



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

Departament de Didàctica i Organització Escolar

TESIS DOCTORAL

LA ESCUELA Y EL INTERCAMBIO SIMBÓLICO.
UNA RELECTURA DE LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Eva M^a Escribá Ibáñez

DIRECTORES

DR. FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR

DR. FRANCISCO JÓDAR RICO

Diciembre, 2018

Programa de Doctorado: Doctorado en Educación

Código de Programa: 3117

Regulación: RD 99/2011

Órgano Responsable del Programa: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Título de la tesis: *La Escuela y el Intercambio Simbólico. Una relectura de los conocimientos curriculares.*

Doctoranda: Eva M^a Escribá Ibáñez

Directores: Dr. Francisco Beltrán Llavador

Dr. Francisco Jódar Rico

Fecha de Depósito: Diciembre, 2018

LA ESCUELA Y EL INTERCAMBIO SIMBÓLICO.

Una relectura de los conocimientos curriculares

INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: UN ESCENARIO PARA RELEER LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES	13
CAPÍTULO 1. ESCUELA PÚBLICA	15
1.1 Re-pensar las escuelas inscritas en el sistema capitalista	15
1.2 La Escuela como construcción social	19
1.3 La Escuela en clave de narrativas escolares	23
1.4 La Escuela Pública: una expresión política	27
CAPÍTULO 2. CONOCIMIENTOS ESCOLARES	31
2.1 El conocimiento y los conocimientos	31
2.2 La adjetivación de los conocimientos escolares	34
2.3 Una aproximación al curriculum como “texto”	39
2.4 El curriculum escolar: un formato de los conocimientos escolares	45
2.5 Determinaciones del curriculum escolar	48
2.6 El aporte del valor para una lectura de los conocimientos curriculares	52
2.6.1 Valor e Intercambio Simbólico: consideraciones introductorias	52
2.6.2 Dos formas de interpretar los conocimientos curriculares	57
CAPÍTULO 3. POSIBILIDADES DE SIGNIFICACIÓN PARA LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES: Objeto, Objetivos y Supuestos	63
3.1 La intención de pensar el valor en los conocimientos curriculares desde el Intercambio Simbólico	63
3.2 Lógicas operativas distintas: Capitalismo e Intercambio Simbólico	69
3.3 Una mirada a las lógicas de los conocimientos curriculares	76
3.4 Articulación del marco categorial general	84
SEGUNDA PARTE: VALOR EN LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES	93
CAPÍTULO 4. PROGRAMAS FORMATIVOS DE CUALIFICACIÓN BÁSICA	95
4.1 <i>Hacer caso</i> al valor en los conocimientos curriculares	95
4.1.1 Categorías para construir el caso	105
4.1.2. Objeto de estudio, propósitos y preguntas	108
4.2 La opción de los PFCB	113

4.3 Información para la interpretación del valor en los contenidos curriculares de los PFCB	125
4.3.1 Descripción y contextualización	125
4.3.2 Proceso de producción de la información	136
4.3.3 Presentación del tratamiento de las informaciones registradas	145
4.4 Supuestos para repensar el valor en los conocimientos curriculares	167
TERCERA PARTE: CONOCIMIENTOS CURRICULARES, INTERCAMBIOS E INTERCAMBIO SIMBÓLICO	177
CAPÍTULO 5: LOS INTERCAMBIOS Y LA LÓGICA MERCANTIL	179
5.1 De la sociedad de producción a la sociedad de consumo	179
5.1.1 El consumo: una institución coactiva	179
5.1.2 La importancia del principio de (re)producción	184
5.1.3 Una revisión del valor a través de la mercancía	189
5.1.4 El lenguaje de la mercancía	192
5.1.5 La definición del trabajo en la ley del valor	206
5.1.6 Enfoques del signo	210
5.1.6.1 Enfoques tradicionales del signo	212
5.1.6.2 Una transformación del enfoque tradicional del signo: Signos vacíos	221
5.2 El avance del “ <i>hacer caso</i> ”	227
5.2.1 Algunas consideraciones previas “al hacer caso”	227
5.2.2 “Haciendo caso” al valor en los contenidos de los PFCB	232
5.2.2.1 La Administración	233
5.2.2.2 Docentes y el alumnado	242
5.3 Nuevos sentidos de los intercambios mercantiles	263
5.4 Lógicas operativas de los intercambios mercantiles: lógica lineal	272
CAPÍTULO 6: LOS INTERCAMBIOS SIMBÓLICOS COMO ANALIZADORES DE LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES	281
6.1 Las palabras y los vacíos	281
6.2 Lógica circular en los conocimientos escolares	286
6.2.1 Qué entender por lógica circular	286
6.2.2 Algunos pronunciamientos del don	289
6.3 El Intercambio Simbólico de Baudrillard	301
6.3.1 El Intercambio Simbólico como límite del sistema	301
6.3.2 Importancia del Intercambio Simbólico en el “ <i>hacer caso</i> ”	308
6.4 El significado de los intercambios simbólicos: valor simbólico	313
6.4.1 Diferencias entre el Intercambio Simbólico y los intercambios simbólicos	313
6.4.2 Haciendo caso de nuevo al valor en los conocimientos curriculares	318
6.5 RePensando el (plus)valor simbólico	333
6.5.1 Formatos del valor en los conocimientos curriculares	334
6.5.2 La imposibilidad de abstraer el (plus)valor de los intercambios	341
6.5.3 Pensando el valor simbólico desde algunas particularidades del caso	345
6.7 Algunos efectos del <i>caso</i> en la significación de los conocimientos curriculares	352

CONCLUSIONES FINALES	369
ÍNDICE DE FIGURAS	385
BIBLIOGRAFÍA	387
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Para que exista mirada, es preciso que un objeto se vea y se desvea, desaparezca a cada instante; por ello la mirada manifiesta una especie de oscilación.

(BAUDRILLARD, J. [1977]1978)



LINIERS

INTRODUCCIÓN

[T]oda elucidación que emprendamos es finalmente interesada, es para nosotros, en el sentido fuerte, pues no estamos aquí para decir lo que es, sino para hacer ser lo que no es.

(CASTORIADIS, 1983: 285)

Empleando la terminología de Bauman, la sociedad actual despliega un escenario líquido donde todo se vuelve incierto, pero en el que la búsqueda de certezas no sucumbe a las aspiraciones de los sujetos. En ese escenario, la escuela se desenvuelve entre la fragmentación social y el anhelo de certidumbres, generando algunas creencias que dificultan su problematización como realidad institucional. De ellas, la creencia que despertó mi interés por los conocimientos curriculares en esta investigación es la de una escuela que sigue preparando a los sujetos para el trabajo (cuando lo cierto es que las posibilidades de encontrar un trabajo digno son cada vez menores y las transformaciones laborales no apuntan a una transformación paralela de los conocimientos escolares), incluso al precio de postergar algunos contenidos referidos a la subjetivación. Una creencia que permanece instalada en el imaginario colectivo, sin que la crisis civilizatoria de estos últimos años, que pone de manifiesto su inconsistencia, haya logrado desarticular por completo.

No obstante, la investigación que expongo con esta memoria se inicia tras los estudios del máster universitario en “Política, Dirección y Gestión de las Organizaciones Educativas”, en concreto, tras el desarrollo de su trabajo final (año 2011) en el que abordé el estudio de los signos de poder en la micropolítica escolar desde el campo de la semiótica. Ese trabajo me ayudó a comprender algunos aspectos educativos que se encuentran a la base de esta tesis; unos referidos a lo escolar y, otros, a la necesidad de abordar la reflexión pedagógica desde distintas disciplinas.

De los aspectos mencionados, destaca la comprensión de la escuela desde una mirada organizativa como campo de acción política, esto es, atravesada por relaciones de

poder. En ese sentido, la escuela es explicada en función de su multidimensionalidad; un ente en el que las diversas dimensiones están constituidas por relaciones de distinta naturaleza. En consecuencia, la escuela precisa ser narrada en sus relaciones. Sin embargo, no todas esas relaciones revisten la misma significación. Eso, unido a la presunta incapacidad de la escuela para cumplir con los fines que se le han ido encomendando socialmente, me condujo a la primera de las preguntas ¿qué relaciones escolares contar?

A su vez, la semiótica me descubrió algo más; por un lado, el concepto categorial de frontera como espacio de análisis en el que ensayar otras posibilidades y, por otro, la pedagogía como un campo disciplinar que, no disponiendo de contenidos propios, hace uso referencial de los contenidos de otras disciplinas, que vienen a converger en ella para abordar el estudio de las distintas facetas educativas. Además, el posicionamiento saussureano acerca del signo, según el cual (grosso modo) los cambios en unos signos influyen en el comportamiento de otros, me llevó a considerar la importancia de reflexionar sobre los conocimientos curriculares porque, entendidos como relaciones estructurales, la institución escolar debe su existencia a ellos; otras relaciones estructurales supondrían una institución distinta a la escolar, al menos, tal como se la conoce. Eso implica que la escuela requiere de los conocimientos curriculares para trabajar en la dirección de las metas previstas.

Todo ello supuso el inicio de los primeros pasos de lo que después se ha traducido en la investigación que presento, cuyo propósito central es pensar los conocimientos curriculares desde el valor para hacer una relectura de ellos, partiendo de la presunción de que distintas lógicas operativas condicionan sus significados. Pero no hubiera sido posible llegar a ese planteamiento de no ser por los trabajos analíticos de dos autores de referencia, Marx y Baudrillard; el primero desde la filosofía política y el segundo desde el ámbito sociológico, ambos, constituyen las fuentes primarias de las que se nutre esta investigación.

Las primeras lecturas de Baudrillard me interrogaron acerca del lugar desde el que leer los conocimientos curriculares. En ese sentido, su Intercambio Simbólico resultó decisivo, resolviendo el interrogante en un doble sentido. El propio Intercambio Simbólico se establece como lugar de análisis, frontera o límite, pero, además, pone a disposición de la investigación el valor desde una perspectiva marxista, al mismo tiempo que el No-valor; ambos, valor y No-valor, expresiones de los códigos de las lógicas lineal y circular, respectivamente. Eso derivó en la necesidad de revisar ciertos escritos de Marx para tomar prestadas algunas categorías trabajadas en ellos, en concreto, el valor, el plusvalor, el trabajo y la mercancía. La pretensión era pensarlas en los contenidos curriculares y a ser posible trascenderlas, porque la sociedad de producción en la que Marx las describió al amparo de la ley mercantil del valor, no es la sociedad de consumo actual en la que rige la ley estructural del valor. Ambas sociedades definen modos de relación diferentes, aun si operan bajo el mismo principio de producción; mientras en la primera, los análisis adquieren tintes exclusivamente económicos, en la segunda, lo simbólico entra en escena, modificando los modos de relación y dificultando las explicaciones sobre ellos.

Además de las lecturas de estos autores, otras fuentes secundarias han dado cuerpo a la investigación. De ellas destacan los aportes sociológicos de Lundgren y Eggleston en el curriculum; los análisis sobre la institución escolar de Castoriadis; desde la antropología y en referencia al don, los análisis de Mauss, Godelier y Derrida; Saussure desde el ámbito semiológico y Lacan desde el ámbito psicoanalítico aportan en la interpretación del signo. No menos relevantes, aunque tal vez a otros niveles, resultan también los trabajos de Passeron y Revel en el ámbito metodológico; los análisis de Beltrán en la categorización de las determinaciones curriculares y la institución escolar, y las explicaciones de Boltanski y Chiapello en lo referente a la interpretación del capital.

En este trabajo de investigación, articulando algunas categorías provenientes de otros campos disciplinares, se pretende reflexionar acerca de los significados de los conocimientos curriculares al entender que a todo significado subyacen formas de

pensar que sobrepasan siempre aquello a lo que significan. Por esa razón, pensar los significados de los conocimientos curriculares remite, de forma indirecta, a las posibilidades de desplazar algunos límites escolares, entendidos ahora como limitaciones y no como espacios fronterizos.

Puesto que la escuela es capitalista y los conocimientos curriculares son relaciones escolares, al igual que ella, dichos conocimientos permanecen sujetos a las lógicas del capitalismo que los significan. No obstante, las lecturas realizadas muestran que no existe consenso en la manera de nombrar esas lógicas. Por ese motivo, en este informe se ha optado por utilizar la nomenclatura de lógica lineal para referirse a ellas de manera genérica, dado que todas presentan características comunes; todas están sujetas al valor y a las reglas de los intercambios, y todas se rigen por la acumulación teniendo a la base el principio de producción. Sin embargo, el punto de fuga para leer valor en los conocimientos curriculares no lo constituye ninguna de esas lógicas independientemente de su denominación, tampoco la lógica lineal, sino el Intercambio Simbólico, cuya lógica operativa ordenante, que es circular y no lineal, se encuentra sometida a las reglas de la circulación y del don, y no a las imposiciones productivistas de la acumulación y de la mercancía.

Del Intercambio Simbólico deriva la necesidad de reconstruir categorialmente tanto la mercancía (en la sociedad de consumo) como el don para pensar desde ellas los conocimientos curriculares de forma conjunta. Pero así como en esta ocasión el don y la mercancía se han planteado categorialmente, las lógicas aludidas han sido tomadas por su función instrumental; puesto que son operativas, cada una de ellas regula las relaciones de un modo diferente. De ese aspecto da cuenta, por una parte, la mercancía (lógica lineal) y, por otra, el don (lógica circular), en cuya intersección se producen otros significados viables para los conocimientos curriculares.

Dado el planteamiento inicial de la investigación, la decisión acerca de la dimensión empírica llevó a poner el foco en los contenidos curriculares de los Programas Formativos de Cualificación Básica en el curso 2016/2017, a modo de ejemplo y habida

cuenta de las posibilidades que ofrecía su carácter marginal en la organización del sistema educativo español. Sin embargo, la propuesta metodológica de Passeron y Revel del *Pensar por casos* dispuso esa opción de modo diferente, contribuyendo a superar algunas limitaciones que comenzaban a asomar, tales como la dificultad para mostrar el valor en los conocimientos curriculares, la falta de precisión en algunos datos, etc.

La opción metodológica permitió elaborar el *caso*¹ al tiempo que se iba reflexionando sobre el valor y el plusvalor en los conocimientos curriculares. Por esa razón, si bien algunas preguntas iniciales guían la investigación, no son las únicas. A medida que se avanza en ella y en la escritura del texto, van formulándose nuevas preguntas que habilitan otras reflexiones categoriales o amplían las existentes. Eso no significa que en el informe la reflexión se exponga acto seguido a la pregunta, o no siempre; en ocasiones, se posterga a otros epígrafes a fin de establecer un hilo conductor para el lector.

Del mismo modo, el hecho de que algunas reflexiones previas parezcan incurrir en contradicciones respecto a otras posteriores se debe al proceso de escritura (lineal y, es de esperar, comprensiva) con el que se pretende ordenar lo reflexionado, dando cuenta del *caso*. En ese sentido, cabe señalar también la presencia de esquemas, un mapa conceptual, gráficos y tablas, todos ellos de elaboración propia, excepto el Gráfico 1. Resultados académicos y el Gráfico 2. Prosecución de estudios, así como el Esquema 3. CIRCULACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS, cuyas autorías se refieren en el texto. De ellos da cuenta el índice correspondiente. Además, conviene advertir que las características de la segunda parte, en la que se desarrolla el capítulo 4, hacen que se interrumpa el flujo narrativo, por eso, sería prescindible en su emplazamiento actual; mantenerlo en él responde solo a las exigencias del formato de tesis.

¹ A partir de este momento, cuando se utilicen las palabras y expresiones *caso*, *hacer caso*, *haciendo caso*, etc. en cursivas se estará haciendo referencia a la metodología planteada por Passeron y Revel (*Pensar por casos*) a fin de diferenciarlo del caso del estudio de casos o de otras acepciones comunes como poner por caso, en este caso, etc.

Otro aspecto de interés, a tener en cuenta antes de adentrarse en la lectura del capítulo 4, radica en las informaciones recabadas para la construcción del *caso*. Aunque se presentan de manera elaborada en forma de relato, no todas están contenidas en él porque no todas se han utilizado del mismo modo. Mientras unas se referencian de forma explícita, otras solo se hacen valer contextualmente para llevar a cabo las interpretaciones pertinentes, aludiendo a ellas tácitamente. Por ese motivo y pese a que algunos párrafos de los documentos se encuentran reproducidos en el cuerpo del informe, se ha decidido anexar las fichas y los horarios de cada uno de los programas, así como otras informaciones documentales disponibles, entre las que destacan las memorias elaboradas por los docentes del Programa de Operaciones Básicas de Pastelería.

A lo largo de la redacción, unas veces se ha hecho referencia a conocimientos y otras a contenidos curriculares. Por lo que ha de aclararse que, desde la posición curricular adoptada, en la que la didáctica es indisociable del curriculum, no es que existan diferencias entre conocimientos y contenidos; aun así, su uso en el informe no responde a una decisión del todo arbitraria. Por lo general, se ha tratado de utilizar contenidos en alusión al *caso* en los Programas de Formación de Cualificación Básica o a los intercambios que se producen en la escuela, mientras se tiende a nombrar conocimientos al hacer referencia a los intercambios laborales y, en particular, a las reflexiones realizadas a partir del *caso* que logran generalizarse más allá de los programas mencionados.

Del mismo modo, otro aspecto a tener en cuenta en la lectura es la diferencia entre significado y sentido, que no es nominal. A lo largo de la escritura se ha utilizado la expresión “significar los conocimientos curriculares”, porque todo significado lleva implícito un sentido, esta vez, distinto según sean considerados los conocimientos curriculares como mercancías o como dones. En otro orden, es necesario advertir que, en la medida de lo posible, se ha tratado de huir de los pies de página, reservándolos para citas no relacionadas en la bibliografía o citas indirectas, así como también para algunas aclaraciones puntuales de interés.

Condicionada en parte por la metodología adoptada y en respuesta al planteamiento de la investigación, la memoria ha quedado estructurada en tres partes sustanciales. La primera, *Un escenario para releer los conocimientos curriculares*, consta de tres capítulos. En ellos se construye el marco para los conocimientos curriculares, abriendo las preguntas de investigación al campo problemático en el que se sumerge y sentando los presupuestos epistemológicos.

Por eso, comienza el Capítulo 1 con el epígrafe de *Escuela Pública*. En la sociedad actual, el carácter público, concertado y privado de la escuela suele presentarse, a lo sumo, como condición jurídica, ofreciendo así una visión reduccionista de cada uno de ellos y de la escuela. Las implicaciones de adjetivarla de un modo u otro son significativas; su carácter público, y no otro, es el que define sus posibilidades de respuesta contra-hegemónica. De ahí, la necesidad de problematizar la institución escolar y presentarla como expresión política. Ese escenario da sentido a su vez al interés por pensar los conocimientos curriculares de otro modo.

Pero si los conocimientos curriculares requieren una relectura desde otro lugar es porque antes se ha dicho algo sobre ellos. En esa dirección, los conocimientos curriculares son abordados en el Capítulo 2 desde posiciones sociológicas que hacen especial hincapié en el curriculum, porque su comprensión pasa inexorablemente por la comprensión del curriculum. Esas posiciones llevan a justificar la necesidad del curriculum como texto mediador entre los contextos de producción y de reproducción, en los que se produce la posible adquisición de conocimientos (LUNDGREN, 1992). Desde ellas, el curriculum constituye un espacio en el que confluyen relaciones escolares y sociales que lo determinan en su definición y lo presentan como objeto complejo, integrando la percepción del poder (ejercido y contestado) que le imprime carácter político. En ese contexto surge la necesidad de introducir el valor como categoría para pensar los conocimientos curriculares.

La formulación del objeto de estudio *-los conocimientos previamente seleccionados y puestos a circular en la escuela a través de la categoría del valor-*, así como su

justificación y los objetivos nombrados a través de las tareas a acometer en el desarrollo de la investigación son tratados en el capítulo 3. En él, además, se presentan las categorías fundamentales trabajadas de manera articulada, esto es, el valor, los modos de relación y los conocimientos curriculares y, junto a ellas, las lógicas desde las que pensarlas. Este apartado en concreto resulta de interés para seguir la exposición posterior con mayor facilidad.

En la segunda parte, el capítulo 4 aborda la dimensión empírica, justificándola categorial y metodológicamente. En él se explica la metodología utilizada que, a su vez, avala la estructura del informe en cuestión. Además, se procede a presentar los datos e informaciones que han de ir posibilitando la elaboración del *caso* que ha de servir para pensar las categorías presentadas en el capítulo 3.

El planteamiento teórico, propiamente dicho, se expone en la tercera parte. En ella se trabaja básicamente el Intercambio Simbólico puesto en relación con los intercambios simbólicos para interpretar los conocimientos curriculares. El capítulo 5 desarrolla la mercancía que es valor, mostrando la transformación de sus formatos en los distintos contextos. Ello precisa describir previamente algunas características del contexto de la sociedad de producción y de la sociedad de consumo actual, en las que se produce la mercancía (valor) bajo formatos diferentes; por consiguiente, los conocimientos curriculares valorados.

No obstante, para la comprensión de estos contextos, las explicaciones del signo resultan decisivas; permiten explicar el despliegue mercantil en la sociedad de consumo actual y la lógica bajo la cual opera la producción y puesta en circulación de los conocimientos curriculares. De ese modo, en este capítulo comienzan a darse los primeros pasos hacia la elaboración del *caso* (presentado en la segunda parte), pensando el valor (indisociable de los conocimientos curriculares) en los Programas Formativos de Cualificación Básica.

Para finalizar, en el capítulo 6 se analiza con mayor detenimiento el Intercambio Simbólico, introducido en el desarrollo previo. En él se muestra la importancia de

considerarlo un límite, no como limitación, sino como frontera. De ahí su relevancia, porque no solo habilita otro modo de significar el valor simbólico en los conocimientos curriculares, sino también la posibilidad de llevar a cabo una lectura ampliada de ellos al interpretarlos simultáneamente como dones y como mercancías. Una reflexión que, enraizando en el proceso de indagación de los Programas Formativos de Cualificación Básica, da pie a imaginar de otro modo el valor simbólico en los contenidos de los PFCB, generalizándolo a otros itinerarios escolares. En ese sentido, este capítulo concluye dando cuenta de algunos aspectos clave de la investigación.

