



VOL. 19, Nº 3 (Sept.-Dic. 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

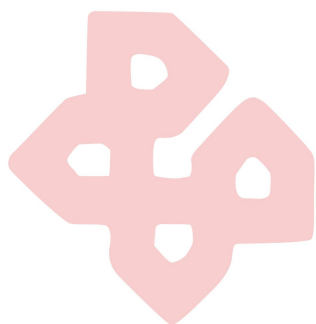
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 07/09/2015

Fecha de aceptación 21/12/2015

¿PUEDE LA EDUCACIÓN TRANSFORMAR EL ORDEN SOCIAL? DESCRIPCIÓN DE UNA MODALIDAD PEDAGÓGICA QUE PERMITE EL ACCESO A POSICIONES SOCIALES DIFERENCIALES

*Can Education Compensate Society? The description of a Pedagogical
Modality that allows access to differentiated social positions*



Elena Giménez, Almudena Navas y Oscar Graizer

Universidad de Valencia

E-mai: elena.gimenez@uv.es

Resumen:

Este artículo pretende la descripción de una modalidad pedagógica a la que hemos llamado "comprometida". El estudio de esta práctica pedagógica es de meridiania importancia para abordar el abandono escolar prematuro ya que la producción y la reproducción de los órdenes social y de género se gestan en las prácticas interactivas especializadas. Para llegar a la descripción de esta modalidad hemos analizado la práctica pedagógica de dos docentes, los cuales han sido seleccionados de entre una muestra más amplia, por el tipo de intercambios pedagógico y de relaciones pedagógicas que establecen con lo/as estudiantes. Del análisis de su práctica obtenemos los datos que nos permiten identificar su trabajo con una manera políticamente comprometida, especialmente con el contexto en el que lo desarrollan, hecho que favorece el acceso a posiciones sociales alternativas. Para realizar este análisis hemos construido un instrumento a modo de herramienta conceptual, basándonos en la teoría de Basil Bernstein y, especialmente, en las investigaciones realizadas por Morais y Neves (2004).

Explicaremos nuestro uso de la teoría bernsteniana, de los conceptos relevantes, y de cómo nos ayudan a describir el objeto de estudio: la modalidad pedagógica comprometida. Desarrollamos este trabajo de análisis de discursos en dos aulas de un centro inmerso en un contexto de exclusión; miramos la relación entre el discurso académico y el discurso de orden moral, y la relación entre docentes y discentes. El análisis de la relación entre estos discursos nos resulta notable por lo que pueda aportar al pensamiento sobre la relación pedagógica, puesto que permite reflexionar sobre el desarrollo y producción de herramientas formativas.

Palabras clave: conocimiento pedagógico, nivel de conocimientos, eficacia del profesorado, desventaja educativa.

Abstract:

In this paper we describe the committed pedagogical modality. The study of pedagogic practice is vital to address early school leaving because the production and reproduction of the social and gender orders are initialized in the specialized interactive practices. To get to the description of this modality we have analyzed the pedagogic practice of two teachers, which have been selected from a larger sample, by the type of educational exchanges and pedagogical relationships they establish with the learners. The analysis of your practice we get the data that allow us to identify his work with a way politically compromised, especially with the context in which it is enacted, fact that favours access to alternative social positions. To perform this analysis we have built an instrument used as conceptual tool, based on the Basil Bernstein's theory and, especially, in the investigations carried out by Morais and Neves (2004). We will explain our use of the bernstenian theory, its relevant concepts, and how they help us to describe the object of study: the committed pedagogical modality.

We have conducted this research in two classrooms of a secondary school immersed in a exclusion context; we look at the relationship between academic discourse and the discourse of moral order, and the relationship between teachers and students. The analysis of the relationship between these discourses is remarkable for what it can contribute to the thinking on the pedagogical relation, since it allows us to think about the development and production of training Tools.

Key words: Pedagogical Content Knowledge, Knowledge level, Teacher Effectiveness, Educationally Disadvantaged.

