZ, F., ESCUDERO, J. M., GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> T., GARCÍA, R. et al. (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Proyecto (PL/16/FS/00) Financiado por la Fundación Séneca. Murcia.
- MARTÍNEZ REGUERA, E. (1999). *Cachorros de nadie*. Madrid: Editorial Popular.
- MCINERNEY, P. (2004). *Blame the student, blame the school or blame the system?: Educational policy and the dilemmas of student engagement and school retention; a Freirean perspective*. Paper presentado en la Australian Association for Research in Education (AARE).
- MEC - MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2001). Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- MEC (2005). *Plan PROA*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (2011). *Programa para la Reducción del Abandono Temprano de la Educación y la Formación*. Madrid: MEC.
- MECD (2012). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe español*. Madrid: MECD.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes S. A.
- MOLINER, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *REICE*.
- 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), pp. 559-569.

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*, 19, pp.49-87.

MORAIS, A.M. Y NEVES, I.P. (2004). Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade. En *Revista de Educação*, XII (2), pp. 119-132

MORAIS, A. M., Y NEVES, I. P. (2008). Textes éducatifs et contextes favorisant l'apprentissage. Optimisation d`un modèle de pratique pédagogique. In D. Frandji & P. Vitale (Orgs.), *Actualité de Basil Bernstein: Savoir, pédagogie et société* (pp. 225-241). Rennes: Presses Universitaires de Rennes (PUR).

MORENO, A. (coord.)(2012). *La transición de los jóvenes a la vida adulta*. Barcelona: Fundación La Caixa.

MORENO, M<sup>a</sup> Á. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de Educación* nº 361, pp. 358.378.

MURILLO, F. J., & HERNÁNDEZ, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), pp. 7-23.

MURILLO, F. J., & HERNÁNDEZ, R. . (2011). Trabajar por la Justicia Social desde la Educación. *Revista Iberoamericadana sobre Calidad, Eficacia*

y *Cambio en Educación*, 9(4), pp.4-6.

NAVARRETE, L. (dir.)(2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: Injuve.

GRAIZER, Ó. L., & NAVAS SAURIN, A.A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de Educación*, 356, pp.133-158.

NAVAS, A.A. (2008). *Estudio de la práctica pedagógica en garantía social*. València: Universitat de València, Servei de Publicacions.

NAVAS, A.A.; MARHUENDA, F. Y ABIÉTAR, M. (2011). Learning to Labor in Work Integration Social Enterprises. European Conference on Educational Research - ECER 2011. Berlin, 13-16 septiembre.

NEVES, I. P., & MORAIS, A. M. (2006). Processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular–Análise da actual reforma das ciências para o ensino básico. *Revista de Educação*, XIV, 2, 75-94.

NIEMEYER, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, 341, pp. 99-121.

OECD (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. Spotlight report Spain. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/equity>

PARRILLA, A., GALLEGRO, C. Y MORIÑA, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, pp. 211-233.

RAFFE, D. (2011). Itinerarios que relacionan educación con trabajo: revisión de conceptos, investigación y debates políticas. *Papers: revista de sociología*, (96), 1163-1185.

RAWLS, J. (1971). *Teoría de la justicia* [Traducción de María Dolores González]. México: Fondo de Cultura Económica.

REIMER, E. (1974). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral.

- ROCA, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de educación*, nº extraordinario 2010, pp. 31-62.
- ROGERO, J. (2012). Las limitaciones del proceso de inclusión: fracaso, abandono y desobediencia. *Documentación social*, 163, pp. 35-62.
- ROGERO, J. Y GORDO, J.L. (2006). La experiencia de las Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL) de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 341, pp. 213-236.
- ROSE, N. (1997). El gobierno en las sociedades democráticas avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago*, 29, pp. 25-40.
- RUÉ, J. (2004). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: CIDE.
- SANTANA, L. (ed.)(2010). La transición a la vida activa. *Revista de Educación*, 351, pp. 15-21.
- SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SEN, A. (1995). Rationality and social choice. *American Economic Review*, 85(1), 1-24.
- SEN, A. (2010). *La idea de la justicia*. Hernando Valencia Vila (Trad.). Madrid: Taurus.
- SERRANO, L., SOLER, A., Y HERNÁNDEZ. L. (2013). *El abandono educativo temprano: el caso español*. Valencia: IVIE.
- STAKE, R. Y TRUMBULL (1982). Naturalistic generalizations. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7 (1), pp. 1-12.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- SUBIRATS, J. (dir.) et al. (2004). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. Barcelona: Fundación "La Caixa". Recuperado de <http://www.estudios.lacaixa.es>.