Tras estas líneas introductorias se inicia el informe de una investigación que si bien se da por concluida, no significa que haya quedado cerrada definitivamente. Dado el modo de abordarla, poniendo el foco en la reflexión a falta de hipótesis, cualquiera de las interpretaciones podría ser rebatida y pensada de otro modo. Pero ello, en cualquier caso, equivaldría a seguir ampliando la comprensión del objeto de estudio (los conocimientos curriculares) a través de la categoría del valor, quizá contribuyendo a desplazar otros límites escolares. Por eso, la importancia de la investigación que se expone a continuación.

PRIMERA PARTE

UN ESCENARIO PARA RELEER LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES

CAPÍTULO 1. ESCUELA PÚBLICA

1.1 RE-PENSAR LAS ESCUELAS INSCRITAS EN EL SISTEMA CAPITALISTA

De pronto la escuela se encuentra en vías de perder su razón de ser política, económica, y pedagógica. Súbitamente la escuela aparece como un rito que sirve para hacer tolerable las contradicciones de nuestra vida, se revela como un proceso de socialización orientado hacia la aceptación de las exigencias de una sociedad de consumo.

(ILLICH, 1974: 20)

Admitir que el lenguaje es la primera institución implica aceptar que todo sujeto es institucional porque, antes que nada, es sujeto de palabra. Pero el lenguaje no es una institución desligada del resto, forma parte de un amplio engranaje en el que otras instituciones sociales desempeñan también su papel en la conformación del sujeto, sujetándolo; dicho de otro modo, no puede haber sujeto fuera de las instituciones, son ellas las que transforman al individuo en ser social.

En ese sentido, la escuela (institución social) es (re)producida y (re)produce, pensándonos al tiempo que nos interpela como sujetos pensantes. En el primer sentido, se plantea como anclaje cultural para los sujetos. Por eso, aunque institucionalmente existe en el plano de lo simbólico, debe su existencia a demandas sociales que varían de unos momentos históricos a otros, siendo su capacidad para dar respuesta a algunas de ellas la que, en buena medida, la dota de sentido. No obstante, “en la cuádruple red cruzada de lo funcional, de lo simbólico y de sus consecuencias, los agujeros son más numerosos que los puntos recubiertos” (CASTORIADIS, 1983: 204).

Como institución, la escuela ha de ser pensada en interacción con la sociedad de la que forma parte. El tipo de sociedad, existente y proyectada, marca sus fines. Pero las metas escolares, paradójales, ponen de manifiesto su necesidad de responder a algo

más que a una parte de las demandas sociales de su tiempo; su función no es exclusivamente instrumental, porque lo simbólico trasciende lo meramente funcional. Por eso, incluso si en ocasiones algunas de las narrativas escolares pretenden hacer pensar lo contrario, la escuela, como institución moderna, tiene siempre algo que decir en el modo de organizar la vida social contemporánea.

Por otra parte, la institución escolar es producto de la sociedad capitalista, lo que equivale a decir que debe su existencia al capitalismo. En ese sentido, son muchos los autores que han denunciado la mercantilización de la educación en la sociedad occidental; (J. Halliday, 1995; N. Hirtt, 2001, 2010; I. Mészáros, 2008; C. Laval, 2004). Los lazos invisibles que conectan la sociedad con la escuela determinan en su interior la reproducción del modo de relación social que impone el capitalismo y su lógica de mercado. Así, las organizaciones escolares, en las que se materializa la institución, reproducen en su interior (a modo de habitus, en los términos indicados por BOURDIEU), con formatos propios, algunas relaciones capitalistas. Unas veces, lo hacen de manera manifiesta y, otras, como ocurre con las relaciones de dominación, de forma velada, aun así, en ambos casos el entramado relacional sigue produciendo efectos.

Pero la naturalización o normalización es el mecanismo del que se vale el poder para presentar como aceptables aquellas relaciones que de otro modo no lo serían. Sin embargo, lo normal es aquello que proviene de la norma, y la norma es un constructo que responde a unos intereses no siempre reconocidos o recordados. Por eso, desnaturalizar o des-normalizar remite al cuestionamiento de la norma, habilitando otras acciones posibles; genera otros significados que dan pie a contar la escuela de formas diferentes, poniendo en entredicho algunas de las narrativas escolares existentes.

En la sociedad occidental actual, algunas de esas narrativas, lejos de representar la escuela como espacio hegemónico, la describen como espacio neutral; imponen la visión falaz de que la selección de los conocimientos, que en ella han de ser distribuidos posteriormente, responde únicamente al deseo de preparación para la

vida laboral cuando, en realidad, es el dominio de unos pocos el que tiende a imponer sus valores como referentes, silenciando así su capacidad política -siempre temporalmente, incluso si dicha temporalidad se circunscribe a un periodo histórico concreto. Pese a que en la escuela se producen algunos movimientos de contestación, cuando ciertos valores hegemónicos coincidentes con los del mercado logran imponerse (tal parece ser el caso de la escuela actual), quedan relegados otros aspectos de la enseñanza y el aprendizaje “referidos forzosamente al ámbito individual” (BELTRÁN, 1991).

De ese modo, la escuela traduce un espacio legitimador de desigualdades y falta de libertad; inaugura una nueva forma de colonialismo, entre otros aspectos, avalado por una educación que a la base del modelo mercantilista persigue de forma encubierta la división de clases para la preservación del poder de aquellos que lo detentan. Una de las consecuencias es la progresiva privación de participación del sujeto y, en parte, de sus posibilidades de emancipación porque, como hace saber Emir Sader, “[u]na sociedad que impide la emancipación sólo puede transformar los espacios educativos en *shopping centers*, hacerlos funcionales a su lógica de consumo y lucro”².

Es así, como la escuela ve cercenado su sentido, al igual que en el sentido contrario ocurre en las “escuelas nuevas” (DEWEY, 1960); muchas de ellas, surgidas del descontento que produce la escuela pública degradada, obvian la importancia de los conocimientos válidos en y para una sociedad particular y centran la atención en el niño de manera casi exclusiva, apostando por experiencias no programáticas.

No obstante, en la escuela pública occidental, algunos conocimientos son sometidos a la ley del valor y el intercambio. Los títulos y las credenciales, por los que se intercambian esos conocimientos en el mercado laboral, los traducen en mercancías al asignarles un valor de cambio y un valor de uso, que es como decir, los transforman en bienes consumibles e intercambiables. De tal manera,

² Citado en la presentación de MÉSZÁROS, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Barcelona. Siglo XXI

[e]l sistema credencialista se convierte en la base de una lucha por el control de las ocupaciones mediante la profesionalización, y en el modelo para otras formas de otorgación de licencias y paciones monopolizadoras. (COLLINS, 1989: 93)

Por otra parte, pese a las expectativas laborales puestas en la institución escolar y fijadas en el imaginario social, la coyuntura socio-económica del momento actual (alto índice de la tasa de desempleo, unido a los atropellados avances de la ciencia que, hoy más que nunca, cuestionan la eficacia o valía de algunos conocimientos científicos) pone en jaque a la escuela vaciándola de sentido ante la aparente falta de respuesta social (laboral) e individual. Ese es el motivo principal para pensar la escuela más allá del yugo que la lógica del capital le impone, presentándola a modo de pensamiento único y negando, en consecuencia, la presencia de otras lógicas diferentes, pero no por ello imposibles o inexistentes.

1.2 LA ESCUELA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

Desde las distintas posiciones epistemológicas, la escuela es estudiada, analizada, aprehendida, descrita de maneras diferentes; no obstante, resulta incontestable que, así nombrada, es una institución social materializada en las organizaciones escolares o escuelas. Entonces, la cuestión pasa por descifrar qué significa ser institución social y, en particular, qué institución escolar.

Toda institución social debe su existencia al marco legal que la define, esto es, al conjunto de normas que imponen sus límites y que dictan los comportamientos lícitos e ilícitos dentro de ese marco, pero no solo. Las instituciones se rigen además por normas de carácter no legislativo que “delimitan formas de pensamiento que es como decir que ponen barreras a las posibilidades de conocimiento” (BELTRÁN, 2010: 45). Por tanto, “[d]ecir que la educación «se instituye» en un momento dado de nuestra historia (occidental) equivale a afirmar que se dota de una base normativa, de naturaleza jurídica...” (2010: 37). A ello ha de añadirse, siguiendo el pensamiento de Hobbes, que “[l]a ley es propiamente la palabra de aquel que por derecho manda a los demás”³ y, por eso, remite a una voluntad e impide concebirla en términos esencialistas; incluso si es “ley natural”, como hace saber ZARKA (1997: 163), la diferencia con la ley civil radica en el fundamento de cada una de ellas, fundamento divino y político, respectivamente.

Por consiguiente, la institución escolar es y no es al mismo tiempo, lo que lleva a formularse algunas preguntas en torno al por qué, y no al cómo que se refiere a la organización o al para qué pronunciado en términos utilidad. En cualquier caso, como se ha expuesto en el párrafo anterior, ser institución social remite a un espacio de relaciones regladas por un conjunto de leyes o límites legislativos; un ente en permanente construcción. Luego, si la ley es producida en una sociedad y un tiempo concretos, la escuela, expresión de un marco legal, solo puede ser leída o narrada

³ Citado en ZARKA (1997: 159)

como producto del tiempo histórico y de la sociedad que dicta sus leyes. Aun con eso, los cambios en las formas de pensar preceden en ocasiones a los cambios legislativos. De ahí que la institución (también la escolar) se vuelve contradictoria en algunos puntos porque incorpora en su marco legislativo elementos residuales de otras épocas (BELTRÁN, 2010).

Lo expuesto lleva a reconocer más de una escuela, como mínimo tantas como tiempos y sociedades existen. Sin embargo, “[o]lvidarse de reflexionar el presente desde la historia es un peligro que transporta de un modo oculto el mensaje de la inevitabilidad y la imposibilidad de transformar la realidad” (TORRES, 1991: 15). En el caso escolar, ese olvido ancla el concepto de escuela en un sentido unívoco, impidiendo imaginarla como algo distinto a un espacio neutral. Falacia siempre interesada al servicio de quienes ejercen la dominación; sirva de ejemplo, la denuncia realizada por autores como BAUDELLOT y ESTABLET (1976) acerca de la función ideológica que la escuela desempeña veladamente en la (re)producción de la sociedad de clases: presentando como verdades, de forma interesada, lo que solo son mitos escolares, la escuela oculta su función ideológica y se muestra condescendiente con quienes se arrogan el derecho a describirla como institución a-política.

En síntesis, la escuela no siempre estuvo ahí. Su nacimiento como institución moderna acontece en un tiempo en el que se conjugan ciertos factores socio-económicos y culturales, lo que da pie a iniciar esta investigación bajo el supuesto de escuela como “texto artificial”⁴ devenido producto histórico-social. Así, escuela sujeta a la palabra, al discurso (en el sentido amplio del término -lo dicho, pero también lo hecho, esto es, sus prácticas discursivas y no discursivas) y a unas coordenadas espacio-temporales que la “hacen ser”; coordenadas definidas, en gran medida, por la confrontación de intereses (económicos, ideológicos, culturales, etc.) de los distintos grupos sociales, en absoluto desligado de la política o del ejercicio del poder.

⁴ Fathy, S. (1999). D’ailleurs Derrida. Video recuperado el 05 de enero de 2014, de: <http://www.youtube.com/watch?v=2dFM10O315k>

Por tanto, resulta indiscutible que la institución escolar, tal como se la conoce en el mundo occidental actual, ha sufrido transformaciones en sus prácticas y en el modo de ser significada. Su evolución (de ningún modo lineal) ha venido aconteciendo, diacrónica y sincrónicamente, paralela al desarrollo del sistema capitalista, impregnándose de los significados que el capitalismo le ha ido transfiriendo en cada época, también en la actual. Sin embargo, “[p]or sus conexiones naturales e históricas virtualmente ilimitadas, el significante [escuela] supera siempre la vinculación rígida a un significado preciso y puede conducir a unos vínculos totalmente inesperados” (CASTORIADIS, 1983: 209). La sobredeterminación del contexto institucional del que es parte la escuela, ligada su carácter textual, dispone nuevas posibilidades para ella; permite explicar de otro modo las relaciones escolares existentes, es decir, contar otra escuela, no en sustitución de “la escuela” dicha por las distintas narrativas escolares, sino por y a pesar de ellas.

Aunque, como ha de verse, el objeto de esta investigación no precisa una revisión histórica acerca de la evolución escolar, detenerse en el momento de su institucionalización o, con mayor precisión, en el momento de la determinación de su obligatoriedad⁵, grosso modo, podría ser de utilidad para comprender algunos aspectos de la escuela occidental contemporánea y de los conocimientos que se distribuyen en ella.

En ese sentido, en su momento fundacional, la escuela parte de una respuesta social a los nuevos retos planteados por las transformaciones de orden socio-económico, derivadas de la nueva organización del trabajo, que fueron dando paso al desarrollo industrial, y con él, aunque no solo, a una progresiva complejidad socio-cultural. De tal manera, sin obviar el “esfuerzo realizado [en la dotación económica y la gestión de la enseñanza de masas] por construir una forma de gobierno nacional” (GOODSON, 1995:

⁵ La necesidad de consolidar la institución escolar se pone por primera vez de manifiesto en el estado español con la Ley Moyano de 1857, en concreto, en su art. 1º base 6ª -“La enseñanza pública primera será gratuita para los que no puedan pagarla, y obligatoria para todos, en la forma que se determine”-, aunque no será sino en posteriores legislaciones cuando alcance su desarrollo pleno.

56), ese momento histórico demandó originariamente mano de obra cualificada. Ciertos resultados se concretaron en significados escolares, de los cuales algunos todavía persisten mitificados en el imaginario social, es decir, en aquello que va más allá del pensamiento y “hace posible las prácticas de una sociedad al darles sentido” (TAYLOR, [1931]2006: 13).

En el escenario descrito, la escuela pasó a constituirse como elemento institucional clave en la inserción cultural de los individuos, devenidos o producidos sujetos conforme a las ideas de la Ilustración. Así, en la sociedad occidental actual,

[l]as metas [escolares] formuladas resultan paradójicas porque las escuelas en tanto que instituciones sociales tienen el propósito de satisfacer los intereses del conjunto de la sociedad; el contenido de lo escolar, la enseñanza y el aprendizaje, tienen en cambio que ser referidos forzosamente al ámbito individual, siendo su objeto el desarrollo íntegro de los individuos. (BELTRÁN, 1991: 24)

Inscrito en la formulación de las metas escolares, el aspecto paradójico de la escuela, como institución, lleva implícita la complementariedad de las metas a que apunta la cita anterior. No obstante, esta cita no pretende insinuar que las respuestas escolares en el plano social e individual hayan sido, sean o deban ser, en modo alguno, equilibradas. Lo que sí es posible afirmar a partir de ella es que dicho intento de respuesta, en ambas direcciones, encuentra siempre su concreción en los currícula escolares (oficiales y no oficiales) en los que se inscriben los conocimientos que son seleccionados, distribuidos y posteriormente (re)valorizados en el circuito escolar.

1.3 LA ESCUELA EN CLAVE DE NARRATIVAS ESCOLARES

Aunque la escuela es institución social, inscrita en un entramado relacional complejo y, por tanto, sujeta a un juego de poder, el hecho de ser una institución transitada por todos los sujetos (vinculada a la imposición de la educación obligatoria en los diferentes sistemas educativos) ha supuesto, en gran medida, la apropiación de su nombre por parte del lenguaje común, limitando sus significados. De esa manera, cuando, en términos coloquiales, la escuela llega a remitirse ocasionalmente a un ente o una institución, suele darse por supuesto que siempre estuvo ahí realizando las mismas funciones o similares, es decir, con un encargo social que no fue demasiado distinto de unos momentos históricos a otros. Y, algo más relevante si cabe, “siempre una”, cuanto menos sincrónicamente hablando.

Sin embargo, cada escuela forma parte de un tiempo concreto en una sociedad determinada; no es la misma en todos los países, como tampoco lo es, en el contexto occidental, la escuela de los años 60 respecto a la del momento actual, la escuela pública respecto a la privada, etc. Por eso, no existe “la” escuela, sino una institución histórico-social (materializada en las distintas organizaciones escolares) con singularidades propias; una construcción social y, en consecuencia, cultural; un haz de relaciones sujeto a múltiples determinaciones, también históricas, que traduce relaciones de poder. En tanto no se trata de un objeto tangible, la escuela solo puede ser en función de cómo son contadas sus relaciones. Por ese motivo, aludir a ella analíticamente precisa de alguna adjetivación que evite naturalizarla falazmente en términos esencialistas.

Sin perder su perspectiva histórico-social, al apelar a la escuela en esta investigación se estará haciendo referencia a *una escuela* pública, en la sociedad capitalista occidental contemporánea; en contra de lo que pudiera parecer, una escuela que es leída, contada, dicha a través de las distintas narrativas escolares, diferentes pero concurrentes, con predominio de alguna(s) de ellas sobre las demás.

Sin embargo, en el uso común de su nombre el mito de “la” escuela se perpetúa y como toda creencia, y este pensamiento lo es, deriva consecuencias. Una, es la percepción de “un lugar donde se va a aprender” y... poco más ha de decirse de ella si no es para nombrarla. En el imaginario colectivo, la escuela representa un espacio físico con unas funciones determinadas que, para unos, consisten en enseñar y, para los menos, en educar (disponer o enseñar a los más pequeños para “elegir sus valores, tanto en el ámbito moral como en el social y el político” [MERIEU, 1998: 22]) y/o socializar (lograr que los sujetos acepten “algunas renunciaciones para tomar parte de la vida de aquéllos que le acogen” como precio a pagar para convertirse en miembros de la comunidad (p.22) o bien, “reproducir la normativa social vigente y establecer la pauta [sic] bajo la cual las nuevas generaciones continúan a las anteriores” [FOLLARI, 1997: 13]), sesgo que reduce su interpretación no más allá de las relaciones que se producen en el edificio que la alberga.

Incluso cuando la escuela es considerada raramente como institución, capaz de trascender las relaciones de los agentes escolares más significativos (profesorado y alumnado), no parece haber mensaje que descifrar; no es cuestionada, tampoco por un amplio sector pedagógico. No obstante, esa falta de cuestionamiento se contrapone al pensamiento crítico de la pedagogía, al que se le debe la posibilidad de descubrir el engaño oculto tras las creencias enunciadas. Con él, se han recuperado para la escuela otros significados que, ligados al marco de relaciones y al ejercicio de poder, traducen la complejidad y el juego político en su interior.

En ese sentido, la propuesta del “nuevo realismo” de GABRIEL (2015) advierte que la realidad construida (escuela), en tanto es objeto de conocimiento, no puede ser analizada como una totalidad (visión metafísica); tampoco como un hecho construido discursiva o científicamente que, admitiendo la existencia de pluralidad de ámbitos objetuales, niega la posibilidad de reducirlos a un solo ámbito (visión constructivista). La cita que sigue da cuenta de la propuesta epistemológica del autor permitiendo, al sustituir mundo por escuela, pensar esta última en los mismos términos.

[L]os pensamientos sobre los hechos tienen el mismo derecho de existencia que los hechos sobre los que pensamos [...] el mundo que yo conozco es siempre un mundo con espectadores, en el que ciertos hechos, que no se interesan por mí, coexisten con mis intereses (y percepciones, sensaciones, etc.). El mundo no es en definitiva un mundo sin espectadores ni el mundo del espectador. (GABRIEL, 2015: 14)

La traducción es una interpretación de escuela como ente relacional, sí, pero indeterminada como realidad. Unas relaciones (en este caso, procesos de conocer, curriculum, sujetos escolares, etc.) permanecen interconectadas, mientras otras son capaces de existir independientemente de las primeras o conectadas a otras redes de relaciones.

Por otra parte, lo que se desprende de la cita de GABRIEL (2015: 14) es que tanto la escuela como los conocimientos curriculares, analizados como realidad, son lo que sus narrativas cuentan de ellos desde perspectivas diferentes. No existe una verdad de escuela. La escuela es muchas y, a veces, muchas antagónicas; cada narrativa escolar cuenta o describe algunos aspectos de esa realidad escolar dejando fuera otros. Por esa razón, aun siendo el conjunto de las distintas narrativas escolares el que puede ir aportando mayor conocimiento del objeto, la posición desde la que se narra nunca resulta indiferente; la relatividad de las miradas no acerca a la presunción de que cualquiera de ellas tenga o pudiera tener la misma validez o la misma trascendencia ni tenerla, tampoco, en cualquier momento (social, económico, investigador, etc.).

Relatar la escuela pública poniendo el foco en algunas de sus relaciones (en esta ocasión, los conocimientos curriculares) obliga a introducir, aunque solo sea de forma indirecta, la perspectiva del poder. Esa lectura traduce un marco democrático o espacio conflictivo en el que coexisten intereses diferentes, cuando no confrontados y solo en pocas ocasiones coincidentes, que perfilan su dimensión política.

Por tanto, las narrativas escolares aluden a espacios discursivos y no discursivos en los que se produce tensión de fuerzas, remitiendo de ese modo a un entramado de poder. Pero el poder, que no es un atributo, depende de las posiciones de los distintos agentes escolares en la organización (profesorado, dirección, administración, políticos

e incluso familias, entre los más destacados). El modo o la manera en que se distribuye el poder en la organización implica, además, cambios en las formas de percibir, interpretar y valorar las relaciones.

Como se ha dicho, la escuela es contada por sus relaciones. En ese sentido, una perspectiva antidescriptiva autoriza a descifrarla discursivamente en el marco institucional:

Si la unidad del objeto es el efecto retroactivo de la nominación, entonces la nominación no es únicamente el puro juego nominalista de atribuir un nombre vacío a un sujeto preconstituido. Es la construcción discursiva del objeto mismo. (LACLAU)⁶

Como anticipa la anterior cita de Laclau, la escuela no es y por ello se le nombra; es nombrada a medida que se rehace permanentemente y se carga de nuevos significados, sin perder su condición de escuela. Lo que la identifica no es el nombre, sino algunos de los rasgos con que construye su identidad (atribución), sujeta a una variabilidad leída en función de las relaciones (culturales) que acaecen en su seno y que permiten narrarla de un modo u otro. Pero hablar de la escuela en clave de narrativas supone hacer notar que al igual que no existe una posición única desde la que narrar, tampoco hay un único narrador ni implica lo mismo narrar la escuela pública que la escuela privada.