1. Justificación teórica: la construcción de las modalidades pedagógica y su impacto en las relaciones sociales

Es fundamental para esta investigación la descripción de la modalidad pedagógica subyacente a las prácticas pedagógicas de las docentes *comprometidas* en un Barrio de Acción Preferente¹ en el que el abandono escolar prematuro y el fracaso escolar condicionan la vida de los centros. Para el análisis de las modalidades pedagógica hemos elegido la teoría de Basil Bernstein porque nos interesa partir del modelo teórico diseñado por Morais y Neves y basado en Bernstein para analizar el contexto que nos interesa. Dicho modelo teórico permite producir análisis con una mayor profundidad y precisión (Morais y Neves, 2001).

La teoría de Basil Bernstein (1990, 2000) 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. Es 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. Usamos los conceptos que posibilitan el análisis del contexto escolar: en el nivel general, el

¹Decreto 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.

concepto de código, y en el más específico los de clasificación y enmarcamiento. La teoría de Bernstein, además, permite vincular las relaciones sociales con la comunicación, lo cual permite identificar estrategias de cambio y nudos en las relaciones, y a la vez comprender cómo se producen y reproducen ambos tipos de relaciones.

El trabajo de Morais(1986², 2001) y su equipo nos ayuda a traducir la extraordinariamente compleja teoría bernsteiniana a un nivel de uso más adecuado, de acuerdo con las necesidades del presente trabajo, a saber, describir la modalidad pedagógica de las docentes políticamente comprometidas con las jóvenes de un IES en particular. Pretendemos dos finalidades amplias:

- Desde el punto de vista teórico y metodológico, 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 conseguimos así producir unas orientaciones normativas sobre la práctica pedagógica de estas docentes.
- 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.

Bernstein (1993) definió el código como “el principio regulador, tácitamente adquirido, que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización y contextos evocadores” (p. 27), (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).

Morais (2011) muestra que 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). Junto con Neves, ha desarrollado a lo largo de casi 40 años un extenso trabajo de investigación que les permite concluir en el siguiente listado de características sociológicas que se revelan fundamentales para que las estudiantes adquieran conocimiento de elevado nivel conceptual (pp.2-3):

- Clara diferenciación entre personas con diferentes estatus, lo que en términos bernstenianos equivaldría a decir “clasificación fuerte” de la relación docente-discente.
- Claro control docente sobre la selección y secuenciación del conocimiento, las competencias y las actividades de la clase, o “enmarcamiento fuerte”, especialmente en el nivel macro.
- Claro control de estudiantes sobre el tiempo de adquisición, o “enmarcamiento débil” del ritmo.
- Relaciones personales y de comunicación entre docente y discentes, y entre las estudiantes, o “enmarcamiento débil” a nivel de las reglas jerárquicas.

²En la bibliografía aparece citado como Domingos, A. M. (en la actualidad Morais, A. M.), Barradas, H., Rainha, H., & Neves, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Interrelación entre los distintos tipos de conocimiento de la disciplina que deben aprender las estudiantes, o “clasificación débil” a nivel intradisciplinar.
- Difusión de los límites entre los espacios del par docente-discente y entre los espacios de los discentes entre sí, o “clasificación débil” entre espacios.

Sus investigaciones sugieren la importancia de la relación entre el conocimiento y experiencias de las estudiantes y el conocimiento a ser aprendido, esto es, una relación entre la escuela y la comunidad caracterizada por una “clasificación fuerte” y un “enmarcamiento débil”.

Analizar la modalidad pedagógica deviene fundamental para entender en qué medida las prácticas docentes se pueden evaluar entre sí y si dan pie a que las personas accedan a posiciones diferenciales con respecto a las ocupan desde su socialización primaria en su comunidad, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad. Estas modalidades dan lugar a modos de comunicación diferentes entre docente-discente y entre discente-discente. Este trabajo nos permite describir la modalidad de práctica pedagógica que las docentes comprometidas desarrollan en esos contextos, para extraer conclusiones sobre la práctica, el contexto, y las posibilidades que tiene el alumnado cuando entra en la institución escolar.

Usaremos las reglas discursivas en la relación entre docentes y discentes; en concreto, 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 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 el tiempo que se le concede a la adquisición del contenido.

Como hemos dicho, las reglas discursivas se centran en el proceso de transmisión-adquisición y a su vez están formadas por un conjunto de reglas:

- *Reglas de ritmo*: 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 (1990) “esencialmente, el ritmo consiste en el tiempo concedido para hacerse con las reglas de secuencia” (p. 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 adquirentes aparentemente generan sus propios criterios.