- TADEU DA SILVA, T. (org.) et al. (1995). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.
- TERMES, A. (2012). La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades, riesgos y límites. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5 (1), pp. 58-74.
- TEZANOS, J. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Tercer foro sobre tendencias sociales. Madrid: Editorial Sistema.
- TEZANOS, J. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- TORRES, R.M. (2005). *Justicia educativa y justicia económica: Doce tesis para el cambio educativo*. Madrid: Entreculturas.
- UNESCO: Oficina Internacional de Educación, (2001). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXXI, nº 4, diciembre 2001, págs. 687-703
- VAN MANEN, M. V. (1998). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- VARELA, J. Y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1989): *Sujetos frágiles*. Madrid, La Piqueta.
- VARELA, J. Y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. Y DE PAZ, A.B. (2010): Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de educación*, nº extraordinario 2010, pp. 17-30.
- WOLCOTT, H. F. (1990): *Writing up qualitative research*. Sage Qualitative Research Methods Series, Vol. 20. Newbury Park, CA: Sage
- YOUNG, I. M. (1998). *Categorías irregulares: una crítica de la teoría de*

sistemas duales de Nancy Fraser. *Utopías. Revista de debate político*, 2 (Nº 176/177), pp. 147- 161.

YOUNG, I. M. (1998). Los grupos sociales en la democracia asociativa. *Zona Abierta*, 84/85, pp.167-175.

YOUNG, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.

YOUNG, I. M. (2001). Equality of Whom? Social Groups and Judgements of Injustice. *The Journal of Political Philosophy*, 9(1), pp.1-18.

YOUNG, I. M. (2005). *Structural Injustice and the Politics of Difference*. Paper presented at the Intersectionality Workshop, Keele University, UK.

YOUNG, I. M. (2006). Responsibility and global justice: a social connection mode. *Social Philosophy & Policy*, 23 (1), pp.102-130.

YOUNG, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.

### **Normativa:**

Convenio del 14 de Octubre de 1983, suscrito con el Ministerio de Educación y Ciencia.

Decreto 157/1988 de 11 de octubre del Consell de la Generalitat Valenciana por el que se establece el Plan Conjunto de Actuación en Barrios de Acción Preferente.

Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores.

Ley 35/2010, de 17 de septiembre, de medidas urgentes para la reforma del mercado de trabajo

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes

Orden 42/2013 de 17 de mayo de la Conselleria de Educació, Cultura i Esport, por la que se establecen los procedimientos para la autorización a los centros sostenidos con fondos públicos del proyecto experimental de contrato-programa suscrito entre estos centros y la Administración educativa en los que se incluye el desarrollo de programas de compensación educativa, así como para la asignación de recursos a los centros de titularidad pública y la convocatoria de ayudas económicas destinadas a los centros privados concertados. [2013/5222]

Orden de 29 de Octubre de 1983, de la Conselleria de Cultura, educación y Ciencia, reguló el Programa de Educación Compensatoria en la Comunidad Valenciana

Orden de 10 de Diciembre de 1984, de esta misma Conselleria de Educació, Cultura i Esport, reguló dicho Programa de acuerdo con el convenio suscrito con el Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden de 15 de Mayo de 1986, de la Conselleria de Educació, Cultura i Esport por la que se crea la Junta de Promoción Educativa para Centros de Acción Educativa Singular. DOCV nº 340.

Orden de 4 de Julio de 2001, de la Conselleria de Educació, Cultura i Esport, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa

Orden EDU/1622/2009, de 10 de junio, por la que se regula la enseñanza básica para las personas adultas presencial y a distancia

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual

Resolución de 12 de abril de 2012, de la Conselleria de Educació, Formació y Ocupació, por la que se convoca el programa experimental para incrementar el éxito escolar y reducir el abandono escolar prematuro a través de la puesta en marcha de contratos programa suscritos entre los centros educativos y la Administración educativa. [2012/3884]

Resolución de 21 de marzo de 2011, de la Conselleria de Educació, Cultura i Esport, por la que se establecen criterios y el procedimiento de autorización del programa experimental para prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro del alumnado en centros educativos de Secundaria durante el curso 2011/2012. [2011/4183]

Resolución de 31 de Marzo de 1987, de la Dirección General de Educación Básicas y Enseñanzas Especiales por la que se establece el procedimiento a seguir para declarar un Colegio como Centro de Acción Educativa Singular (DOCV nº 572, del 23.4.87)

### **Webgrafía:**

- <http://abjoves.es>
- <http://essa.ie.ulisboa.pt/>
- <http://www.uv.es/colecoma/principal.htm>
- [www.pv.ccoo.es](http://www.pv.ccoo.es)
- [www.redires.net](http://www.redires.net)



**Anexo****Glosario de términos\***

**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.

---

\* Glosario extraído de Navas (2008, pp. 466-488)

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 DOMINANTE: 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 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 adquiriente exactamente como tendrá que ser su producción, o pueden ser difusos, múltiples e implícitos y en este caso el adquiriente 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.

**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.

**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 adquirente. Las reglas de jerarquía y de secuencia son implícitas y los criterios de evaluación son implícitos, múltiples y difusos, como si el adquirente 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 adquirente. 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 consciencia. 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 adquiriente 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; 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.

**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.