⁶ Citado en la Introducción de *El sublime objeto de la Ideología* (ŽIŽEK, 2010: 17)

1.4 LA ESCUELA PÚBLICA: UNA EXPRESIÓN POLÍTICA

Adjetivar la escuela como pública o privada obedece a una condición jurídica, pero no solo. Las narrativas que se producen de ella en base a esa condición difieren; pensarla en unos términos o en otros supone un posicionamiento que tiene implicaciones, incluso si esas implicaciones no han sido siempre las mismas. Lo público ha venido connotándose de formas diferentes a lo largo de la historia; un ejemplo se encuentra en el liberalismo en el que lo público, asociado a lo político, remitía a la defensa de lo privado; interpretación divergente con la dada en la modernidad o en la antigüedad clásica. En la actualidad, “la esfera pública es vista como un espacio común donde los miembros de la sociedad se relacionan [...] para discutir cuestiones de interés común” (TAYLOR, [1931]2006: 105); lo público tendrá que ver, pues, con las instituciones o instrumentos a través de los cuales la sociedad se relaciona y actúa y, siendo así, se asocia a lo político con connotaciones nuevas.

En contra de lo que algunos piensan o tratan de imponer, la política (en el doble sentido del término, precisado más adelante) constituye la base sobre la cual se asienta la escuela pública. Grosso modo, cabe rescatar la acepción de política en términos aristotélicos como el arte de lo posible, es decir, como capacidad de hacer, de dar un orden con aquellos recursos de los que se dispone. Sin embargo, eso no quita para que mayormente la política sea significada en términos de luchas de poder. En este último sentido y haciendo referencia a la dimensión política de las organizaciones escolares públicas, estas son percibidas como espacios de conflicto en los que confluyen distintos intereses de poder, al tiempo (por ello, pero no solo) que espacios contingentes en el que cobran sentido algunas posiciones contra-hegemónicas capaces de inaugurar otras posibilidades.

Como dispositivo de poder, la escuela es descifrada en clave política en sentido amplio, esto es, más allá de una consideración reductivista de la micropolítica traducida a simples modos de funcionar; interpretación que, por otra parte, omite los análisis de aquello que motiva o justifica esos modos de funcionamiento. Una visión compleja de

lo político facilita la comprensión de la micropolítica como un cruce de relaciones que trasciende con mucho aquellas que se producen en el edificio escolar e integra relaciones de otros niveles meso y macropolíticos; en ese sentido, el prefijo micro no refiere a una expresión política menor (más pequeña) que el prefijo meso o macro, sino todo lo contrario.

En los términos en que se expresa en la actualidad lo público, lo político adquiere dimensiones relacionales en las que el conflicto y las tensiones institucionales son significados positivamente como elementos inherentes a la organización escolar, indispensables para su avance. Frente a la tendencia dominante, que implícitamente niega el conflicto anteponiendo su resolución a su gestión, el fin del hacer político se dispone radicalmente opuesto; centrado en la gestión niega la resolución del conflicto que, por lo demás, es conflicto institucional, porque hacer política es “tratar de cambiar las relaciones de poder en un sentido más favorable para los intereses de uno y de este modo reorientar los procesos sociales” (WALLERSTEIN, 2012: 38).

Por consiguiente, la negación del conflicto se encuentra a la base de aquellas narrativas escolares que pretendiéndose apolíticas tratan de obviar las relaciones de poder. Sin embargo, al obviarlas las potencian, sosteniendo las posiciones hegemónicas e inhibiendo o minimizando la probabilidad de contestación. De ahí, el interés por devolver el sentido político a la escuela en el marco democrático, ligándolo a la condición de espacio público en los términos propuestos por CASTORIADIS para quien

[...] la existencia de un espacio público no es una simple cuestión de disposiciones jurídicas que garantizan a todos la misma libertad de palabra, etc. Semejantes cláusulas nunca son más que una condición de la existencia de un espacio público. Lo esencial está en otra parte: ¿qué va a hacer la población con esos derechos? [...] Sólo la educación (*paideia*) de los ciudadanos como tales puede dar un verdadero y auténtico contenido al «espacio público». Pero esa *paideia* [...] es participación en la vida política. CASTORIADIS (1998: 123).

Por ello, el sentido político de la escuela se basa en recuperar su adjetivación como escuela pública; la intención es lograr respuestas contra-hegemónicas en un momento

en el que la dominación de unos pocos subyuga a quienes transitan las organizaciones escolares, porque ha de reconocerse que “desde los sistemas democráticos se diseñan y aplican políticas que legitiman actuaciones claramente contrarias al carácter público de los espacios educativos” (BELTRÁN Y SAN MARTÍN 2002: 31).

En el sentido dado en la cita de BELTRÁN Y SAN MARTÍN, la escuela solo puede ser percibida como campo de acción a-política mermando su dimensión pública. Pero, inexorablemente, permanece ligada a un contexto socio-político –ideológico- del que resulta imposible sustraerla y en el que, siguiendo a CASTORIADIS (1998: 123) en la cita precedente, cada sujeto escolar o asociación de sujetos escolares toma cierta parte o ejerce sus derechos. En ese aspecto, en su funcionamiento interno, la escuela integra la dimensión política (micropolítica); se conforma como un espacio intercomunicado en el que la confluencia de todos los niveles políticos (meso y macro) determinan la necesidad de participación.

Pensar el sentido político de la escuela conduce entonces a un doble aspecto; por una parte a las relaciones de poder y, por otra, a la libertad, concebida en el marco de la acción política como una acción vertebrada por la participación positiva o activa. En esta dirección, siguiendo la argumentación de CASTORIADIS (1998), la política remite a la lucha por participar de lo común, por ser reconocido. Aunque sincrónicamente, habría que añadir que remite también a la respuesta de quien forma parte de lo común (escuela), bien reconociendo al otro (al permitirle tomar la parte que le corresponde) o bien negándolo (al privarle de su derecho a la participación y arrogarse así el derecho de usurpar la parte del otro sin mayores cortapisas).

Indagar en algunas de las relaciones escolares lleva, pues, a admitir la existencia de un otro o unos otros –entendidos, otro y otros, como colectivos- que ya toman parte de ese qué. Por ende, la nueva exigencia se dirige a descifrar “quiénes” y “cómo” toman esa parte a fin de poder estar atentos a su respuesta y al modo en que otros elementos o signos de la organización son significados a partir de esas relaciones. El resultado es la toma de conciencia de los abusos de poder, hoy naturalizados en las

relaciones reificadas que impone el mercado en las que los sujetos pasan a formar parte del sistema de intercambios al ser considerados, de manera más o menos implícita, una mercancía más.

Tras lo dicho, poner el foco en la dimensión política de la escuela, ineluctablemente, lleva a dirigir la mirada a sus relaciones para advertir que ni todas son de la misma naturaleza ni poseen la misma consideración. Mientras unas son culturales, otras son estructurales, lo que no quiere decir que las unas sean más importantes que las otras. Sin embargo, aun siendo cierto que en ocasiones algunas relaciones culturales pueden llegar a comportarse como si fuesen estructurales, la escuela debe siempre su existencia a las relaciones estructurales; el curriculum y sus contenidos dan cuenta de ello.

En el entramado relacional escolar, los conocimientos curriculares, interpretados estructuralmente, no permanecen al margen de su definición política. En ese sentido, pudieran ser tomados como objeto de estudio para repensar sus significados. Pero independientemente de si se pone el acento en los procesos de conocer como si se fija en los efectos derivados de esos procesos (formatos en los que se sintetiza el cruce de relaciones que se producen en el juego de intercambios), nunca son ni representan a la escuela en su totalidad, aunque resulta innegable que adquieren sentido en el marco su hacer político.

Otros significados para los conocimientos curriculares supondrían efectos en el funcionamiento de las organizaciones escolares. A la luz del valor que subyace a su selección y significación (compartida), las relaciones de poder hacen emerger todo un juego político. Luego, otra forma de significar los conocimientos curriculares supondría una redefinición de la dimensión micropolítica escolar porque permitiría flexibilizar, en mayor o menor grado, las estructuras del curriculum, incidiendo en la producción de las narrativas escolares. Ello traduciría una respuesta contra-hegemónica para, en y por la escuela.

CAPÍTULO 2. CONOCIMIENTOS ESCOLARES

2.1 EL CONOCIMIENTO Y LOS CONOCIMIENTOS

Kant supuso una inflexión en el modo de abordar el conocimiento. Analizado hasta ese momento como problema filosófico (en el que se pensaba que el objeto determinaba al sujeto cognoscente), con Kant pasó a conceptualizarse como objeto de la «teoría del conocimiento» según la cual es el sujeto el que determina al objeto. Pero, en contra de lo que pudiera parecer, esa “teoría” no es una, nombra un conjunto de teorías que comparten un mismo objeto: el conocimiento. No obstante, aunque todas ellas evocan a una realidad subyacente, lo cierto es que la visión de esa realidad, que varía de unas teorías a otras, se encuentra condicionada por el posicionamiento adoptado frente al conocimiento. De ahí surge la dificultad, sino la imposibilidad, para encontrar una definición unificada del objeto.

En el desarrollo de la filosofía tradicional, el conocimiento remitió siempre a la existencia de otro conocimiento externo a la espera de ser aprehendido por los sujetos; conocimiento, pues, previo a la función de conocer. Pero esta concepción, en parte cierta, ha sido rebatida posteriormente por distintos autores, con mayor contundencia por los denominados pragmatistas (James, Putnam, Davidson, Dewey o Rorty, entre otros). El pragmatismo niega el conocimiento en términos absolutos (al igual que niega la verdad); se opone a quienes interpretan la existencia de un conocimiento independiente del sujeto que lo produce, que es como decir, un conocimiento dispuesto a ser aprehendido, sin ser modificado.

En ese sentido, el paralelismo observado en los planteamientos de William James y Rorty resulta significativo. El primero, defiende la inexistencia de una verdad como “un acto mental misterioso mediante el cual nos conectamos con algo totalmente independiente de las prácticas sobre las cuales decidimos lo que es verdad y lo que no lo es” (PUTNAM, 1999: 28). El segundo, plantea que aprendemos de Khun y Davidson

que “[n]o hay ninguna actividad llamada «conocimiento» que tenga una naturaleza a descubrir y para la cual los científicos naturales están especialmente dotados” (RORTY, 1997: 32). En esta línea, aunque no es admisible un conocimiento (verdadero) a la espera de ser descubierto lo que sí es aceptable es la existencia de los conocimientos como realidades dependientes y, en consecuencia, la posibilidad cognoscitiva.

La aportación de Dewey en esta dirección fue, además, el interés de mantener unidas la teoría y la praxis en el proceso de conocer, en la tradición filosófica escindidas. Eso supuso la ruptura con el esencialismo y las certezas absolutas, y puso de manifiesto la vinculación entre el conocimiento y la acción. Acordando con los pragmatistas en la estrecha vinculación de la experiencia humana a los intereses de la vida, los procesos de conocer, que no son sino producto de las experiencias de vida, no resultan ajenos a esas determinaciones.

Desde los razonamientos expuestos, ni es posible admitir la existencia de un conocimiento universal ni la de un conocimiento escolar entendido en términos absolutos. Por consiguiente, no existe un conocimiento curricular, existen conocimientos escolares (curriculares) que pueden ser leídos, al igual que la escuela, como textos y subtextos, lo que equivale a decir, que están sujetos a interpretación. En toda sociedad, con independencia de su momento histórico, las relaciones entre los sujetos cognoscentes y los objetos cognitivos dan pie a pensar que se aprehende una realidad o una faceta de ella, pasando por alto, a menudo, que en ese proceso los sujetos son o somos transformados de manera incesante. De ese modo, como explica Baudrillard,

[e]l conocimiento es un duelo, y este duelo entre el sujeto y el objeto supone la pérdida de la soberanía del sujeto convirtiendo ese objeto mismo en el horizonte de su desaparición [...] la realidad, indiferente a toda verdad, se burla despiadadamente del conocimiento que se puede extraer de su observación y de su análisis. [...] Nos encontramos, pues, un juego del pensamiento [crítico] y del mundo que no tiene nada que ver con el intercambio de la verdad, que supone incluso imposible ese intercambio. (BAUDRILLARD, [1999]2000: 30-31)

No obstante, lo aprehendido se refiere a una representación de la realidad y no a la realidad en términos absolutos. Se trata de una representación producida y/o reproducida incesantemente en el orden social (entendiendo por social también lo escolar) y en el orden individual. Por consiguiente, los conocimientos que permiten comprender esa supuesta realidad y explicarla no pueden más que inscribirse en el orden de lo simbólico cubriendo una falta psicológica, la del vacío:

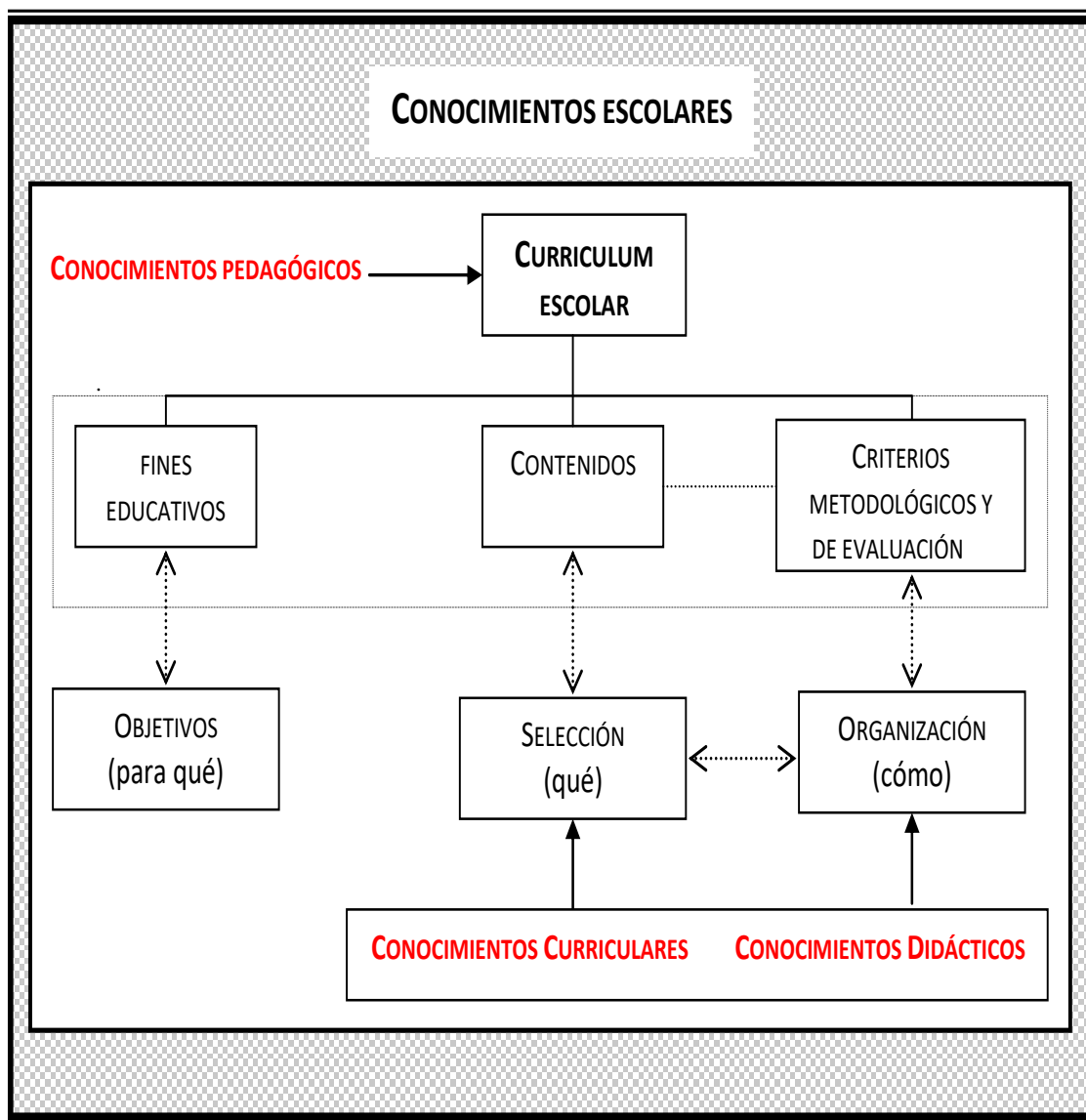
Las formas constituyen la raíz del habitar. Fuera de las formas, en el Afuera absoluto, no hay vida posible, sólo el caos y la nada. Las formas, al tiempo que libran del caos, conforman el vivir. Son algo así como la casa del ser, cobijo del caos y de la intemperie. (JÓDAR, 2007: 261)

Apelando a la cita anterior, se puede afirmar que el conocimiento, como abstracción, resulta inabarcable e inaprensible; luego, tampoco los conocimientos escapan a estas consideraciones. Ante la apariencia de que la ciencia avanza progresivamente en el saber, lo cierto es que siempre surgen nuevas preguntas que refutan conocimientos anteriores, en el mejor de los casos cuando tienen respuestas.

En el contexto capitalista referirse a los conocimientos, en plural, anticipa un orden jerárquico que responde, pese a las apariencias, al modo en que esos conocimientos son valorados. En ese sentido, el racionalismo, primero, y el positivismo, después, justifican, con criterios de objetividad y bajo el paraguas del cientificismo, ciertos conocimientos en detrimento de otros que han pasado a ser considerados conocimientos de segundo o de tercer orden, cuando no negados como tales. Por tanto, siendo notoria la influencia de estas corrientes en la valoración y en la depreciación de los conocimientos sociales, lo es también en la de los conocimientos escolares (curriculares).

2.2 LA ADJETIVACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ESCOLARES

Con mayor frecuencia de la deseada, se tiende a hacer equivaler el currículum a los contenidos preestablecidos de las asignaturas o materias y, en esa línea, a los conocimientos escolares (curriculares). Sin embargo, esa equivalencia, como ha de explicarse, no se confirma. El esquema que sigue informa al respecto.



ESQUEMA 1. CONOCIMIENTOS ESCOLARES

En él se muestra gráficamente que los conocimientos escolares son todos aquellos conocimientos que se producen o (re)producen en la escuela, tanto en el marco del curriculum o acción curricular como fuera de él. Los que se encuentran situados en la parte sombreada del cuadro, esto es, aquellos excluidos de la acción propiamente curricular, corresponden a los conocimientos que tienen lugar en los recreos, en las salas de profesorado, en los pasillos, etc., en general, en los ámbitos informales de la escuela. Tampoco los conocimientos pedagógicos, siendo conocimientos escolares, forman parte del curriculum propiamente dicho. Lo que sí es cierto es que los conocimientos pedagógicos se encuentran a la base del diseño curricular e informan de su desarrollo posterior.

Por el contrario, los conocimientos del curriculum tienden a hacer referencia a las asignaturas disciplinares, sin embargo, son algo más: son contenidos. Pero también las metas o propósitos y los criterios metodológicos y de evaluación (vale decir, los conocimientos didácticos) son conocimientos curriculares, porque la puesta en circulación de los contenidos nunca permanece al margen de cómo son enseñados para ser aprendidos, esto es, de la didáctica (concebida como algo más que aquella definición que trata de limitarla a los métodos y metodologías empleadas, incluye tanto la secuencia en la que son presentados los conocimientos como otros aspectos de la organización, esto es, los niveles en los que han de ser distribuidos, a qué edades, a qué grupos, etc.) y del saber didáctico seleccionado por el o la docente, que nunca es el saber total que dispone. En ese sentido,

[e]l contenido escolar no es un reflejo de la producción social del saber, sino una construcción específica del ámbito educativo, y por tanto, una fabricación de naturaleza didáctica. Este objeto didáctico, tiene en cuanto a tal, características particulares, y debería quedar claro que estos no son problemas o efectos de un contenido «mal elaborado» sino rasgos producidos por el inevitable proceso de escolarización del saber. (TERIGI: 1999: 64)

En esta cita, al nombrar los contenidos se está aludiendo tanto a los “conocimientos curriculares” como a los “conocimientos didácticos”, escritos en rojo y enmarcados,

por ello, en el mismo recuadro que los conocimientos curriculares (ver Esquema 1. CONOCIMIENTOS ESCOLARES).

Sin embargo, el curriculum es un concepto escurridizo, objeto de muchas definiciones y sujeto a más de una interpretación. Mientras unas tradiciones no conciben el curriculum sin la didáctica (sentido del que trata de apropiarse esta investigación), otras sí lo hacen, planteando con ello una visión curricular reduccionista. En rigor, solo los conocimientos curriculares y los conocimientos didácticos forman parte del curriculum; no así el resto, tampoco los conocimientos pedagógicos que lo informan. Por esa razón, cuando en esta investigación se hace referencia a los conocimientos curriculares se piensa siempre en contenidos, en el sentido más amplio del término (integrando los conocimientos didácticos); nunca como una selección predefinida de informaciones que han de ser transmitidas en el marco de una materia cualquiera, sin importar demasiado cómo, cuándo ni por qué.

Por tanto, los conocimientos curriculares incluyen procesos y criterios de selección, organización y distribución de determinados conocimientos sociales que responden a distintos niveles (políticos, administrativos y prácticos) y agentes de decisión; CHEVALLARD (1997) explica al respecto que a los docentes se les presupone tanto un conocimiento disciplinar como un saber didáctico en base al cual, seleccionan los contenidos en el marco de las asignaturas o materias que han de ser enseñados a partir de unos conocimientos preestablecidos en el curriculum oficial. Por ese motivo, el currículum en acción siempre escapa al curriculum oficial preestablecido.