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.

Cabe precisar que cuando hablamos de *contenidos* en este trabajo, no nos referimos únicamente a los contenidos propiamente *académicos* correspondientes a la etapa de estudio, como pueda ser la materia o las estrategias de aprendizaje. Nos referimos también a los conocimientos relacionados con cuestiones de orden moral, de componente relacional mediante los cuales se produce y reproduce el orden social. Este tipo de contenidos los 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 contenidos de orden moral se introducen en la dialéctica diaria de las aulas y del centro.

1.1 Algunos conceptos fundamentales: código, clasificación y enmarcamiento

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.

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 transmisoras y adquirientes que tiene lugar, durante un cierto periodo de tiempo, en contextos/espacios especializados (sean las relaciones 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 en el caso que nos ocupa hemos identificado con la adquisición de conocimientos y de competencias cognitivas, y el DR lo hemos identificado con la adquisición de valores, normas de conducta social y competencias socio-afectivas. 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 (1998) 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) (p. 27). 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 (p. 59) señala que el código se transmite y adquiere en relaciones culturalmente específicas, por lo que los códigos presuponen la presencia de otros 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 contextos.

Bernstein (1990) nos propone una serie de elementos para poder analizar el código. Son las relaciones entre sujetos, las relaciones entre discursos y las relaciones entre espacios. En la fase analítica de este trabajo hemos incluido los elementos que más se ajustan a nuestra categoría de análisis, esto es la descripción de la modalidad pedagógica de las docentes comprometidas. Para la descripción hemos usado parte de los trabajos de Navas (2008) y Morais (desde 1989 hasta la actualidad -<http://essa.ie.ulisboa.pt/>-). Para proceder

al análisis de la práctica pedagógica podemos dividirla básicamente en dos dimensiones: la dimensión estructural, estudiada en términos de clasificación (C) y la dimensión interaccional, correspondiente al enmarcamiento (E).

Son los valores de clasificación y 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 y en un entorno geográfico 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.

2. Elementos de descripción de la práctica pedagógica: herramientas metodológicas

Para analizar los aspectos esenciales de la modalidad pedagógica de docentes comprometidas políticamente con su trabajo y con el contexto en el que lo desarrollan, necesitamos dotarnos de una serie de instrumentos que traduzcan la teoría en rejillas de análisis de los elementos observados. La construcción de instrumentos metodológicamente hablando, queda reflejada en anteriores investigaciones tal y como señalan Graizer y Navas (2011). Estos instrumentos se nutren de la teoría bernsteniana en primer lugar, y de los desarrollos de otras autoras en segundo (Graizer y Navas, 2011; Morais y Neves, 2001; 2003, 2004; Navas, 2008). De la teoría bernsteniana (Bernstein, 1973) 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” (p. 85). El análisis de Bernstein de las expectativas de clase social del discurso y la práctica pedagógicas, 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.

2.1 Elementos del contexto instruccional

El instrumento utilizado para el análisis del contexto instruccional es la herramienta mediante la que podemos estudiar la relación entre discursos, en nuestro caso, la relación entre el discurso académico y el discurso de orden moral. 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 posibles de clasificación entre los dos discursos principales del centro en el que realizamos la observación, que son el discurso académico y el discurso de orden moral. La observación, tal y como la define Angrosino (2012, p. 60), consiste en fijarnos en un fenómeno, para lo cual necesitamos instrumentos, como los descritos anteriormente, y proceder a los registros de la información con finalidad científica. En esta investigación nos situamos en el rol de observadoras completas, ya que para poder proceder al registro de la información, utilizamos una cámara para grabar las sesiones en las que participábamos, y así, poder recurrir al material con posterioridad.

Los grados de clasificación que 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. 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. 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:

Tabla 1
Grados de clasificación

C ⁺⁺	Clasificación muy fuerte	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 ⁺	Clasificación fuerte	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 ⁻	Clasificación débil	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 ⁻⁻	Clasificación muy débil	Los contenidos propuestos, las finalidades y objetivos, las actividades a realizar, y las actividades de evaluación, hacen referencia predominantemente a cuestiones de orden moral.

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. Se resume en la siguiente cuestión: 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.