Por otro lado, los conocimientos curriculares y algunos conocimientos pedagógicos, implicados en los procesos educativos, son producidos en contextos sociales distintos a la escuela en la que posteriormente se reproducen y en la que adquieren condición de tal; aun con eso, no pasa desapercibido que la escuela es contexto laboral, en consecuencia, también en ella se producen ciertos conocimientos, léase los conocimientos pedagógicos del profesorado. Por ello, cuando se apela a la condición escolar de los conocimientos a lo que se está haciendo referencia es tanto a los

conocimientos que allí se (re)producen como a los que se producen siendo, más tarde, distribuidos diferencialmente.

Aun con eso, surge la necesidad de establecer las diferencias entre el conocimiento reproducido y el producido, entendiendo que en todo acto de reproducción tiene lugar la producción, entre otras cosas, porque la traslación de los conocimientos del contexto social al contexto escolar requiere una adaptación previa (llevada a cabo a través del curriculum) o formato escolar, pero también porque

[!]a transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos como la que va implícita en muchas formas de enseñanza. Supone una reconstrucción, por parte el sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo. (MERIEU, 1998: 77)

[E]studios basados en la perspectiva genética han mostrado que el sujeto tiene que construir un contenido para poder apropiárselo, que esta reconstrucción se da siempre bajo formas particulares; por lo tanto, aunque los alumnos estén «expuestos» al mismo contenido, cada cual lo integra de acuerdo a sus experiencias previas. (DÍAZ BARRIGA, 1994: 25)

Mientras la producción apunta a una actitud activa por parte de los sujetos, la reproducción, lo hace a una actitud pasiva. Así la reproducción desemboca en la acumulación y la repetición incesante que se traduce en rutinas, entendidas “como degradante[s] para la persona, una fuente de ignorancia, y de una ignorancia de un tipo particular, además” (SENNET, 2000: 44). El conocimiento queda así confinado a espacios concretos y exclusivos (en el doble sentido del término -único y excluido), cuyo máximo representante es la escuela; traduce con ello otro mito que explica que en los procesos reproductivos el conocimiento es “un «artefacto» relativamente neutral. Hemos hecho de él un «objeto» o un «proceso» psicológico (y en parte lo es evidentemente). Sin embargo, de ese modo casi hemos despolitizado totalmente la cultura que distribuye la escuela”. (APPLE, 1986: 29)

La consecuencia inmediata es la alienación de los sujetos respecto al conocimiento, producto de un modo particular de entender los conocimientos (legitimados y circunscritos a espacios propios a los que se atribuye exclusividad de distribución);

espacios sin rostro, pero no por ello neutrales, sino todo lo contrario; espacios ideológicos que albergan la confluencia de múltiples intereses personales, sociales y económicos que de forma velada se materializan en el curriculum que los (re)produce.

Sin embargo, no existe una definición arbitrada de curriculum; es uno y muchos simultáneamente. Lo que resulta incuestionable es que el curriculum es formato de algunos conocimientos escolares. En ese sentido y porque “el currículo se eleva analíticamente en el centro del proceso por medio del cual cualquier sociedad maneja sus existencias de conocimiento” MUSGRAVE (1972)⁷, conviene detenerse e indagar algunos de sus aspectos a fin de llegar a comprender mejor qué son los conocimientos curriculares antes de imaginar otras posibles significaciones para ellos.

⁷ Citado en EGGLESTON (1980)

2.3 UNA APROXIMACIÓN AL CURRÍCULUM COMO “TEXTO”

Debido a que el currículum supone un proceso complejo, encontrar una definición, más o menos ajustada, carece de interés porque, en cualquier caso, sería siempre arbitraria e incompleta. Lo que sí resulta significativo es llevar a cabo una aproximación categorial que permita contextualizar los conocimientos que lo integran (objeto de esta investigación, como se ha de explicar en el capítulo siguiente). En ese sentido, cabe señalar que, al igual que ocurre con sus conocimientos, las distintas definiciones remiten al currículum como un hecho interpretable. Por ese motivo, el currículum puede ser analizado como *texto*, teniendo en cuenta que “el concepto de «currículum» nunca se puede alcanzar sin entendimiento de la interacción entre texto y contexto” (LUNDGREN, 1992: 10)

No obstante, el *texto*, como objeto, difiere en sus connotaciones y significados en función del uso disciplinar dado. En este caso, la semántica, habilita su interpretación como

un complejo dispositivo que guarda variados códigos, capaz de transformar los mensajes recibidos y de generar nuevos mensajes, un generador informacional que posee rasgos de una persona con un intelecto altamente desarrollado. (LOTMAN, 2003a).

[U]n texto [podría ser un aula, una película, un libro, cualquier cosa en la cual el significado es creado, expresado y leído] no es simplemente el objeto creado desde las intenciones de un autor, sino que incluye aquellos significados excluidos o sobrepuestos que se manifiestan en nuestra lectura o escucha. Cada vez que leemos, nosotros mismos estamos también en proceso de escribir, crear el texto. No hay nunca límites estables entre esta lectura y escritura, o esta enseñanza y este aprendizaje. (MARTUSEWICZ Y REYNOLDS, 1994: 12)

La idea que se desprende de estas dos citas para el currículum (*texto*) es que se trata de un espacio vivo que se rehace constantemente en la trama de relaciones con otros *textos* o *subtextos*. Eso significa que el currículum se inscribe en un *texto* más amplio (la sociedad de la que forma parte la institución escolar), pero también es posible inscribirlo en *textos* anidados (ciclo educativo, contexto familiar, clase social...). Así

concebido, no agota su significado sino en la relación bidireccional y dialógica con otros *textos*.

Si el *texto* se distingue de la obra literaria es porque “no es un conjunto de signos cerrado, dotado de un sentido que se trataría de encontrar, es un volumen de huellas en trance de desplazamiento” (BARTHES, 1993: 13). Un análisis que es avalado por la propuesta de Lotman y la Escuela Semiótica de Tartu-Moscú (ESTM) para la que el *texto* no solo representa, es también elemento fundamental de la semiótica cultural, un proceso sujeto a codificación, “la cosa en sí”; interpretación que rechaza el estructuralismo francés.

Desde la posición lotmaniana, el curriculum cumple una función cultural, por lo que puede ser interpretado como *texto* o *subtexto* y explicado de la siguiente manera:

[S]e trata de un texto organizado de manera compleja, que se escinde en jerarquías de «textos dentro de textos» y que forma, por lo tanto, una compleja trama con ellos [...] la idea del texto [curriculum] como un espacio organizado de manera homogénea se completa con la intrusión de multiformes elementos «casuales» que provienen de otros textos. (LOTMAN, 1999: 109)

La entrada de esos otros elementos del exterior (apuntada en la cita) es lo que según el autor confiere al *texto* (curriculum) un carácter de linealidad e imprevisibilidad, un orden/desorden que no solo remite a la dimensión instituida sino, fundamentalmente, a la dimensión instituyente. Por eso y porque es considerado como “volumen de huellas en trance de desplazamiento”, resulta imposible aprehender un significado para él. En ese sentido, el *texto* (curriculum) se encuentra sujeto a múltiples determinaciones (a desarrollar en el punto 2.5 de este capítulo) que siendo estables son, a su vez, variables; determinaciones, pues, que lo hacen ser y no ser en cada momento, en cada tiempo, en cada sociedad, y que imposibilitan definirlo de manera unívoca.

El *texto* (curriculum), señala LOTMAN (2005), necesita de una realidad extratextual que es la que le confiere un carácter dialógico, de forma que “en el texto está instalado el mismo tipo de actividad semiótica que en el signo”. Eso significa que, siendo

inmanente y autosuficiente, preceptivamente forma parte de una cultura, sin la cual no existiría como tal. Por tanto, es posible acordar con Ricoeur que

el significado del texto no está detrás del texto, sino enfrente de él; no es algo oculto, sino algo develado. Lo que tiene que ser entendido no es la situación inicial del discurso, sino lo que apunta hacia un mundo posible, gracias a la referencia no aparente del texto. (RICOEUR, 1995: 100).

Según la cita de Ricoeur, aunque el *texto* (curriculum) encierra en sí significaciones propias de otros *textos* se presenta como algo independiente; encierra una gramática propia, porque aquellos elementos de otros *textos* y *subtextos*, no son una cadena de sumas de significados, sugieren una auto-resignificación en el entramado relacional. Ese juego de significaciones le confiere singularidad, más allá de cómo sea, o no, interpretado por el observador.

Por otra parte y sin negar la perspectiva semántica, los análisis sociológicos del curriculum, planteados inicialmente por EGGLESTON (1980) y continuados por otros, refieren el *texto* en términos diferentes. No obstante, ambas formas de comprenderlo suponen propuestas complementarias. Desde la perspectiva sociológica, el curriculum supone para LUNDGREN (1992) un organizador de los conocimientos, es decir, *texto* que bajo la acepción común del curriculum escribe un conjunto de principios para seleccionar organizar y transmitir los conocimientos. El curriculum viene a resolver “el problema de representación” (LUNDGREN, 1992: 20) que supone el hecho de distribuir los conocimientos fuera de su contexto de producción.

Analizar el curriculum bajo la acepción del *texto*, en cualquiera de los usos planteados, supone percibirlo como proceso (un proyecto definido por un mapa de relaciones dinámicas) e inscribirlo en la complejidad. La naturaleza y la variabilidad permanente de sus relaciones transforman tanto a los sujetos como a los conocimientos que forman parte de él.

Las posiciones sociológicas presentan el curriculum como mediador, pero “[l]a palabra curriculum nos engaña porque nos hace pensar en una sólo cosa cuando se trata de

muchas a la vez y todas ellas interrelacionadas” (BELTRÁN, 1994: 370). En él confluyen múltiples intereses y, en consecuencia, toma de decisiones que no se limitan a un solo agente o instancia decisoria. El curriculum es un proceso sometido a determinaciones (ver punto 2.5), por lo que cabe acordar con Forquin cuando expone:

Que el curriculum sea una construcción institucional donde toman cuerpo conflictos de intereses, relaciones de poder y apuestas ideológicas no significa, sin embargo, que los conocimientos que constituyen el objeto de las transmisiones pedagógicas [sic] sean reductibles a construcciones sociales, si por ello se entiende construcciones o convenciones arbitrarias o puros efectos ideológicos. (FORQUIN, 1992: 203)

Esto significa que el curriculum y, en consecuencia, los conocimientos curriculares distribuidos en las escuelas no se limitan a cumplir en exclusiva una función cultural, pero tampoco una función instrumental; uno y otros gozan de cierta autonomía en el marco escolar, dado que son expresión de su dimensión política.

En otras ocasiones, el curriculum es identificado con la totalidad de los hechos escolares, interpretación engañosa y alejada de la realidad. Aunque sin duda, la importancia del hecho escolar resulta sustancial para el curriculum porque constituye el entramado en el que se conforma textualmente. El curriculum no es un objeto independiente de la escuela, sino un proceso que se teje imbricándose con la realidad escolar, en la que la escuela ha de ser interpretada en su sentido más amplio, vale decir, como institución social. Sin embargo, aunque amalgamados, una cosa es el curriculum y otra la actividad escolar que lo alberga.

[C]urriculum, en un sentido fuerte es un proyecto de transformación de la actividad académica, que pretende ser totalizador, que pretende impactar a la totalidad de la práctica, que pretende la sinergia. (FURLAN, 1996: 102)

También la comprensión del curriculum se ve dificultada, a veces, por su designación nominal o conceptual cuando a lo que realmente está referido es a un hacer curricular. En este caso, la falacia consistiría en la identificación del curriculum únicamente con sus contenidos, limitando el conocimiento curricular a los conocimientos dados, esto es, a los conocimientos previamente seleccionados.

Desde una perspectiva sociológica, Eggleston plantea que el curriculum “es una de las áreas claves en la que confluyen los valores y el sistema de poder de la escuela y la sociedad; un mecanismo clave de control social sobre los jóvenes y sobre quienes les enseñan” (EGGLESTON, 1980: 24). En consecuencia, conviene diferenciarlo de la concepción de proyecto, programa o plan como una colección de conocimientos. Bajo el enfoque sociológico, el curriculum es presentado como conjunto de experiencias que se rehacen constantemente; un proceso o un programa continuo, abierto y siempre inconcluso.

Al currículo le interesa la presentación del conocimiento y comprende una pauta, instrumental y expresiva, de experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela. Esta pauta de experiencia [...] responde a la idea que la sociedad tiene de la esencia, la distribución y la accesibilidad de conocimiento y está, por lo tanto, sujeta al cambio. (EGGLESTON, 1980: 25)

Las distintas facetas desde las que abordar el curriculum (curricula explícitos y no explícitos, oficiales y no oficiales, formales e informales, lo dicho y lo silenciado, etc.) añaden dificultad a su comprensión. No obstante, advirtiendo la diferencia nominal entre el curriculum oficial y aquel que se pone en práctica o, en los términos que indica FURLAN (1996), el curriculum pensado y el curriculum vivido ya que “[e]l desarrollo de la calidad de trabajo educativo de la escuela requiere el ajuste continuo entre los proyectos pedagógicos y la práctica real” (p.29), cada uno de esos supuestos curricula, no son nada más que partes del currículum. Cada una de esas partes pone el foco en unos aspectos u otros y, al hacerlo, determina la interpretación del resto de las caras curriculares que, a su vez, es determinada por las otras.

Según la visión de Lundgren, el curriculum se establece como *texto* mediador entre el contexto social y el contexto escolar. De esa manera, emerge bajo esa consideración al margen de otras interpretaciones previas a fin de solucionar un problema o cubrir una necesidad: la de encontrar el modo, así como los criterios, los agentes o la legitimidad para seleccionar y organizar los conocimientos que deben ser distribuidos

diferencialmente en la escuela. Pese a ello, cabe acordar en la definición de Lundgren en la que señala que

un curriculum es:

1. Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación.
2. Una organización del conocimiento y las destrezas.
3. Una indicación de métodos relativos a cómo han de empeñarse los contenidos seleccionados; por ejemplo, su secuencia y control. (LUNDGREN, 1992: 20)

Pero a los conocimientos curriculares se les presupone un valor previo a su selección (una selección que no se produce exclusivamente en las instancias políticas o administrativas, también en las aulas las y los docentes y el alumnado siguen seleccionando contenidos permanentemente). De ese modo, los contenidos expresados en los conocimientos del curriculum oficial nunca coinciden plenamente con aquellos que el profesorado distribuye curricularmente. Por esa razón, aun cuando en los conocimientos propuestos se expresa la ideología de los grupos hegemónicos, no siempre llega a ser transmitida a través de los conocimientos curriculares de manera inevitable, y sin margen de decisión para quienes distribuyen los conocimientos ni para quienes aprenden.

2.4 EL CURRÍCULUM ESCOLAR: UN FORMATO DE LOS CONOCIMIENTOS ESCOLARES

La escuela actual resulta impensable sin el currículum, que alude indefectiblemente a los conocimientos, pero no siempre ha sido así. En el esbozo de una teoría curricular, LUNDGREN (1992) señala la existencia de dos contextos sociales que determinan la necesidad del currículum:

Cuando los procesos de producción y de reproducción están unidos, sólo existe un contexto social único [...] Cuando los procesos de producción están separados de los de reproducción, se forman dos contextos sociales: uno para la producción y otro para la reproducción. (p. 19)

En las sociedades occidentales actuales, los procesos de producción y reproducción se presentan disociados y, por ello, la escuela constituye un contexto de (re)producción distinto, aunque no opuesto, al contexto de producción de los conocimientos. Aun con eso, conviene aclarar que la (re)producción no debe entenderse aquí en los términos denunciados por autores como Bourdieu, Passeron o Baudelot y Establet. Para solucionar el problema de la representación a que da lugar este escenario, el currículum se presenta como texto mediador, “cubre los textos producidos” (LUNDGREN, 1992: 20).

En un momento de la historia los oficios fueron manuales. Sin embargo, tras la Primera Revolución Industrial se produjo una gran transformación que afectó a la división del trabajo, extendiendo sus efectos a las formas de organización social o, en palabras de MANDEL (1976), “[l]a aparición de la producción de mercancías seguida de su regularización y generalización transformó radicalmente la manera de trabajar de los hombres y su manera de organizar la sociedad” (p.16). Debido a esa nueva organización del trabajo, en la actualidad, el avance del capitalismo y las transformaciones socio-económicas producidas invalidan la posibilidad de acceder a los conocimientos en el lugar donde se producen, siendo la escuela la encargada de distribuir diferencialmente solo algunos de ellos.

Cabe preguntarse entonces: ¿cuáles son esos contextos y de qué modo se producen los conocimientos en ellos? Solo en algunos casos, ciertos conocimientos se producen en las universidades; el resto, de forma mayoritaria, se produce en los lugares primarios de trabajo (relaciones entre las personas y el mundo natural/social para la producción/extracción de bienes/mercancías). En ese sentido, conviene no olvidar que la escuela es también ámbito de trabajo, de lo que se sigue, lugar de producción de algunos conocimientos.

GIBBONS (et. al) (1997) apunta a la coexistencia de dos modos de producción. El primero y más tradicional es aquel fundamentalmente cognitivo que, generado en el contexto disciplinar, es identificado con la ciencia. Ese conocimiento plantea y busca soluciones para los problemas en un contexto gobernado por intereses, en buena parte académicos, de una comunidad específica. El autor lo identifica con un conocimiento homogéneo, jerárquico, con tendencia a preservar su forma y, socialmente, menos responsable y reflexivo. Se trata de un modo de producción de conocimiento que ancla sus orígenes en el racionalismo del siglo XVII por lo que no resulta extraño que “[e]n las culturas occidentales, participar en la producción no científica del conocimiento equivale a excluirse a sí mismo de lo aceptable” (GIBBONS, 1997: 13). El otro modo de producción, a que hace referencia el autor, responde a atributos tales como la transdisciplinariedad, la heterogeneidad y diversidad organizativa, la responsabilidad y flexibilidad social o control de calidad y también a la distribución social, esto es, a la difusión social, una amplia gama de lugares potenciales para la producción del conocimiento.

La idea de un nuevo modo de producción es útil para llamar la atención sobre cómo se está absorbiendo el conocimiento especializado en un proceso más amplio en el que el descubrimiento y la aplicación se hallan más estrechamente integrados. (1997: 70)

Sin embargo, no todos los conocimientos sociales gozan de la misma legitimidad, cuando la tienen, para ser (re)producidos en la escuela; solo aquellos previamente seleccionados y formateados curricularmente son distribuidos diferencialmente en ella:

[L]os saberes y prácticas construidas en los ámbitos de referencia del curriculum no pueden insertarse en las escuelas tal como funcionan en su contexto de origen, se hacen necesarios, primero una descontextualización y después un proceso de recontextualización para adecuarlos a las particulares condiciones de funcionamiento de la institución llamada escuela. (TERIGI, 1999: 60)

Esta cita permite deducir que entre los conocimientos sociales y los conocimientos curriculares existen notables diferencias morfológicas. Sin embargo, atender a los formatos de los conocimientos curriculares de manera exclusiva pudiera llevar a imaginarlos como objetos externos al sujeto cuando, en realidad, son parte del hacer curricular en el que los sujetos participan en mayor o menor medida. En tanto el curriculum es una acción curricular delimitada por ciertas reglas en los distintos momentos y sociedades, también los conocimientos curriculares son procesos reglados y afectados por múltiples determinaciones curriculares de distinta naturaleza.

El curriculum está determinado porque cada uno de los agentes implicados en su construcción permanente, los que están relacionados y las formas en que se relacionan, sus propios modos de pensar y actuar socialmente en otros ámbitos, las condiciones laborales en que se desempeña su tarea, la propia estructura del conocimiento académico, etc. son elementos que juntos forman una red flexible que es la que establece los límites de los movimientos posibles. Esos movimientos podrán ser más o menos amplios pero están limitados; la red se deforma por nuestra presión, pero impone claramente un límite o mejor dicho, condiciona en cierta forma nuestros movimientos dentro de la misma. (BELTRÁN, 1994: 375)

Aunque el curriculum no se reduce a los conocimientos curriculares, tampoco es sin ellos, y esos conocimientos responden a un proceso previo de selección, organización y distribución de algunos conocimientos producidos en otros contextos, sobre todo laborales. Por tanto, afirmar que el curriculum está determinado es tanto como decir que el proceso de transformación que va de los conocimientos sociales a los curriculares está sujeto a determinaciones curriculares, como indica Beltrán en la cita anterior. En ese sentido, profundizar en algunas de sus múltiples determinaciones pudiera ser útil a los fines de esta investigación.

2.5 DETERMINACIONES DEL CURRÍCULUM ESCOLAR

Siguiendo a BELTRÁN (1994), la determinación curricular “es una expresión genérica de la que nos servimos para designar todo aquello que delimita las posibilidades de acción curricular” (p.369). De ello, se sigue que las determinaciones son parte constitutiva del currículum; de ahí, que la dificultad para aprehender el sentido del currículum radique en sus múltiples determinaciones. Dicho de otro modo, el currículum es siempre en función de sus determinaciones. Y es también en función de ellas que puede ser interpretado como *texto*.

Luego, profundizar en algunas determinaciones curriculares implica ahondar en las posibilidades de cambio curricular y en los conocimientos previamente seleccionados y puestos a circular en la escuela. Sin embargo, las determinaciones no son las únicas responsables de las variaciones curriculares; otras modificaciones introducidas de manera consciente en los procesos de selección, transmisión y valoración de los conocimientos pueden influir en ellas.

No obstante, la trama de determinaciones curriculares, que define el currículum como un proceso complejo, hace imprevisibles parte de sus resultados. El currículum es acción curricular, expresión de distintos intereses y está determinado; por consiguiente, es dinámico y se encuentra sujeto a variaciones. Así se deduce de las palabras de Beltrán en las que describe el currículum como

un espacio poblado por el conjunto dinámico de las relaciones sociales que vinculan a los diferentes agentes entre sí y con los objetos de conocimientos y los modos de conocer ejercitados. En la medida en que además el currículum nombra tanto directrices como prácticas está sustancialmente constituido por todas esas relaciones tejidas entre niveles e instancias con sus distintos grados de protagonismo. (BELTRÁN, 1991: 30)

En consecuencia, resulta más adecuado referirse a él siempre en términos de acción curricular. Sin embargo, toda acción social, y la acción curricular lo es, se encuentra sujeta a limitaciones, que no es lo mismo que decir que está fatalmente determinada, porque las determinaciones “no actúan como un mecanismo de causa-efecto”

(BELTRÁN, 1994: 380); unas determinaciones se ven afectadas por otras, pero no necesariamente en una relación de retroalimentación:

En el concepto de determinación no está implícita, sin embargo, la inmutabilidad de las condiciones en las cuales se inscribe o de las que se deriva el fenómeno determinado. [...] Nada impide que la estructura que ejerce una forma de determinación sobre otra no pueda estar a su vez determinada por terceras, o por la misma en reciprocidad; de ahí que la determinación ejercida en un sentido pueda modificar indirectamente la propia estructura determinante. (BELTRÁN, 1991: 38)

Por eso, incluso si el curriculum es leído como *texto* desde las posiciones lotmanianas (ver punto 2.3) e interpretado como “un determinado complejo de posibilidades, de las cuales solamente una se realiza” (LOTMAN, 1999: 170), no impide que en distintos momentos y/o sociedades pueda verse materializado de otra manera porque, de hecho, las determinaciones curriculares son tan solo relativamente estables, aun cuando esa estabilidad pudiera llegar a mantenerse por un periodo de tiempo más o menos largo.

La acción curricular está sometida a una toma constante de decisiones por parte de agentes o instancias de distintos niveles (en ocasiones, las decisiones no responden a una persona, sino a un organismo, una institución, etc.). Eso supone una falta de control en la determinación curricular; ninguno de los agentes decisorios tiene posibilidad de saber de qué modo se va a concretar finalmente el curriculum porque, como se ha insinuado unos párrafos más arriba y ahora constata BELTRÁN (1994), “las decisiones están tan afectadas por determinaciones múltiples que raramente llegan a cumplirse tal como se habían previsto” (p. 372).

Por otra parte, mientras las decisiones tomadas desde instancias políticas y administrativas entrañan mayor peso en la determinación curricular, no es admisible minimizar la importancia de las decisiones tomadas por las y los docentes en el aula, así como tampoco pensar que la acción curricular se debe únicamente a sus decisiones. Sin embargo, esa toma de decisiones remite siempre a un proceso de selección de conocimientos que, inicialmente valorados, son revalorizados en el proceso de transmisión. En tal sentido, el curriculum no deja de ser

una selección de la cultura, pero no es una selección equitativa. Hay una tradición selectiva (WILLIAMS, 1989), de tal forma que el conocimiento que se considera valioso refleja la visión que los grupos sociales dominantes tienen de lo que es representativo de su cultura y, por tanto, de lo que merece ser transmitido para que se perpetúe. Por otra parte, se produce una situación tal que se selecciona el conocimiento que se considera valioso y, puesto que no hay en realidad un punto cero, se valora aquel conocimiento que ha sido seleccionado. (BLANCO, 1999: 193)

Por eso, desde una perspectiva crítica, la cuestión curricular se presenta bajo el problema de los intereses y mecanismos que regulan la delimitación (curricular) del arbitrario cultural inculcado por la escuela, con traducción directa en los rituales cotidianos de la vida institucional.

Como indica BELTRÁN (1991), los agentes e instancias escolares que toman decisiones en los diferentes niveles de decisión curricular (político, administrativo y práctico) no siempre lo hacen en uno de ellos de manera exclusiva; en ocasiones, un mismo agente o instancia se encuentra ubicado en más de un nivel. Entre esas decisiones la selección de conocimientos curriculares no responde solo a decisiones tomadas en un solo nivel; una vez llevada a cabo la primera selección, los conocimientos seleccionados “sufre[n] nuevas selecciones en virtud de las valoraciones que recibe[n] por parte de otros agentes de la construcción del curriculum” (BELTRÁN, 1994: 375). Eso no significa que las decisiones operen necesariamente en el orden previsto en los niveles previstos; prueba de ello es que, en ocasiones, algunas y algunos agentes (díganse expertas y expertos, por ejemplo), que llevan a cabo selecciones posteriores en el aula o en el nivel práctico, influyen en la primera selección materializada en el curriculum oficial, esto es, en el nivel administrativo.

Además, las determinaciones responden a distinta naturaleza. De ellas, siguiendo a BELTRÁN (1994), destacan las de carácter epistemológico que se encuentran trabadas entre sí de tal manera que se vuelve difícil el estudio separado de cada una de ellas; pero también las hay de carácter organizativo o de carácter laboral; determinaciones de estructura profunda o superficial, etc., lo que permite entender que no todas se afectan igualmente entre sí; el modo en que unas afectan a otras está siempre en función de su naturaleza.

No obstante, con independencia de ello, el curriculum está o se encuentra más determinado en la medida que resulta más difícil identificar algunas de sus determinaciones; aquel que muestra sus determinaciones de manera más nítida es el menos determinado y a la inversa. Por eso, aumentar las posibilidades de acción curricular pasa o debiera pasar por desvelar aquellas determinaciones más encubiertas.

En ese sentido, conviene retomar la selección de los conocimientos curriculares que se produce en más de un nivel y en más de una ocasión a lo largo del desarrollo curricular. Dejando aparcadas las razones del por qué se selecciona, lo cierto es que los conocimientos que se seleccionan son aquellos que se valoran en un momento dado para unos fines previstos, y por unas y unos agentes o instancias concretas. La traducción es que el valor para las distintas y los distintos agentes no siempre es coincidente porque se valora en momentos diferentes y porque los intereses, según los fines educativos previstos, no son necesariamente los mismos para ellas y ellos. En consecuencia, ¿es posible pensar el valor como determinación de los conocimientos curriculares?

En tanto las determinaciones constituyen reglas reguladoras del hacer curricular que, en ocasiones, se comportan como reglas estructurales aun no siéndolo, descifrar el valor como determinación curricular podría tener implicaciones significativas en las variaciones curriculares, por la manera de significar los conocimientos tanto como por las posibilidades de descubrir otras determinaciones anudadas y entretejidas el marco curricular capaces de incidir en los modos de funcionamiento escolar. Sin embargo, acometer esta tarea precisa primero explicar qué es eso de valor y en qué términos va a ser considerado categorialmente al interior de esta investigación.

2.6 EL APORTE DEL VALOR PARA UNA LECTURA DE LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES

Interpretar la escuela como institución social supone admitir una escuela capitalista en la que algunas relaciones que (re)produce no difieren demasiado de las relaciones mercantiles. Por eso, sus lógicas dominantes apuntan directamente a las reglas que dictan los intercambios mediados por el valor (síntesis del código de las lógicas), determinando relaciones cosificadas. En ese sentido, que los conocimientos intercambiados en la escuela no sean capital monetario, no exige que puedan ser consumidos, reproduciendo relaciones de consumo.

Sin embargo, las lógicas productivistas no dirigen la escena sin intervención de otras lógicas; basta poner la mirada en algunas relaciones producidas en espacios íntimos para comprobar que no siempre, ni todas las relaciones sociales, se encuentran mediadas por el valor; algunas se rigen por lógicas que inscriben un código diferente. Por esa razón, dando por cierto el carácter relacional de los conocimientos curriculares, la lectura de su valor ha de informar al mismo tiempo de la existencia de No-valor, lo que supone revelar otro sentido para ellos.

2.6.1 Valor e Intercambio Simbólico: consideraciones introductorias

Con frecuencia, los conocimientos curriculares son presentados bajo la neutralidad que les confiere su carácter pretendidamente científico, pero en toda selección permanecen latentes criterios culturales, ideológicos, políticos, etc. que hacen que esos conocimientos sean valorados de formas diferentes. No obstante, la mayor parte de las investigaciones revisadas, en referencia explícita a los contenidos escolares, remiten a cuestiones que tienen que ver con los procesos didácticos de transmisión (Chevallard, 1997), el conocimiento deseable del profesorado (Porlán y Martín, 1991; 1988), las lógicas de apropiación del conocimiento (Edwards, 2008), los conocimientos que deben ser enseñados (Rue, 2002), la historia y los cambios en el curriculum (Goodson, 1995; 2000), etc.

Solo algunas investigaciones hacen referencia a la selección de los conocimientos y aun así apuntan por lo general, implícita o explícitamente, a una decisión interesada que viene a denunciar el ejercicio de poder (Forquin, 1992; Herrera Melo, 2006). No se ha encontrado ninguna en la que el foco se haya puesto en el valor de los conocimientos curriculares y, en particular, en cómo ese valor afecta a sus significados.

Eso es lo que de nuevo, por distinto, aporta esta investigación al estudio de los conocimientos curriculares: la aplicación a sus análisis de la categoría de valor. Una categoría que permite dislocar la mirada; abstraer el estudio de los conocimientos del marco curricular para devolverlos de nuevo a él con una visión diferente que lejos de invalidar algunas de las narrativas escolares existentes, en las que los conocimientos son connotados como mercancías, las complementa.

Aun con eso, la extensa literatura informa de los numerosos matices y significados asignados al valor en las distintas disciplinas y coyunturas históricas; un ejemplo es el uso del valor en singular o los valores en plural en función de los ámbitos en los que se emplea, es decir, el económico o el filosófico (axiología). Pero los análisis llevados a cabo por DEWEY en la "Teoría de la Valoración" muestran también algunos matices a la hora de interpretar el valor; de ser significado en términos de valentía (tener valor) ha pasado a ser considerado como "sustantivo" o "verbo", sin obviar otras acepciones como la de "apreciar" (en el doble sentido de fijar un precio o de querer) o "evaluar" (en términos de cuantificación o cualificación). En los diferentes momentos o circunstancias, todas las acepciones mencionadas son ciertas. Sin embargo, en esta investigación, más que centrarse en cualquiera de ellas, resulta pertinente resaltar aquella lectura del valor que lo emplaza en un momento puntual de la historia, determinando la controversia de la categoría en términos *no esencialistas*:

[H]asta los siglos XVI y XVII [...] eso que ahora llamamos valores se tomaba por parte integral de la estructura misma del mundo. Pero cuando una por una las ciencias naturales fueron desprendiéndose de consideraciones teleológicas, incluyendo finalmente también la fisiología y la biología, el problema del valor surgió como cuestión independiente. (DEWEY, 2008: 85-86)

Una vez producido, el valor se perpetúa en los intercambios en los que se sigue produciendo más valor, lo que lleva a imaginar que los planteamientos para averiguar qué son unos y qué el otro tal vez no sean muy diferentes. Siguiendo un paralelismo epistemológico y atendiendo a la cita anterior de DEWEY (2008: 85-86) el valor se produce, que es lo mismo que decir que “el objeto en cuanto objeto de [valor]” se produce a la par que este (el valor) le es asignado. En ese sentido, pensar el valor en los conocimientos curriculares remite a un mismo momento de producción en el que los intercambios imponen sus normas.

Llegados a ese punto, una definición de valor resulta carente de interés frente a su substrato epistemológico. Los temas de valor y precio llamaron ya la atención de los filósofos morales a partir del S. XVI. Aun con eso, el germen del valor, en sus referencias tanto al tema del intercambio como a las distintas formas de adquisición de bienes bajo la preocupación por lograr una sociedad justa, se rastrea ya en los escritos de Aristóteles de manera implícita, en concreto, en el significado paradójal que los clásicos le otorgaban, es decir, “cosas muy útiles pueden tener poco valor de cambio y cosas poco útiles un alto valor de cambio” (CACHANOSKY, 1994).

En ese devenir histórico-económico destacan posiciones teóricas que podrían agruparse en dos grupos. Uno, son las teorías objetivas que explican el valor como propiedad inherente de las cosas y que imprime carácter de mercancía, también a las personas. El otro, lo conforman las teorías subjetivas. En ellas, los sujetos valoran las cosas de manera diferente en función de las distintas circunstancias y momentos. Ese argumento, que niega las teorías objetivas, convierte la utilidad en el único factor determinante del valor (FERRUZ y RIVAS, 2014: 59).

Las teorías objetivas y subjetivas representan, como se ha dicho, posiciones encontradas en la interpretación del valor, pero también en el modo de concebir la realidad y las relaciones y, por ende, los conocimientos. Las primeras, inducen al inmovilismo social derivado de un proceso de naturalización del valor que niega otro modo de establecer las relaciones, distinto del acordado inicialmente. En ellas, el valor,

en tanto forma, no se tiene por algo fijo. No obstante, su variabilidad se produce siempre en el orden mercantil de los intercambios; dicho de otro modo,

“[e]l valor es entendido en un término relativo. El valor de un bien guarda relación con otros bienes, de tal manera que su valor no se puede obtener de forma independiente o aislada del resto de bienes” (FERRUZ y RIVAS, 2014: 58).

Por el contrario, las segundas dan acceso al mundo de lo posible al considerar el valor como una cualidad otorgada y, por ello, externa a los objetos a los que se otorga.

No obstante, ambas teorías se enmarcan epistemológicamente en la economía política en la que Marx analizó el valor; análisis que más tarde fueron continuados y sometidos a crítica por otros autores como BAUDRILLARD ([1973]2000) o CASTORIADIS (1983), entre otros. Esta investigación parte de esa posición, situándose en las teorías subjetivas al considerar que el valor es, a su vez, “arbitrario” y relacional. Siguiendo a CASTORIADIS (1983), lo simbólico está sujeto a un orden arbitrario -en los mismos términos en que SAUSSURE ([1945]1971) expone la arbitrariedad del signo-; de ahí, que si lo simbólico forma parte de las relaciones y el valor no se sustenta fuera de ellas, este último, queda tan sujeto a la arbitrariedad como la propia función simbólica. Por eso, el valor es susceptible de ser modificado o re-valorado según la red de significados que lo simbólico va tejiendo permanentemente, sea o no comprendida su evolución y fuera de las apariencias que la perspectiva económica ofrece de él al interpretarlo como propiedad inherente a los objetos a que se adscribe.

Tras lo dicho, el Intercambio Simbólico (a explicar en el capítulo 6) compromete una posición nueva para la revisión del valor en los conocimientos curriculares que permite establecer una distancia crítica necesaria. Por tanto, supone una posición estratégica y fronteriza, esto es, leída como espacio de ensayo en el que reinventar significados para el valor simbólico en los conocimientos curriculares.

La interpretación categorial del valor no aporta nada a los análisis llevados a cabo por autores de enjundia como Marx o Baudrillard, a los que ha de referirse esta investigación. Desarrollado por Marx y posteriormente resignificado por otros autores

a la luz de los nuevos contextos socio-económicos, el valor describe las relaciones que definen el sistema económico capitalista (en un tiempo y espacio concretos), pero no particularmente los conocimientos curriculares, puesto que, no se trata de una categoría escolar.

Tomado categorialmente del ámbito económico, si algo justifica su préstamo es la visión de escuela de la que se parte; con singularidades propias, vinculada a la sociedad, la escuela es institución social de carácter relacional. Por eso, los conocimientos transformados en curriculares reproducen los modos de relación social bajo formatos propios. En consecuencia, el valor ha de permitir explicar algunas relaciones escolares (conocimientos curriculares) resultando su aporte categorial significativo a los fines previstos.

Por otra parte, el valor no es atributo del objeto valorado, pero asociado a él permite significarlo en función de cómo el objeto es significado. Por tanto, el estudio del valor en los conocimientos curriculares, analizado desde el Intercambio Simbólico, podría inaugurar la posibilidad de nuevas narrativas escolares. Poco importa la singularidad de cualquiera de ellas, lo relevante es la apertura que supondría frente al cierre del pensamiento único y las narrativas dominantes que de él se derivan. En ese sentido, la lógica circular, dominante en el Intercambio Simbólico, da pie a leer el valor, habilitando un nuevo lenguaje que excediendo al lenguaje de la mercancía, que hoy parecen hablar los conocimientos curriculares, es capaz de integrarlo.

Si los conocimientos curriculares son entramados de relaciones y el valor es relación en ellos, unos y otro son modificados permanentemente. Ambos, son producidos y su producción guiada por lógicas operacionales que determinan su modo de relación. Una lectura del valor desde la lógica que subsume el Intercambio Simbólico quizá permita integrar en la mercancía la interpretación de los conocimientos curriculares como dones; en ese sentido, al permitir leer la lógica mercantil sin negarla, abriría la posibilidad de articular narrativas de los conocimientos curriculares más allá de la alternancia de la mercancía y el don. Por consiguiente, no se trata de sondear valor

simbólico en unos conocimientos frente a valor económico en otros, sino de registrar ambos tipos de valor (económico y simbólico) en algunos contenidos curriculares, siempre buscando descubrir otros formatos de valor simbólico con los que llegar a resignificarlos.

Sin embargo, nombrar el valor remite al sistema de intercambios y la lógica mercantil. En ese sentido, es necesario adelantar acerca del Intercambio Simbólico que no se trata de un tipo de intercambio, ni económico ni simbólico. De los análisis de Baudrillard se desprende que el Intercambio Simbólico puede ser pensado como forma de organización económica al igual el sistema económico capitalista, pero solo teóricamente. En ese sentido, compromete una posición analítica desde la que pensar los intercambios mercantiles, teniendo presente que en él los bienes no se intercambian, circulan.

2.6.2 Dos formas de interpretar los conocimientos curriculares

En este punto y a modo de resumen, conviene traer a colación los dos supuestos en los que ha ido asentándose el conocimiento a lo largo del desarrollo de la filosofía. El primero es el adoptado por la filosofía tradicional. En él, el conocimiento es considerado como realidad o propiedad intrínseca al objeto, adquiriendo la condición de verdad absoluta. Los pragmatistas, por el contrario, operan un giro al respecto interpretándolo a la base de las relaciones; en consecuencia, conocimiento como proceso de conocer que se construye permanentemente, pero nunca propiedad intrínseca del objeto. De ahí las palabras de Dewey al afirmar que

entre una actitud que acepta los objetos de la percepción, el uso y el goce corrientes, como finales, como culminaciones de procesos naturales, y la actitud que las toma como puntos de partida para la reflexión y la investigación es algo que va mucho más allá de los tecnicismos científicos. Señala una revolución en todo el sentido de la vida, en toda la actitud adoptada frente a la existencia. (DEWEY, [1952]2004: 86)

Como se desprende de la cita anterior, los conocimientos son interpretados de formas distintas a la base de cada uno de estos supuestos, produciendo efectos diferentes en la organización y el funcionamiento de la escuela y traduciendo para los sujetos escolares formas diferentes de estar en ella. La interpretación del conocimiento en términos absolutos ha supuesto la supremacía de la teoría frente a la práctica, un hecho que a lo largo del tiempo se pone de manifiesto, fundamentalmente, en los criterios de selección y distribución de los contenidos curriculares. En ese sentido, ha de tenerse en cuenta la hegemonía de los conocimientos científicos frente a los que supuestamente no lo son, ya que si bien en ellos subyace la idea de conocimiento vinculada a las relaciones y los cambios, cabe acordar con Dewey que su condición hegemónica,

tiene que ver con la organización económica y jurídica de la sociedad gracias a la cual el conocimiento que regula la actividad viene a ser, en alto grado, monopolio de unos pocos y empleado por ellos a favor de intereses privados y de clase y no para el bien común. (DEWEY, [1952]2004: 69)

La monopolización del conocimiento por esos pocos conlleva en la sociedad actual su transformación como capital. Como tal, es redistribuido de manera distinta entre quienes tienen la oportunidad de utilizarlo para continuar produciendo más conocimientos y quienes no disponen de ella. Para los últimos, los conocimientos representan una verdad final, un objeto acabado para el consumo. Transformados en mercancía, o tal vez por ello, adquieren valor de intercambio, un valor que se halla a la base de la selección y la temporalidad curricular bajo la consigna de conocimientos científicos.

La mercantilización de los conocimientos engaña al hacer equivaler los conocimientos curriculares a los contenidos (ver Esquema 1. CONOCIMIENTOS ESCOLARES, p. 34) en el sentido más banalizado, esto es, como asignaturas. Aun con eso, conviene recordar que los conocimientos curriculares no son propiamente conocimiento científico, sino una reelaboración de él ajustado a las características propias del contexto escolar.

Imaginarlos de ese modo proyecta su validez a futuro vaciándolos de sentido en la escuela.

Por otra parte, el conocimiento en términos de relación requiere, cuanto menos, la necesidad de un sujeto cognoscente y un objeto conocido, ambos, modificados indefinidamente en el propio acto de conocer, lo que equivaldría a decir, siguiendo la explicación de Dewey, que el objeto es sustituido por los datos.

Los «objetos» son algo final; son completos, acabados; espolean el pensamiento únicamente para su definición, clasificación, disposición lógica, subsunción en silogismos, etc. Los datos significan «material que va a servir»; son indicaciones, pruebas, signos, claves para algo a que hay que llegar todavía; tienen un carácter intermediario y no último; son medios y no algo final. (DEWEY [1952]2004: 92)

A la luz de estas explicaciones, los conocimientos curriculares, que ostentan la falsa apariencia de objetos materiales con un formato de presentación, constituirían solo una interpretación posible e interesada. En realidad, su formato podría corresponder a datos de información a partir de los cuales comenzar a construir conocimiento. Eso no significa que los datos sean ajenos al conocimiento; de hecho, suponen la cristalización de otros conocimientos previos (relaciones), en un momento concreto, que vienen a ratificar su carácter o naturaleza social tanto como su provisionalidad.

Las acreditaciones⁸ podrían pensarse también como representaciones de los conocimientos escolares (curriculares) aunque de orden distinto, ya que si bien los formatos que representan los conocimientos, al ser concebidos como datos, constituyen puntos de partida para producir más conocimiento, las acreditaciones son dispensadas y colocadas en lugar de unos conocimientos que el sujeto posee (presumiblemente) con el ánimo de ser intercambiados, lo que no siempre ocurre; se

⁸ La nomenclatura de acreditaciones en este informe, cuando no vaya referidas a los Programas Formativos de Cualificación Básica, se entenderá que extralimitan su denominación como formato. Con ella habrá que entender también los títulos, las certificaciones u otros formatos de características similares.

transforman, pues, en signos de aquello que pretenden acreditar; signos de supuestos conocimientos adquiridos.

La tabla que sigue expone de manera sintética algunas de las implicaciones que supondría interpretar los conocimientos curriculares bajo las dos formas previstas, como objetos o como procesos de conocer.