2.2 Elementos de la dimensión interaccional

La segunda matriz explicativa 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. El enmarcamiento nos sirve para el análisis del contexto regulador, son las relaciones que se establecen entre sujetos (la dimensión interaccional). Es una matriz que 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. La dimensión interaccional, como señalábamos, 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 asignado un gradiente los valores de descripción de la relación entre sujetos, esta vez mediante el concepto del enmarcamiento. Los cuatro grados son los mismos que utilizamos para el análisis de la clasificación, de muy fuerte a muy débil.

Esta división nos permite, al igual que sucediera con la dimensión estructural, obtener dos tipos de resultados: el primer tipo se derivaría 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 *ad hoc*. 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:

Tabla 2
Grados de enmarcamiento

E ⁺⁺	Enmarcamiento muy fuerte	La docente mantiene un control rígido sobre las cuestiones que afectan al proceso de transmisión adquisición, no permitiendo que las discentes se desvíen.
E ⁺	Enmarcamiento fuerte	La docente permite que las discentes elijan cuestiones relevantes para el proceso de transmisión adquisición entre una serie ofrecida por ella.

E ⁻	Enmarcamiento débil	La docente permite que las discentes participen puntualmente siempre que sea una participación considerada pertinente por la docente.
E ^{- -}	Enmarcamiento muy débil	La docente permite que las discentes participen aún cuando la participación no sea pertinente.

La docente está en una posición dominante respecto a las discentes. Por lo tanto podemos medir la dimensión interaccional basándonos en el espacio 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 cada uno de los subgrupos de las reglas discursivas que usamos (ritmo y criterios) generamos una serie de indicadores a ser observados en el trabajo de campo. Los indicadores que usamos para el diseño de los instrumentos son:

- 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.

Mediante los instrumentos anteriormente explicados se ha llevado a cabo el análisis de la práctica pedagógica de las docentes comprometidas y, posteriormente, la descripción de la modalidad pedagógica correspondiente. Hemos diseñado una serie de dimensiones basándonos en los trabajos de Morais et al. (1986, 2000, 2001, 2003, 2004), que son las que nos permiten analizar la práctica pedagógica en sí. El análisis de estas dimensiones lo realizamos mediante el visionado de las grabaciones de las prácticas pedagógicas de dos profesoras que forman parte de este trabajo de campo. En dicho análisis se muestra relevante la frecuencia 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 analiza en base a la regla discursiva en que nos situemos. Dicho de otro modo, cada dimensión tiene asignada un grado de fortaleza o debilidad, de la clasificación o del enmarcamiento, que viene determinado por las diferentes prácticas que traducimos en los valores de las dimensiones. 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, que se traduce en la grabación de quince sesiones (de cincuenta minutos cada una) por cada una de las docentes (750 minutos por docente, aproximadamente); 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.

Describimos 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.

Tabla 3
Porcentajes observados de clasificación y enmarcamiento

Clasificación	
<i>Finalidades-Objetivos</i>	En el 60% de los momentos en los que ocurre esta dimensión, el grado de fortaleza es C++; y en el 40% restante es de C+
<i>Actividades</i>	En el 50% de ocasiones el grado es C++ y en el otro 50% es C+
<i>Actividades explícitas de evaluación</i>	El 100% de ocasiones en las que se observan actividades explícitas de evaluación tienen un grado muy fuerte, C++
<i>Contenidos</i>	Los contenidos responden también a un grado muy fuerte de clasificación en la totalidad de ocasiones en las que aparecen; el 100% responde a un grado C++
Enmarcamiento	
<i>Ritmo:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Exploración/discusión de contenidos, objetivos y competencias 	El 100% de las ocasiones se observa un grado muy débil, es decir E ⁻ . Esto indica que el ritmo de aprendizaje lo marca el alumnado.
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades a realizar 	En esta dimensión el grado es fuerte, E ⁺ , también en todas las ocasiones en las que se observa.
<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas a la clase o individualizadas 	Una vez más nos encontramos el 100% de ocasiones con un grado muy débil, E ⁻ .
<i>Criterios de evaluación:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de los temas de estudio 	En todas las ocasiones el enmarcamiento es muy fuerte, responde a un grado E ⁺⁺ el 100% de las veces que se observa.
<ul style="list-style-type: none"> • Cuando el alumnado interviene con incorrecciones 	Cuando hay incorrecciones por parte del alumnado el enmarcamiento también es E ⁺⁺ en el 10% de ocasiones.
<ul style="list-style-type: none"> • Distracciones del alumnado 	En este caso, el grado es E ⁺ y también ocurre el 100% de las veces.