	OBJETOS	PROCESOS
CONOCIMIENTOS CURRICULARES (CC. CC)	INCUESTIONABLES	CUESTIONABLES
	VALOR DE FUTURO	VALOR DE PRESENTE
	ACTITUD PASIVA DE QUIEN APRENDE	ACTITUD ACTIVA DE QUIEN APRENDE- PARTICIPACIÓN
	PENSAMIENTO ACRÍTICO DE LOS SUJETOS ESCOLARES	PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS SUJETOS ESCOLARES
	RELACIONES APARENTEMENTE APOLÍTICAS EN LOS CC. CC Y EN LA ESCUELA	RELACIONES POLÍTICAS EN LOS CC. CC. Y EN LA ESCUELA
	CONSUMO	CONSTRUCCIÓN
	VÍNCULOS EXTERNOS (SUJETO-CONOCIMIENTO)	VÍNCULOS PERSONALES (SUJETO-CONOCIMIENTO)

TABLA 1.- SIGNIFICACIONES DE LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES: ALGUNOS EFECTOS

Incluso si se acepta que la transferencia de los conocimientos del contexto social al contexto escolar nunca es exacta, así como tampoco lo es la transferencia del conocimiento escolar en las relaciones de enseñanza-aprendizaje que acontecen en el

aula, partir del supuesto de conocimiento como objeto finalizado supone admitir que existe un conocimiento verdadero a descubrir. Ello implica la negación del conocimiento como construcción, porque solo poniendo en cuestión el conocimiento dado es posible producir otros conocimientos significativos, no para, sino por el alumnado. La consecuencia inmediata es una actitud pasiva frente al aprendizaje en la doble dirección docente-alumnado.

Con estas premisas, la relación que establece el sujeto con el objeto de conocimiento genera vínculos externos o exteriores a la relación misma. Eso supone relegar el valor de los conocimientos al momento del intercambio, lo que no solo lleva a vaciar la escuela de sentido, además, le otorga una función meramente instrumental que origina la merma de su dimensión política; su finalidad se ve limitada, en gran medida, a preparar a los sujetos para la vida laboral, doblegándose a las demandas impuestas en cada momento por el mercado y excluyendo de ese modo a los sujetos al negarles su derecho de participación, consustancial a la escuela pública.

Sin embargo, puesto que los sujetos transitan otras instituciones además de la escuela, no puede hablarse en propiedad de sujetos escolares, a menos que el sujeto escolar sea tomado como categoría de análisis. El sujeto es siempre sujeto de conocimiento conformado en el cruce institucional, por eso la escuela no siempre produce los resultados deseados. Sin embargo, pensar los conocimientos curriculares como objetos finalizados, y no como datos, dificulta la posibilidad de aprender a pensar críticamente para cuestionar el entorno con la pretensión cambiar aquellos aspectos susceptibles de ser mejorados.

CAPÍTULO 3. POSIBILIDADES DE SIGNIFICACIÓN PARA LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES: OBJETO, OBJETIVOS Y SUPUESTOS

3.1 LA INTENCIÓN DE PENSAR EL VALOR EN LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES DESDE EL INTERCAMBIO SIMBÓLICO

El ámbito educativo en el que se circunscribe esta investigación dispone el foco en la educación formal, en concreto, en la institución escolar. Una decisión avalada por el modo de entender la relación escuela-sociedad pero, sobre todo, porque si la escuela es institución de paso obligatorio para todos los sujetos requiere ser repensada.

Sujetos que piensan críticamente pueden cuestionar el entorno que habitan y sus instituciones para transformarlo, anteponiendo el bien común a los intereses personales. Pero no todas las escuelas capacitan por igual a los sujetos; no todas enseñan a pensar del mismo modo. Eso no quiere decir que la escuela disponga de capacidad para determinar por sí misma los comportamientos sociales, tampoco a la inversa, aunque imaginarla aislada de la sociedad restringe la mirada en ambos sentidos. En ese aspecto, el sujeto escolar es una abstracción del sujeto social, esto es, sujeto atravesado por las normas que imponen las distintas instituciones que transita y de las que la institución escolar es solo una más.

Conquista social de la modernidad, la escuela contemporánea permanece determinada estructuralmente por las exigencias de dicho periodo. Por esa razón, ante el reclamo de dar respuesta a algunos problemas planteados en el nuevo escenario postmoderno, con el que establece notables diferencias (cuanto menos en los significados consagrados desde los valores fundacionales de ambos periodos), a la escuela no siempre le ha sido ni le es posible satisfacer la demanda. En ese sentido, desde los años 60, autores como Iván Illich, Everett Reimer, Paul Goodman o John Holt (entre los más destacados) se vieron impulsados a cuestionar su validez institucional. Pese a ello,

dando por bueno tal cuestionamiento, el primer interrogante ha de ir dirigido a interpelar a la escuela en aquello que es o la define.

Admitir su carácter relacional imposibilita pensarla como institución preestablecida. Así, definida por el modo de contar sus relaciones, la escuela es siempre interpretable. Sin embargo, aunque no existe un único modo de narrarla, sus interpretaciones no son arbitrarias. Por una parte, la escuela posee rasgos singulares que la identifican, diferenciándola de cualquier otra institución (léase sanitaria, jurídica, política, económica, etc.); por otra, el lugar desde el que se narra condiciona el cómo se narra.

Cada posición permite explicar sus relaciones de un modo concreto. Eso implica, que ni todas las relaciones escolares pueden ser leídas del mismo modo ni todas revisten la misma importancia en cada una de sus narrativas. La consecuencia es una escuela traducida por la palabra como espacio de significaciones, lo que equivale a decir, como espacio de posibilidades limitadas, inexorablemente, por la posición que los distintos narradores adoptan en cada caso. Esa posición condiciona tanto el ángulo de la mirada como los supuestos de partida. Por ello, la elección del objeto a investigar pasa por definir desde dónde pensar la escuela; averiguar qué relaciones escolares resultarían más significadas a nivel operativo.

Además, describir de forma diferente las relaciones escolares precisa una crítica previa de algunas de sus narrativas. En ese sentido, la denuncia de las relaciones capitalistas alojadas subrepticamente en la escuela, desarrollada bajo la lógica mercantil que regula las relaciones que interpela, queda anclada en las significaciones existentes e impide la emergencia de nuevos significados, traduciendo un cierre de posibilidades en la producción de otras narrativas escolares. No así una crítica llevada a cabo desde un lugar distinto.

El Intercambio Simbólico, categoría de corte sociológico, acuñada por BAUDRILLARD ([1976]1980), dispone otro ángulo de mirada desde el que narrar la escuela. Desde una lógica diferente, permite releer el valor económico y el valor simbólico en los conocimientos curriculares. Por ello, considerar el Intercambio Simbólico como

categoría de análisis ha supuesto poner el foco en el valor como modo de relación productivista con el que operan los intercambios económicos y/o simbólicos.

Con el Intercambio Simbólico, Baudrillard llevó a cabo la crítica del valor de uso y el valor de cambio analizado previamente por Marx en la sociedad de producción, extendiéndola más allá de estas categorías; analizó también el valor signo producido en los intercambios producidos en las sociedades de consumo y trató de revertirlo, sin llegar a lograrlo. Así pues, tomar el valor como préstamo categorial, para revisar ciertos modos de relación en la escuela, autoriza a extrapolar algunos análisis del autor, disponiendo una mirada diferente para las relaciones analizadas.

En esta investigación, se han conceptualizado, por una parte, como lógica lineal (descrita en el capítulo 5), aquella que engloba las lógicas productivistas y, por otra, como lógica circular (descrita en el capítulo 6), la lógica que opera en el Intercambio Simbólico y que encuentra a su base el principio del don. La relevancia de la lógica circular radica en que bajo sus reglas, los bienes, puestos en circulación, no llegan nunca a acumularse. De esa manera permite advertir un fallo en la lógica lineal, clave para la incorporación de otros significados. Apostar por el Intercambio Simbólico y su lógica es tratar de cambiar las reglas del juego. En eso consiste el desafío en esta ocasión, en (re)pensar desde otro marco categorial lo ya pensado.

No obstante, queda por resolver la cuestión fundamental ¿qué relaciones interpelar? En este caso, analizar la escuela de hoy, incluso tomando una única narrativa escolar, resultaría una tarea inoperante porque las relaciones escolares, aunque mayormente se encuentran determinadas entre sí, constituyen un tejido demasiado basto para ser abordado globalmente. Por esa razón, centrar el análisis en algunas de ellas facilitaría el trabajo investigador.

En esa faceta, la perspectiva saussureana dispone que la “la condición de la existencia del signo [relación] son otros signos [relaciones]” (LOTMAN, 2005). Ello supone que un cambio en los significados de algunas de esas relaciones (especialmente si se trata de relaciones estructurales) llevaría aparejado otro cambio en los significados de

relaciones distintas, permitiendo construir narrativas escolares a partir de algunas de sus relaciones. No obstante, ha de reiterarse que puesto que no todas tienen la misma naturaleza, cada una de ellas, incide de manera distinta en los relatos escolares.

Si algo define a la escuela son los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por los conocimientos; pero no todos ni cualquiera de ellos son susceptibles de ser enseñados. Solo aquellos previamente seleccionados y organizados curricularmente gozan de la legitimidad necesaria. Eso respalda la decisión de poner el foco en aquellos conocimientos escolares que forman parte del currículum, dando pie a formular el objeto de esta investigación como ***“Los conocimientos previamente seleccionados y puestos a circular en la escuela a través de la categoría del valor”***.

El valor, que remite necesariamente a la lógica mercantil, exige la interpretación de los conocimientos curriculares como mercancías puestas a circular, de lo que se sigue que otras lógicas no mercantiles pudieran habilitar formas diferentes de imaginarlos, disponiendo otros sentidos para ellos. Es pues que esta investigación no parte de una hipótesis a verificar o refutar, sino de una premisa intuitiva más cercana a la certeza que a la verdad, pero que en algún aspecto interrumpe el modo en que han sido pensados los conocimientos curriculares hasta el momento y se instaura a modo de lanzadera para repensarlos categorialmente bajo otra lente.

Con ello, la premisa o supuesto de partida queda formulada en los siguientes términos: *los significados de los conocimientos que forman parte del currículum se encuentran condicionados por las lógicas que rigen su producción y puesta en circulación. Sin embargo, admitir esta premisa dispara nuevos interrogantes, porque ¿cuáles serían esos significados?; ¿en qué caso emergerían?; ¿cómo y en qué afectarían esas significaciones a las prácticas escolares?*

Estos primeros interrogantes llevan a delimitar una dimensión empírica en la que rastrear algunas categorías que, relacionadas con los conocimientos curriculares, permitan revisar sus significados (consensuados o no, pero en todo caso aceptados ampliamente tanto por el sector educativo como por la sociedad) y, de ese modo,

interpelarlos en su construcción. Expresado de otra forma sería: tomar el *caso* como recorte empírico, advirtiendo que metodológicamente el *caso* no viene dado, ha de construirse.

Volviendo a la formulación del objeto, los conocimientos curriculares remiten tanto al valor como al curriculum. Pero retomando las explicaciones dadas, definir el curriculum como proceso o acción curricular impide aprehenderlo en un sentido único, añadiendo complejidad a la investigación; como se ha visto, tan cierta es la posibilidad de su lectura como texto desde las perspectivas semiológicas y sociológicas, como que el texto adquiere sentidos diferentes en cada una de ellas (ver punto 2.3).

En el primer caso, el texto “no es simplemente el objeto creado desde las intenciones de un autor [o agente educativo] sino que incluye aquellos significados *excluidos o sobrepuestos* que se manifiestan en nuestra lectura o escucha” (MARTUSEWICZ Y REYNOLDS, 1994:12). Por otro lado y sin contradicción alguna, desde las perspectivas sociológicas, el texto se concibe como mediador entre los conocimientos sociales y los conocimientos curriculares; en respuesta a intereses de poder, ciertos conocimientos sociales son previamente seleccionados y organizados para ser puestos a circular en la escuela, donde se distribuyen diferencialmente. Así, el texto no solo traduce cruces de relaciones (hoy, modos de relación productivistas impuestos por las regulaciones del mercado), expresadas en los conocimientos que las reproducen, además obliga a pensar los conocimientos curriculares como procesos o, con más rigor, como procesos de conocer.

Por otro lado, se parte del supuesto de que la lógica mercantil (lineal) y la lógica del don (circular), siendo operativamente distintas, coexisten en el sistema capitalista, lo que no invalida que la lógica mercantil dominante encubra la lógica circular. A diferencia de los intercambios económicos, que en principio se simplifican como mercancías y se refieren a valores positivos -dinero, tiempo, fuerza de trabajo, conocimientos...-, “el [I]intercambio [S]simbólico implica e incluye lo que el económico excluye” (LOSCHI, s.f.). En el Intercambio Simbólico, bajo la referencia de Baudrillard

que lo subsume en la lógica circular, lo que circula es don en lugar de mercancía. Algo dado que, en consecuencia, no puede adquirirse a voluntad ni intercambiándolo por otro valor. Su carácter de don, en los términos aludidos, implica la imposibilidad de acumularlo y su circulación permanente.

De ese modo, mientras la mercancía cumple una función económica, el don la cumple organizativa, cohesionando un grupo y haciendo que sus miembros se sientan pertenecientes al mismo. La lógica lineal dominante, que es también infinita, solo hace posible comprender la lógica simbólica en términos económicos; pero el don, cuya lógica es circular y finita, sigue configurado parcialmente por el inconsciente.

3.2 LÓGICAS OPERATIVAS DISTINTAS: CAPITALISMO E INTERCAMBIO SIMBÓLICO

Parafraseando a WITTGENSTEIN en su *Tractatus Logico-Philosophicus* (1987), en términos de significación los conocimientos curriculares son lo que son y también lo que no son. En ese no ser es donde emergen otras posibilidades para ellos. Esta afirmación despierta algunos interrogantes que impulsan la investigación en curso. Aunque en el capítulo 2 se han apuntado algunas consideraciones acerca de los conocimientos curriculares y sus posibles significados, queda seguir profundizando. Entonces, ¿qué haría asomar otros significados de entre los posibles?; ¿por qué unos significados y no otros?; ¿qué otros significados, distintos de los que hoy se manejan, podrían emerger o, tal vez, recuperarse al acallar los significados actuales? La razón lleva a sospechar que solo formas distintas de pensar y operar son capaces de habilitar otras posibilidades. Siendo así, ¿desde dónde y cómo pensar los conocimientos curriculares de otro modo?

En relación a ellos, se parte del supuesto de que son procesos de conocer (relaciones). Eso, no impide que, sometidos a los intercambios, los conocimientos curriculares escapen a la cosificación, que sería como decir que se presenten e imaginen como verdades, objetos externos a poseer por el sujeto. Pero lo cierto, es que la verdad del conocimiento se asienta sobre la mentira de la ignorancia. Solo de ese modo puede universalizarse el conocimiento (el sueño de la razón universal) y solo así intercambiarse por dinero, tiempo de trabajo, etc. En definitiva, solo así, los conocimientos curriculares pueden ser significados como objetos intercambiables (sujetos a las normas que dictan las lógicas productivistas) y, solo de ese modo, ser transformados en mercancías.

Pero analizar los conocimientos curriculares como mercancías es saber su producción y puesta en circulación gobernadas por las lógicas del capital. Luego, cabría inferir que lógicas distintas, no productivistas (tal es el caso de la lógica circular), permitirían otra relectura de sus relaciones, quizá como don y no como mercancía. Sin embargo, esta presunción incita a reflexionar acerca de la posibilidad de otros significados para los

conocimientos curriculares, tomando en consideración ambas lógicas (lineal y circular), y matizando que la lógica lineal es la que ordena las relaciones en el sistema capitalista y no al contrario. En ese sentido, el quehacer investigador se ve delimitado en la dirección de *pensar o repensar los significados de los conocimientos curriculares desde lógicas diferentes*. La cuestión es cómo o hacia dónde dirigir la mirada para trabajar en la dirección prevista; de ahí la necesidad de definir alguna dimensión empírica.

La función del recorte empírico ha de ser facilitar la interpelación de los significados aceptados de los conocimientos curriculares, tomando como referente categorial el valor. Eso plantea el primer propósito de esta investigación en términos de definición empírica: elaborar el *caso*, porque su construcción va a ir determinando los pasos a seguir. Por eso, acotar una realidad práctica no supone solo un trabajo de recorte. El *caso* lo es por su capacidad de cuestionar otro objeto, otra realidad en cualquier otro sentido o momento; no agota sus posibilidades en la dimensión empírica, siendo construido a medida que se van pensando algunas categorías a partir de él. En esta ocasión, la realidad empírica seleccionada ha de permitir *hacer caso* (prestar atención) al valor de los conocimientos curriculares.

Sin embargo, *hacer caso* requiere previamente conocer qué se ha pensado sobre el objeto en cuestión (el valor y los conocimientos curriculares) para interrumpir en algún punto el proceso y pensarlo de otro modo. En ese sentido, el Intercambio Simbólico, que traza el camino de las lógicas, introduce la categoría del valor y pone a disposición de la investigación las dos lógicas anunciadas cuyos códigos se encuentran sintetizados en el valor y en el No-valor con los que operan cada una de ellas, respectivamente.

Una vez determinada la posición epistemológica del valor en el capítulo anterior (punto 2.6.1) cabría preguntarse ¿qué es y bajo qué formatos se presenta? y, sobre todo, ¿qué significados pueden otorgársele en función de los formatos que adopta y de la lógica considerada? Pero también, ¿qué significa el No-valor en relación al valor? Cuestiones a las que el desarrollo de la investigación debe ir dando respuesta, al tiempo que marca las tareas subsiguientes.

En el sistema económico actual, desvelar la lógica circular en sus relaciones descubre a su vez ciertos vacíos, habilitantes de otras narrativas para los conocimientos curriculares. Eso lleva a preguntarse por aquellos significados de los conocimientos curriculares capaces de avalarlas, sin dejar de cuestionar otros a la base de las narrativas dominantes actuales que, en el orden del pensamiento único que impone el mercantilismo, se establecen, valga la redundancia, como la única alternativa posible. En ese sentido, reflexionar sobre ellos ha de contribuir a su desnaturalización, paso previo para pensarlos de otro modo.

En la lógica lineal del capitalismo, el valor es relación social que al no disponer de un formato propio va asociado siempre al objeto o signo-mercancía; se produce en la fase de producción de la mercancía y se realiza en la fase de circulación mercantil, esto es, en los intercambios, pero “[e]n el intercambio [que opera con el valor] *la acción es social, las mentes privadas*” (SOHN-1979: 35).

Por tanto, el valor es expresión de las lógicas de producción y circulación que regulan las mercancías (conocimientos curriculares). Los análisis críticos de la obra Baudrillard, que concluyen en el Intercambio Simbólico, dan cuenta de la imposibilidad de revertir el principio de producción, que es tanto como decir, de la imposibilidad de revertir el valor. Por ese motivo, pensar el valor en los conocimientos curriculares, desde la lógica circular, precisa una interpretación del Intercambio Simbólico en el marco de la investigación, diferenciándolo de los intercambios simbólicos. Las lógicas dominantes, que se hallan a la base de uno y de los otros, difieren. Mientras en el Intercambio Simbólico (lógica circular) lo que circula es don, en los intercambios simbólicos (lógica lineal) aquello que cambia de manos es mercancía.

El Intercambio Simbólico define un punto de ruptura en la lógica lineal dominante y sus modos de relación (a ver en el capítulo 6). En ese sentido, identificar algunos formatos de valor simbólico desde la lógica circular llevaría a *hacer caso* a categorías teóricas ya pensadas para (re)pensarlas de otro modo. De tal manera, el Intercambio Simbólico sirve instrumentalmente a esta investigación; no siendo su fin último,

tampoco es de interés definirlo con exactitud (algo que, por su parte, hizo Baudrillard), sino rescatar aquellos aspectos de su definición o construcción teórica que hayan de resultar útiles a la metodología propuesta. De ese modo, indagar en los significados del valor y sus efectos ha de llevar a una nueva interpretación para los conocimientos curriculares y tal vez, por qué no, establecer otras líneas posibles de investigación.

Remitiendo a dos lógicas distintas, la diferencia a destacar entre los intercambios simbólicos y el Intercambio Simbólico es la existencia en ellos de valor y No-valor, respectivamente. Las argumentaciones críticas de Baudrillard en y a partir del Intercambio Simbólico facilitan la reconstrucción categorial de valor simbólico en el marco de las sociedades de consumo, abriendo nuevas alternativas para (re)pensar los conocimientos curriculares.

Puesto que el Intercambio Simbólico se encuentra fuera de los intercambios, cuyas reglas vienen determinadas por la lógica lineal, inaugura una nueva lógica. Así pues, es tarea de esta investigación indagar en él para reconstruirlo categorialmente en el marco teórico, y describir la lógica que determina sus modos de relación.

En el Intercambio Simbólico el valor es a la mercancía lo que el No-valor es a la no-mercancía, y aquello que no es mercancía pero circula es don (entendido en su modo de operar como regalo y no como intercambio). En contraposición a la mercancía o al valor, que genera vínculos externos, el don genera vínculos en el interior de la relación o, si se quiere, vínculos personales. A diferencia del valor, objeto de estudio y crítica de numerosos autores, el don ha visto limitados sus análisis al ámbito de la antropología y, en algunas ocasiones, al de la filosofía, ocupando un plano secundario y menos visible que el valor. Por ese motivo y porque se enmarca en una lógica no mercantil, precisa aquí también una reconstrucción categorial.

Por el momento, el cumplimiento de los propósitos formulados queda condicionado al desarrollo teórico de categorías como el Intercambio Simbólico, la mercancía o el valor y el don, pero también a las lógicas con las que operan, y que deberán ser descritas: una lineal (mercancía) y, otra, circular (don). Aunque las políticas neoliberales las

definen como lógicas antagónicas (de lo que se siguen narrativas escolares unilaterales, siempre disyuntivas), esta investigación se inicia con la presunción de que tal afirmación supone un razonamiento falaz; admitiendo a nivel organizativo el predominio de una respecto de la otra, nada impide admitir su coexistencia.

La coexistencia de ambas lógicas, conflictiva o no, autoriza en cualquier caso narrativas más inclusivas. De ahí, la necesidad de explorar el valor bajo este supuesto. Esas narrativas apuntarían tanto a una denuncia de ciertas prácticas escolares como a una transformación, cuyo requisito previo consistiría en tomar conciencia de las relaciones a transformar. En ese sentido, CASTORIADIS (1983) hace referencia a “transformar lo real para eliminar de él lo más posible lo que es adverso al hombre” (p.118).

Poniendo el foco en los vínculos generados a la base de la lógica circular, estos dejan entrever que tal vez esa transformación no sería total pero sí, al menos, intervenida o, expresado de otro modo, participada por quienes forman parte de esa realidad escolar. La naturaleza vincular de la lógica circular niega los conocimientos como mercancías; el conocimiento es parte del sujeto cognoscente, lo que significa que la transformación operada en esa relación es biunívoca. Bajo estos parámetros los conocimientos curriculares dejan de ser vistos únicamente como mercancías, porque si bien una parte de ellos son producidos para ser intercambiados, otra, es consustancial al sujeto; modificados sujeto y conocimiento en el acto de producción, los conocimientos son sustraídos de las relaciones de intercambio.

La relación que autoriza la lógica circular es aquella en la que el sujeto se identifica como productor y beneficiario. En consecuencia, es posible una transformación en los términos previstos por Castoriadis en el párrafo anterior, que sería como decir, una transformación capaz de reescribir una meta-narración escolar a partir de las voces de sus agentes, productores de conocimiento; distinta a las acostumbradas, es decir, a las transformaciones sobre-venidas impuestas hegemónicamente desde instancias ajenas y en las que, de forma interesada, se presenta a los sujetos escindidos de los conocimientos.

Los conocimientos curriculares, pensados a luz de lógica circular, pasarían de ser valiosos a ser válidos, lo que quedaría pendiente saber si eso impediría pensarlos como mercancía; aunque se producen, lo hacen fuera de las connotaciones económicas del principio productivista. Por el contrario, a la luz de la lógica lineal, aunque el valor económico en los intercambios pueda llegar a modificar su naturaleza pasando a leerse como valor simbólico, ese valor seguiría sometido al juego de los intercambios en el que opera la mercancía. Aun con ello, cualquiera de los formatos adoptados por el valor económico, generalmente, es más visible que el del valor simbólico. De ahí, la necesidad de descubrir unos formatos y otros.

Marx no describió el valor signo ni tampoco el valor simbólico. En sus descripciones, el valor económico (monetario) es valor de cambio cuantificable. Sin embargo, bajo la perspectiva del consumo, no todo valor de cambio es siempre cuantificable porque, no siempre, es valor económico. Tras las lecturas realizadas y anticipando reflexiones posteriores, todo apunta a que el valor simbólico fuera también valor de cambio. No obstante, primero es preciso averiguar en qué consiste el valor simbólico que se produce en los intercambios de tal naturaleza y qué diferencias, de haberlas, existen al ser interpretado bajo el prisma del Intercambio Simbólico, a fin de identificar sus formatos en los conocimientos curriculares.

En resumen, dado que el propósito general de esta investigación consiste en *pensar los conocimientos curriculares, cuyos significados vienen condicionados por las lógicas que rigen su producción y puesta en circulación en la escuela, hacer caso al valor en ellos se vuelve imperativo junto a otras tareas para alcanzarlo. Esas otras tareas quedarían formuladas del siguiente modo:*

- Reconstruir la categoría de valor a partir de la crítica del Intercambio Simbólico.
 - Descifrar qué es el Intercambio Simbólico en los términos expresados por Baudrillard.

- Interpretar el Intercambio Simbólico en el marco de la investigación diferenciándolo de los intercambios simbólicos.
 - Describir los intercambios simbólicos
- Reconstruir el don categorialmente.
- Analizar la existencia de la lógica circular que subsume el Intercambio Simbólico en el sistema capitalista.
 - Definir la lógica lineal y la lógica circular.
- Reconstruir la categoría de los conocimientos curriculares pensados, a partir del caso, a través del valor.
 - Describir el valor económico y el valor simbólico
 - Describir categorialmente los conocimientos curriculares

La presentación de estas tareas no obedece a un orden secuencial porque, como ha de explicarse más adelante, “*hacer caso*” presupone un modo particular de trabajar o pensar los significados de los conocimientos curriculares a través de su valor; se trata de la traducción de una metodología a través de la cual las categorías van rehaciéndose de forma entramada al tiempo que se les va prestando atención. En la medida que eso ocurre, la imposibilidad de interpretar las distintas categorías en un solo momento se vuelve imposible. Abordadas en una especie de bucle en el que pensar, una categoría necesariamente lleva a repensar las anteriores, por tanto alcanzar los propósitos siguiendo un orden lineal no resulta viable.

3.3 UNA MIRADA A LAS LÓGICAS DE LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES

La escuela responde a estructuras modernas en una sociedad posmoderna. Eso dificulta el desempeño de sus funciones, instando a repensar su existencia con la finalidad de capacitarla para dar respuesta a las exigencias del nuevo escenario. Como señala Lyotard “no es que algo llamado postmodernidad *siga* a la modernidad como producto residual de ésta, sino que, precisamente, la *precede* y prepara” (JAMESON, 1996: 90). Pero lo cierto es que más allá de imaginar una y otra como periodos históricos inacabados, vistas como escenarios sociales distintos, ambas, presuponen modos de estar diferentes en la sociedad y, por ende, en la escuela.

En ese sentido, cabe pensar la escuela bajo los parámetros modernos, incluso para trascender posteriormente algunos de ellos. Eso supone adoptar un posicionamiento estructuralista, atendiendo a la necesidad de flexibilizar algunas estructuras escolares, y evitar con ello su liquidación. La estructura o estructuras son relaciones, por tanto, intangibles. Sin embargo, se configuran como elemento propiciador de la existencia escolar puesto que determinan sus posibilidades de actuación y les confieren cierta estabilidad a los procesos, porque como afirman ETKIN Y SCHVARSTEIN (1989) son también innovadoras. Flexibilizarlas tiene que ver con introducir cambios en algunas de esas relaciones. Otra cosa es descifrar qué o cuáles son esas relaciones escolares, qué cambios introducir en ellas y cómo introducirlos.

Dado que “los cambios en la estructura profunda de la escuela se equiparan a los cambios en la estructura profunda del conocimiento [sic]” (EGGLESTON, 1980: 167) y que no es posible concebir la escuela sin conocimientos, como se explica en el punto 3.1 de este capítulo, se ha optado por trabajar poniendo el foco en los conocimientos curriculares.

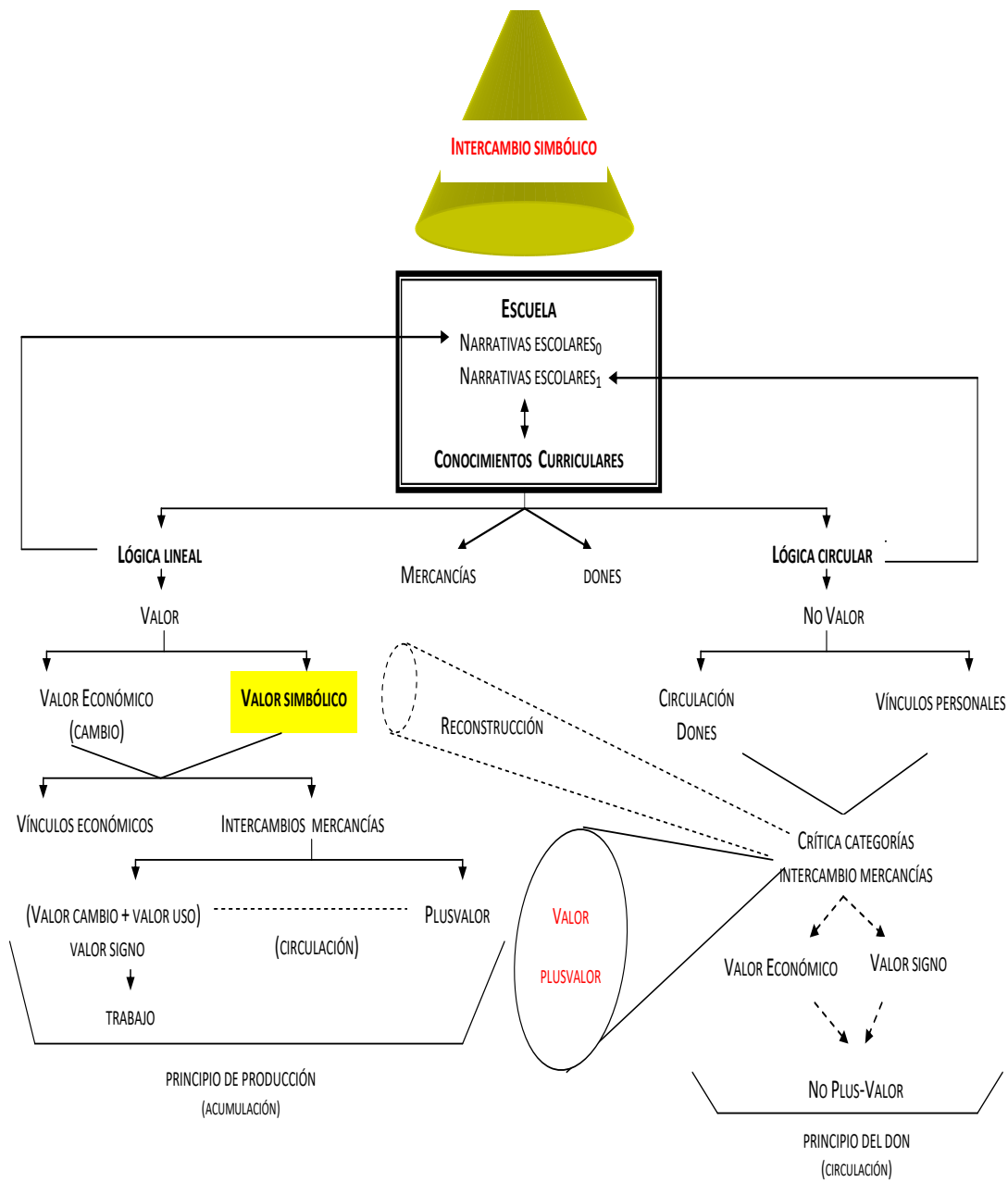
Esta tarea implica incorporar nuevos significados a los significantes existentes (conocimientos curriculares), sin negar las significaciones previas, pero a partir de ellas. No obstante, los significados no surgen de la nada y de forma aislada, forman parte de un sistema de signos; como plantea Saussure, van ligados a un significante, o

quizá como interpreta Lacan son las cadenas de significantes las que posibilitan la asignación de los significados a los significantes. Lo cierto es que los signos, aun siendo arbitrarios (aspecto en el que coinciden ambas visiones -saussureana y lacaniana), forman parte de un entramado que imposibilita su arbitrariedad absoluta; sus lógicas fijan sus significaciones. Luego, todo apunta a que variando las reglas del juego puedan cambiar los significados.

Por otra parte, no hay nada que por sí mismo pueda llamarse conocimientos curriculares. En esa línea, las perspectivas sociológicas ponen de manifiesto el carácter mediador del currículum entre la sociedad y la escuela; los conocimientos que se producen fuera del ámbito escolar han de ser formateados curricularmente para tener cabida en la escuela. De ahí ha derivado la necesidad de revisar qué significa el currículum, en qué y cómo afecta a algunos de los conocimientos escolares, etc. Algunas de las lecturas realizadas al respecto (EGGLESTON, 1980; GIMENO y PÉREZ GÓMEZ, 1983; LUNDGREN, 1992; GOODSON, 1992; 1995; BELTRÁN, 1994, entre las más destacadas) han contribuido en la definición del objeto de esta investigación, los conocimientos curriculares.

No obstante, si las lógicas fijan los significados para los conocimientos curriculares queda por resolver ¿qué lógica(s) opera(n) en ellos?; ¿cuáles son las lógica(s) dominantes en las interpretaciones dadas a los conocimientos curriculares hasta el momento?; ¿es posible una mirada distinta capaz de acentuar otras lógicas que no por invisibles son inexistentes? En relación a ellas, el Intercambio Simbólico, tomado del campo sociológico, resulta clave para proseguir. Situado en el límite del sistema capitalista, supone un posicionamiento radical desde el que pensar el principio de producción y sus lógicas bajo el paraguas de la lógica circular (no productivista). En otro sentido, parte de la negación del valor para demostrar la imposibilidad de negarlo invalidándose como forma organizativa, no así como forma analítica.

El esquema que sigue da cuenta de lo explicado en el párrafo anterior, además, muestra de manera global y sintética la urdimbre de la investigación:



ESQUEMA 2.- LECTURA DESDE EL INTERCAMBIO SIMBÓLICO

Una lectura en paralelo de la lógica circular (escrita a la derecha del esquema) y la lógica lineal (escrita a la izquierda) evidencia el aporte de la primera respecto a la

segunda; confiere importancia al Intercambio Simbólico, que subsume la lógica circular, presentándolo a través del grafo del esquema como lente amplificadora para el análisis del valor en los conocimientos curriculares. Rescatando, pues, la premisa o supuesto de partida acerca de los significados de los conocimientos y sus lógicas, el Intercambio Simbólico incorpora al análisis una lógica distinta (circular). Mientras la lógica lineal habilita narrativas escolares en términos mercantilistas (“Narrativas escolares₀”), la circular transcribe significados nuevos que disponen otras posibles narrativas escolares (“Narrativas escolares₁”).

Comparando ambas lógicas, la diferencia principal se observa en los códigos con que opera cada una de ellas. Una diferencia que no alude a términos opuestos porque, como afirma Baudrillard (padre del Intercambio Simbólico), el valor es irreversible. Mientras la lógica lineal transforma en mercancías los conocimientos curriculares al incorporarlos al circuito de intercambios -económicos y/o simbólicos-, la lógica circular lo que traduce son dones que circulan ajenos a los intercambios. Luego, los intercambios simbólicos nada o poco tienen que ver en su definición con el Intercambio Simbólico (ver apartado 6.4.1 del punto 6.4 del capítulo 6).

Sin embargo, del esquema importa destacar, sobre todo, la lectura crítica de valor descrito por Marx que facilita la lógica circular cifrada en el No-valor, al tiempo que una reconstrucción de significados para el valor simbólico (véanse los dos conos que apuntan a la lógica lineal desde la circular), lo que no ocurre en el sentido contrario. Las categorías descritas por Marx describen una sociedad de producción (burguesa). Por ese motivo y sin ánimo de objetarlas, solo porque las relaciones sociales son otras, requieren ser redefinidas. En esa resignificación destacan los análisis de valor simbólico y del plusvalor simbólico. Por eso, el cono punteado apunta al valor simbólico.

Aun con eso, el valor no tiene cabida en la lógica circular. Por contraposición a él la lógica circular opera con el No-valor entonces habrá que descubrir, tras resignificar el

valor simbólico, si es posible el No-plusvalor que inicialmente se apunta en la parte derecha del esquema a que hace referencia la lógica circular.

Con el Intercambio Simbólico emergen los análisis del valor que han de ser aplicados a los conocimientos curriculares. Pero las lógicas, incluso si son operativas o instrumentales, o tal vez por eso, requieren una definición previa. No existe consenso en su denominación por parte de los distintos autores. Por ese motivo, cabe adelantar que la lógica lineal a que hace referencia la parte izquierda del esquema remite a las lógicas productivistas tanto de la sociedad de producción como de la sociedad de consumo en sus distintas fases. Por el contrario, la lógica circular apunta a lógicas no productivistas. Pero aunque el sistema capitalista subsume la lógica lineal y el Intercambio Simbólico la circular, ambos son más que sus lógicas.

No obstante, la comprensión de cada una de las lógicas exige conocer las relaciones que regulan. Por ello, la necesidad de explicar la mercancía, el valor o el plusvalor, así como el desarrollo del capitalismo que no presenta un desarrollo uniforme. Pero dada la complejidad del Intercambio Simbólico, no menos importante es tratar reconstruirlo en el marco de esta investigación, tratando de tomar aquellos aspectos que puedan servir a los fines previstos.

El valor con el que opera la lógica lineal no dispone de un formato propio ni opera en el vacío, va siempre asociado a un objeto, a una mercancía; como concepto alberga, pues, un implícito: aquello que se valora en las relaciones de producción capitalista. Sea cual fuere el objeto al que va asociado, físico o no, siempre es “valor de” o, con más rigor, “valor en”, en este caso, en los conocimientos curriculares.

En modo alguno el valor constituye una característica intrínseca del objeto o la mercancía; “es la creación de un vínculo social que no es creado en la producción misma, sino que existe al lado de esta en una forma exteriorizada” (JAPE, 2016: 62). Por ese motivo, en ocasiones se dice que el valor es asignado (en razón a y siempre por alguien) en la fase de circulación de la mercancía en la que se realiza y no porque haya nadie pretendiendo poner una etiqueta de valor inalterable.

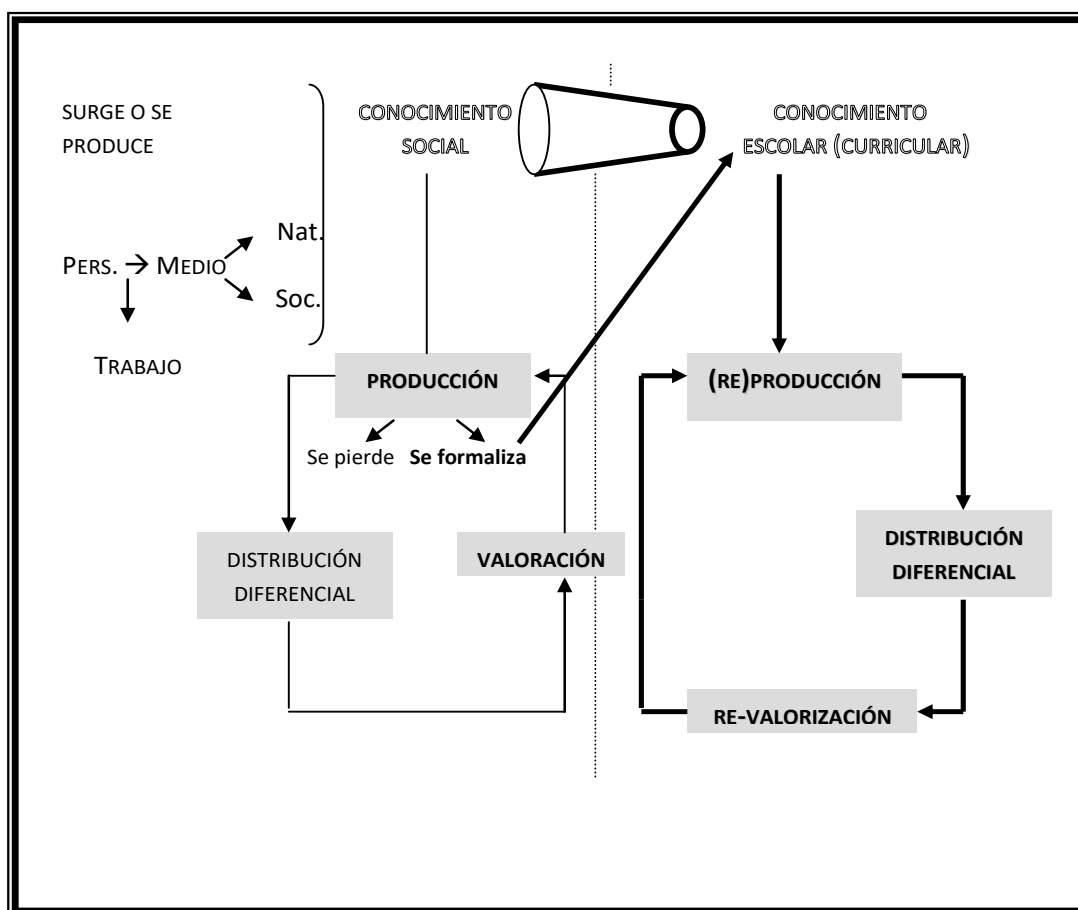
Si los conocimientos curriculares son mercancías en una sociedad de consumo, esto es, relaciones sociales, el valor asociado a ellos no puede sustraerse a tal naturaleza; en consecuencia, el valor simbólico es también relación social regulada por la lógica lineal mercantil. Ese valor nace en el proceso de producción del objeto o signo al que va asociado, pero se conserva, modificándose o haciendo emerger otro valor simbólico para el objeto al que va asociado al ser incorporado al circuito de intercambio, como ocurre en el caso de los conocimientos integrados en los currícula.

El valor simbólico, incluso si es analizado a la luz del Intercambio Simbólico, siempre es en los intercambios simbólicos que operan bajo el principio de acumulación y las reglas que dicta la lógica lineal. En consecuencia, el valor simbólico en los conocimientos curriculares forma parte de los intercambios simbólicos producidos en la escuela. Por esa razón, los intercambios simbólicos pueden ser tomados como analizadores de los conocimientos curriculares.

Sin embargo, no todo razonamiento teórico adquiere sentido al ser validado empíricamente. En ocasiones como esta, la dimensión empírica no valida el razonamiento teórico, sino que permite pensarlo a través de ella. Eso no significa que la práctica tenga poca importancia ni que la teoría pierda relevancia en el hacer práctico, sino todo lo contrario. La práctica escolar permite pensar sobre hechos a los que la teoría no es capaz de dar respuesta en un momento dado, y revisar el marco conceptual en el que se inscribe, restableciendo el vínculo con la teoría, tantas veces quebrado en el tiempo.

En esta investigación, el *caso* no constituye un recorte de la realidad donde corroborar ciertas categorías teóricas para demostrar una u otra hipótesis. Representa un recorte, sí, pero un recorte que precisa ser elaborado. En ese sentido, forma parte del quehacer metodológico. Pensar los significados de los conocimientos curriculares en función de sus lógicas (supuesto de partida) pasa por describir las lógicas que rigen los intercambios y el Intercambio Simbólico al tiempo que van siendo revisadas sus categorías (don, mercancía, valor, etc.) en el *caso*.