En la tabla anterior presentamos, expresado en porcentajes, el volumen de unidades de significado que hemos podido identificar para cada uno de los indicadores utilizados en la descripción de las reglas discursivas. Cabe recordar que nos interesa describir la parte de la relación pedagógica que está mediada por las reglas que permiten transformar las relaciones de comunicación en relaciones sociales fijándonos en el trabajo desarrollado por Morais y Neves (2001).

2. Contexto de observación; la muestra; el descubrimiento

Nuestra investigación la hemos realizado en La Coma, un Barrio de Acción Preferente (BAP) como ya hemos dicho, situado en las afueras de la ciudad de Valencia y perteneciente al municipio de Paterna (aunque separado del casco urbano por seis kilómetros). La etiqueta de BAP responde a normativa autonómica como hemos mencionado, y la justificación es la siguiente: “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”. La historia del barrio de La Coma es similar 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 alumnado con el que trabajamos responde a un perfil parecido al que Reguera (1999) denominó “cachorros de nadie”, que incardina marginación, delincuencia, inadaptación, etc.

El objetivo de nuestra investigación fue realizar una descripción de la práctica pedagógica en diferentes niveles o materias, y en este artículo damos cuenta de la modalidad de dos docentes que impartían la asignatura llamada Geolengua; asignatura posible en un centro de secundaria por la especial normativa que atañe a los BAP y por ende al centro. La decisión se toma después de filmar a 6 docentes porque a lo largo de la observación aparecen indicios de que la modalidad pedagógica que ocurre en ambas clases responde a algunas características comunes de las profesoras, que nos interesa mencionar:

- La asignatura en sí: Geolengua es un proyecto propio del centro impulsado por estas profesoras, 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.
- 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, utilizando y poniendo en valor los recursos del entorno, trabajando con las familias por mejorar el proceso educativo y escolar de las alumnas. Participan en diferentes iniciativas y proyectos que se ponen en marcha en nombre de la mejora de la calidad educativa. Entre estas propuestas destaca la génesis de Geolengua y la participación en diferentes iniciativas de formación y reciclaje docente.
- La veteranía: son dos profesoras que llevan en el barrio una década, 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 habitual; la 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 manera de hacer equipos estables es que las personas que no tienen plaza en el centro pero sí que quieren estar, soliciten

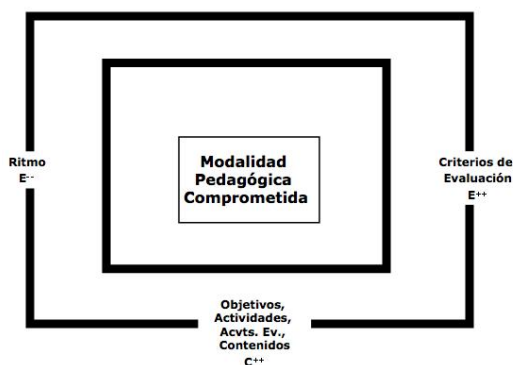
comisiones de servicio³. Aunque la plaza en el centro no era definitiva en el caso de algunas profesoras grabadas o entrevistadas, han ido solicitando comisiones de servicio a lo largo de los años hasta que han conseguido quedarse en el centro de manera definitiva, lo que da una estabilidad laboral que sin duda repercute positivamente en los resultados profesionales.

- El apoyo: estas docentes son dos de los pilares en los que el centro se ha apoyado a pesar de la adversidad con la que ha ido creciendo: ubicaciones variopintas e incluso insalubres, alto porcentaje de interinaje; 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.

La Educación Secundaria Obligatoria se realiza entre los 12 y los 16 años. En nuestro caso, la muestra final se ha tomado en los cursos de 1º y 2º, es decir, a estudiantes entre 12 y 14 años (15 en ocasiones según el mes de nacimiento y/o alguna repetición de curso).

3. De la práctica pedagógica de las docentes a la Modalidad Pedagógica Comprometida

Con respecto a la clasificación, es decir, el contexto instruccional, la relación entre discursos, podemos decir que la práctica pedagógica de estas docentes responde a una clasificación muy fuerte. Esto se explica por la frecuencia con la que hemos encontrado fragmentos referidos a cada dimensión. Con respecto al enmarcamiento, que se corresponde con el Discurso Regulador, podemos observar cómo son las relaciones entre sujetos en estas prácticas pedagógicas concretas. 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. Así podemos presentar la modalidad mediante el siguiente diagrama:



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

³ 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.

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.

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 comprometida. Es decir, desde el punto de vista de la investigación de Bernstein (1993), “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 de las agencias para la producción y reproducción de recursos discursivos y físicos” (p. 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, 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 de 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.

Como vemos en la figura, podemos decir que la Modalidad que hemos denominado Modalidad Comprometida presenta unas reglas explícitas, puesto que los valores tanto de la clasificación como del enmarcamiento son muy fuertes (a excepción del ritmo, que es muy débil). Las líneas que rodean los indicadores analizados de la práctica pedagógica denotan la intensidad de la relación observada. Esta modalidad pedagógica, que hemos denominado 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 las jóvenes para adquirir las transmisiones. Que el ritmo presentado por esta modalidad tenga un valor muy débil significa que tienen el tiempo que necesitan para la adquisición del contenido. 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 los 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.

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 adquiriera 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. 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 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 a la que hemos llamado comprometida, describe prácticas pedagógicas que “permiten” la adquisición de los contenidos académicos correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

4. Conclusiones

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 (2009, p.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. El caso que estudiamos justifica parte de su éxito en el equipo docente estable, que hace posible poner en marcha un proyecto continuado, ya 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, 2009, p.20).

Las diferentes modalidades pedagógicas dan lugar a resultados también diferentes. Se trata 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 recoge Carta una maestra de 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, aún a costa de pasar por locos. Es mejor pasar por loco que ser instrumento del racismo (p. 14).

¿Es adecuado utilizar un marco teórico sofisticado, conceptual y metodológicamente, para atender el contexto de fracaso escolar? Para nosotras la respuesta evidente es sí. La educación es un campo en el que la cantidad de elementos que se deben tener en cuenta son cuantitativamente elevados, y cualitativamente complejos. En el nivel macro, consideramos que el orden social y el orden de género, y probablemente el orden de raza, construyen un universo de posicionamientos en los que el sujeto se ve atrapado como en una trama. El marco teórico utilizado nos da las herramientas para que quienes están en mejor posición, las docentes, puedan hacer uso del conocimiento acumulado sobre su mirada y así poder contribuir a diseñar prácticas pedagógicas que permitan acceder a posicionamientos diferenciados a quienes están peor posicionados.

La producción y la reproducción de los órdenes sociales y de género cristalizan en las prácticas interactivas especializadas, las cuales a su vez, constituyen el núcleo de la interacción pedagógica. ¿Puede haber un hecho más interesante para pensar que esta comunicación especializada? 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, supone pensar y pensarse constantemente, 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, según Escudero (2009) “horizontal y participativa del conocimiento y su construcción, aunque, eso sí, reclamando contraste fundado entre docentes, reflexión y crítica” (p.15).

Referencias bibliográficas

Alumnos de la escuela de Barbiana (1996). Carta a una Maestra. Madrid (España): PCC.

Angrosino, M. (2012). Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. Madrid (España): Morata.

Bernstein, B. (1973). Class, codes and control, vol. 2. Londres (Reino Unido): Routledge.

Bernstein, B. (1990). Poder, educación y conciencia. Barcelona (España): El Roure Ediciones.

Bernstein, B. (1993). La estructura del discurso pedagógico. Madrid (España): Morata.

Bernstein, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y

crítica. Madrid (España): 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.

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.

Escudero, J. M. (2009). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. Revista Iberoamericana de Educación, 50, pp. 41-64. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>

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*, 356, pp. 133-158.

Domingos, A. M. (en la actualidad Morais, A. M.), Barradas, H., Rainha, H., & Neves, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

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). 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 (EEUU): 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

Navas, A.A. (2008). *Estudio de la práctica pedagógica en garantía social*. València (España): Servei de Publicacions Universitat de València.

Neves, I. P., y 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.

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.