No es que la dimensión empírica sea desde el minuto uno el *caso*, pero adquiere sentido y se conforma en la medida que se presta atención o se “*hace caso*”. En esa línea, tras las primeras concepciones categoriales de valor económico y de valor simbólico y de los conocimientos curriculares, sondearlos en los Programas Formativos de Cualificación Básica al tiempo que se va construyendo el *caso*, contribuye a seguir pensando sobre ellos, quizá de manera diferente. Lo que circula en la escuela no son solo conocimientos curriculares, sino también su valor, que expresa el código de la lógica lineal y es necesario repensar. Lo primero a considerar entonces es el proceso de circulación de los conocimientos, esquemático del siguiente modo:



ESQUEMA 3. CIRCULACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS
(Producción F. BELTRÁN)

Este esquema muestra una doble dirección en la lectura de los conocimientos. La mayor parte de ellos se producen en contextos laborales y la escuela no es una

excepción. De los que allí se producen, algunos conocimientos pasan al mercado donde son formateados para ser devueltos nuevamente a ella bajo el formato curricular; unas veces, lo hacen a través del currículum prescrito u oficial (conocimientos genéricos) y, otras, a través del currículum en acción (conocimientos específicos). Sin embargo, de los conocimientos producidos en instancias laborales distintas al contexto escolar, solo algunos ingresan en la escuela a través de los currícula para su distribución diferencial. Eso implica un proceso de selección previo en el que se determina qué conocimientos son valiosos y cuales no lo son. En consecuencia, si forman parte del currículum, unos más valiosos que otros, todos son portadores de valor. Ese valor, producido al tiempo que se producen los conocimientos curriculares, solo se realiza cuando estos son incorporados al circuito de circulación escolar.

Los conocimientos curriculares son producidos, cuanto menos en parte, para ser sometidos a los intercambios, esto es, producidos como mercancías para ser consumidos, por lo que el “consumo” viene a “consumar” el proceso de circulación junto a las fases de producción (entendida en los términos de (re)producción) y distribución diferencial. Será en alguna de esas fases donde, tras pensar la mejor opción, habrá que rastrear valor en los conocimientos curriculares más adelante.

3.4 ARTICULACIÓN DEL MARCO CATEGORIAL GENERAL

Por la determinación metodológica que impone el *Pensar por casos* puede resultar de utilidad introducir este punto en el que exponer, grosso modo, pero de forma articulada, algunas categorías trabajadas en esta investigación, retomando ciertas ideas presentadas en los capítulos previos. La intención es contribuir al seguimiento de la lectura del informe, al tiempo que se da sustento teórico al objeto de estudio que dicta (en tanto nombra las *relaciones*) el entramado del desarrollo categorial.

En la formulación de ese objeto (*Los conocimientos previamente seleccionados y puestos a circular en la escuela a través de la categoría del valor*) se identifican dos categorías que vertebran la investigación en curso: 1. Los conocimientos curriculares previamente seleccionados y puestos a circular en la escuela y 2. El valor que ha de permitir significarlos y que será abordado dentro del encuadre analítico que presta la filosofía política.

En ese contexto, el desarrollo del Intercambio Simbólico referido por Baudrillard cobra relevancia. Escrito así, en mayúsculas y en singular, supone una posición analítica (sistema económico imaginario, podría entenderse) que dispone la revisión del valor en los intercambios económicos y simbólicos de la sociedad actual de consumo desde un prisma diferente: una lógica distinta a la lógica lineal productivista que impera en el sistema capitalista que organiza sus relaciones.

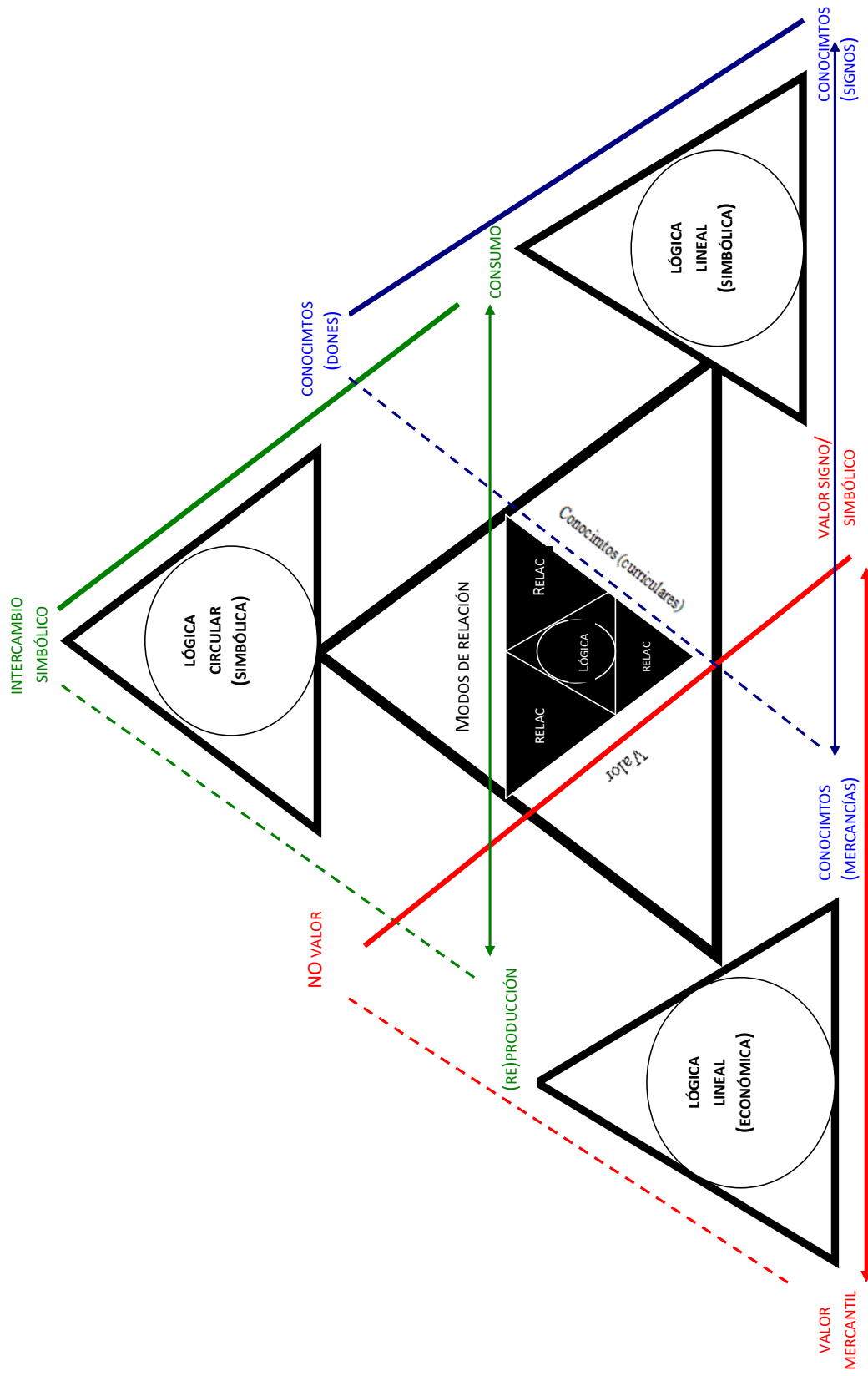
Sin embargo, el Intercambio Simbólico es además un término que supone la concreción de una parte importante de la obra de quien lo acuñó (Baudrillard). Por esa razón requiere ser reinterpretado a fin de hacerlo servir categorialmente en lo que ocupa a esta investigación. Como se ha dicho en puntos anteriores, el Intercambio Simbólico y el sistema capitalista, en el que se desarrolla tanto la sociedad de consumo actual como la sociedad de producción previa, operan con lógicas diferentes, cuyos códigos se sintetizan en el No-valor y el valor, respectivamente, lo que supone significaciones diferentes para los conocimientos curriculares.

El esquema que se expone en la página siguiente da cuenta de la articulación categorial anunciada. En él se representan las tres categorías trabajadas que constituyen el eje de la investigación: los conocimientos curriculares, el valor y los modos de relación que imponen el Intercambio Simbólico, la sociedad de producción y la sociedad de consumo. Y al mismo tiempo, este esquema introduce las lógicas dando pie a leer las tres categorías en función de cada una de ellas, condicionando sus significados.

Respecto a las lógicas, se ha de incidir en que, tomadas operacional o algorítmicamente, han sido pensadas y descritas fuera del marco categorial. Sin embargo, esa consideración no les resta envergadura, sino todo lo contrario; resultan clave para ordenar las explicaciones categoriales, desempeñando un papel organizativo y articulador al mismo tiempo. Aun con eso, la existencia de cada una de ellas en puridad solo compete al análisis teórico; con distinto grado de presencia o visibilidad en la producción y puesta en circulación de los conocimientos curriculares, las tres lógicas coexisten siempre en un mismo escenario relacional. Solo el acento que en cada momento se pone en unas frente a las otras traduce miradas diferentes que posibilitan la producción de narrativas escolares distintas.

En el trazo del esquema destacan dos aspectos relevantes: 1. La arbitrariedad en la elección de los colores utilizados no inhabilita el modo ordenado en que dichos colores se disponen en el diseño y 2. La complejidad estructural que exhibe el esquema es resultado de su proceso de construcción. Un proceso acontecido en dos tiempos, representados en la figura 1. Lógicas y la figura 2. Categorías, respectivamente. Estas figuras (ver las páginas siguientes) contribuyen a explicar el esquema final que resulta al superponerlas.

Esquema 4 = figura 1. Lógicas + figura 2. Categorías



ESQUEMA 4. TRIÁNGULOS DE CATEGORÍAS

En la figura 1 que sigue, los triángulos se han nombrado A, a, b y c, para seguir la explicación con mayor facilidad.

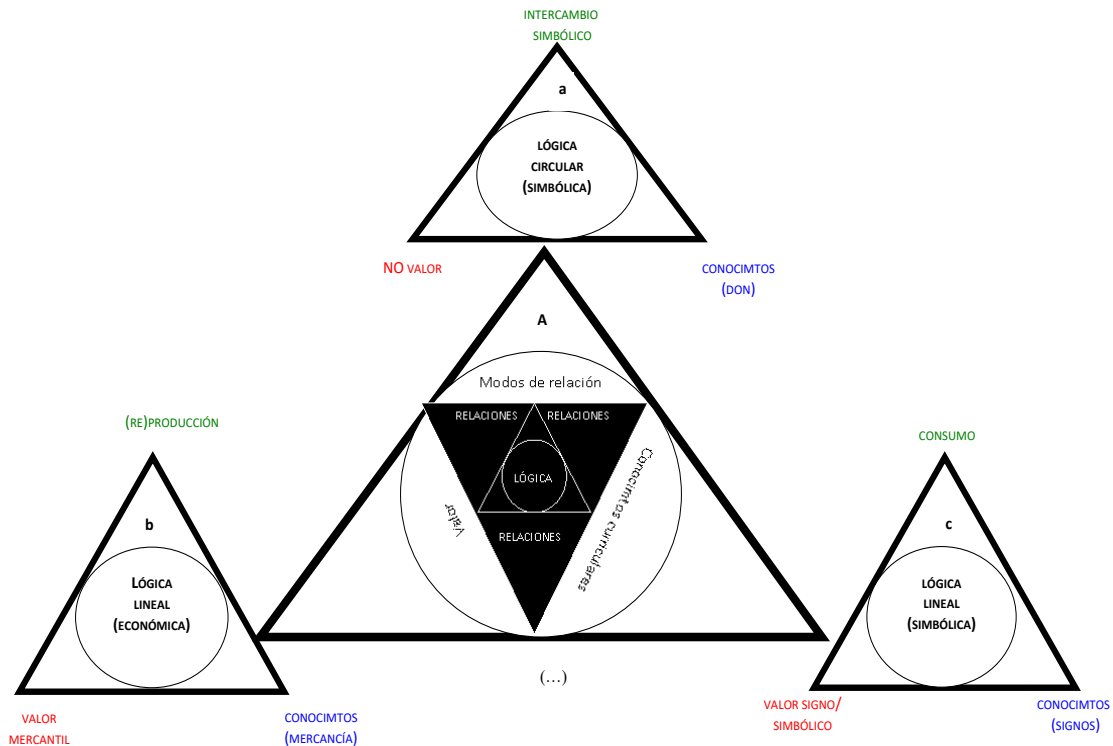


FIGURA 1. LÓGICAS

El triángulo central (A), informa la dialéctica del Esquema 4. TRIÁNGULOS DE CATEGORÍAS. En él es posible descifrar el germen para la construcción de la figura 2. El triángulo negro invertido representa las categorías centrales de la investigación que dan nombre a cada uno de sus tres lados (valor, conocimientos curriculares y modos de relación – sociedad de consumo, sociedad de producción e Intercambio Simbólico).

Las tres categorías, que permanecen interconectadas, deben sus significaciones a la lógica operativa correspondiente. Eso anuncia el triángulo A o triángulo central al nombrar en el centro “Lógica”. La plasmación de este triángulo A se ve reflejada en cada uno de los triángulos que se pergeñan en los vértices del triángulo central (A). En cada uno de ellos coinciden las categorías, pero se adjetivan en función de la lógica resaltada en sus relaciones.

El predominio de una lógica u otra se encuentra determinado por la sociedad del momento. Mientras la lógica lineal económica (b) fue la lógica imperante en una sociedad capitalista de producción, en la sociedad de consumo, la presencia de la lógica lineal simbólica (c) es más determinante, incluso si aparece velada por la lógica lineal económica (b). Pero solo el Intercambio Simbólico (a) subsume la lógica circular simbólica.

Siguiendo la figura 1, a la luz de la “lógica lineal económica” (triángulo b), el valor es leído como “valor mercantil”, mientras la lectura desde la “lógica lineal simbólica” (triángulo c) lo transforma en “valor signo o simbólico”. Pero en ninguna de ellas es posible prescindir del valor; solo la “lógica circular simbólica” (triángulo a) lo permite, de ahí el “No-valor”. Lo mismo ocurre con las otras dos categorías donde los conocimientos responden al “don” (triángulo a), a la “mercancía” (triángulo b) y a los “signos” (triángulo c) y los modos de relación que se traducen en “Intercambio Simbólico”(triángulo a); en “(re)producción” (triángulo b) y en “consumo” (triángulo c).

A su vez, solo la lógica circular permite leer las otras lógicas (como se ha de ir explicando). Por ese motivo, se ha optado por situar el triángulo (a) en el vértice superior del triángulo central (A). Con su posición se pretende resaltar la importancia del Intercambio Simbólico como un lugar destacado para leer el valor simbólico (triángulo b) de otro modo, es decir, como “No-valor”(triángulo a). Dicho con otras palabras, la lógica circular simbólica que subsume el Intercambio Simbólico permite desvelar valor -económico (b) y simbólico (c)- en los conocimientos curriculares, pero descubre otra interpretación para el valor simbólico (c) que emergiendo fuera del marco de los intercambios simbólicos coexiste con ellos.

Recapitulando, la lógica presentada en cada uno de los triángulos a, b y c condiciona la interacción categorial (conocimientos, valor y modos de relación -(re)producción, consumo e Intercambio Simbólico), tejiendo significados diferentes para ellas. No obstante, el modo de nombrar ordinalmente las categorías no responde al orden del desarrollo teórico, sino al modo circular y arbitrario en que pueden ser leídas en este

gráfico; en consecuencia, pudiera haberse seguido cualquier otro orden secuencial en función de un criterio diferente.

Lo que define a la figura 2, a diferencia de la figura 1, no son las lógicas tomadas por separado en el análisis de la interrelación categorial, sino las categorías analizadas partiendo de las tres lógicas conjuntamente. En ese sentido si la figura 1 responde a un enfoque analítico, la figura 2 lo hace a un enfoque práctico donde las lógicas coexisten, con mayor o menor determinación.

Como se ha señalado, el triángulo A (bosquejado en la figura 1) cifra de forma sintética la figura 2. En él, la inversión del triángulo negro y las categorías representadas en sus tres lados se traducen en el desarrollo tres triángulos de colores. Cada uno de ellos, representa a una categoría; valor, modos de relación y conocimientos curriculares, respectivamente. Así, a diferencia de la figura 1, que pone el foco cada vez en una lógica significando la relación categorial, la figura 2 pone el acento en cada una de las categorías por separado haciendo coincidir las tres lógicas en ellas.

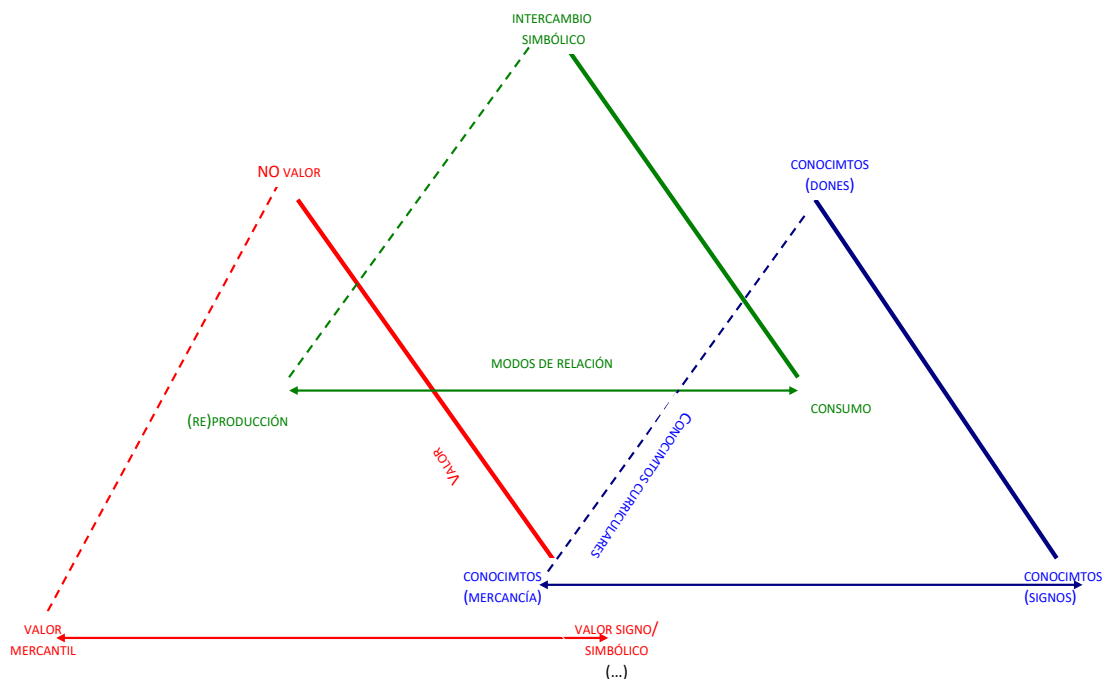


Figura 2. "Categorías"

Si en la figura 1, la diferencia cromática de las categorías comenzaba a asomar en la escritura de cada una de ellas en los triángulos a, b y c, en la figura 2 cada categoría es re-significada, en el triángulo de su color. La categoría de valor, de los tres triángulos mencionados, configura el triángulo rojo, la de los conocimientos curriculares el azul y la de los modos de relación el verde.

Estos tres nuevos triángulos, aunque traducen los significados que todas y cada una de las lógicas expuestas en el figura 1 han ido confirmando a cada categoría en sí, anuncian una nueva forma de significarlas desvelando un valor simbólico en los conocimientos curriculares que trasciende la lógica mercantil. La existencia de las tres lógicas, en un mismo contexto, conforma una lente tridimensional para la interpretación categorial y la ampliación de la comprensión de los conocimientos capaz de desmontar el pensamiento único que imponen otras narrativas escolares dominantes.

Pese a lo expuesto en el párrafo anterior, los tres triángulos quedan entrelazados a modo de intersección de conjuntos, de lo que ha de seguirse que ninguna de las tres categorías tiene existencia propia en el marco de esta investigación si no es en la interrelación con las otras dos. En otras palabras, el valor es en los conocimientos curriculares y los significa, pero al mismo tiempo es significado por las lógicas que dictan los modos de relación. De ello puede inferirse, como se ha formulado en la premisa o supuesto de partida, que las lógicas que rigen su producción y puesta en circulación condicionan los significados de los conocimientos curriculares.

En otro sentido, aunque todos los triángulos presentan una misma regularidad en sus gráficas. El trazado de los tres lados difiere en todos y cada uno de ellos. En cada triángulo, destaca el trazo interrumpido; en el del valor, el que va del valor signo al No-valor; en el de los conocimientos, el que traza el camino de los conocimientos como mercancías a los conocimientos como dones y en el de los modos de relación el que traza la distancia entre las relaciones de (re)producción y las de Intercambio Simbólico. Esa diferencia pretende subrayar tanto el No-valor como los conocimientos (dones) y el Intercambio Simbólico situados más allá del sistema capitalista y, en consecuencia,

del principio de producción y de los intercambios, poniendo de manifiesto la importancia de la lógica circular que los autoriza.

Recapitulando, la articulación de las figuras 1 y 2 muestra la posibilidad del análisis inter e intracategorial que da sentido al Esquema 4. TRIÁNGULOS DE CATEGORIAS. En él, la figura 2 amplía respecto a la figura 1 la posibilidad de pensar o analizar cada una de las categorías bajo la mirada compleja y superpuesta de las tres lógicas operativas, presentadas como un todo y no de manera dislocada, algo que muestra el juego cromático que en ella se perfila. De hecho, solo un planteamiento analítico (el que autoriza la figura 1) es capaz de negar la complementariedad de las lógicas que instaure la figura 2 en un intento de comprensión. La figura 2 muestra la importancia de sobreescribir el análisis puro para recontextualizar las categorías, ampliando los significados categoriales tanto del valor como de los conocimientos curriculares.

En el Capítulo 2 algunos de los planteamientos teóricos revisados han permitido, por una parte, una breve exposición categorial de los conocimientos escolares (curriculares); por otra, introducir tanto el valor como el Intercambio Simbólico. No obstante, eso no significa que el desarrollo categorial previsto se limite a esas categorías. Aun con ello, antes de seguir repensando cualquiera de ellas es necesario acudir a la dimensión empírica para averiguar qué problemas plantea la práctica a las categorías teóricas, si es que lo hace, y en esa dirección, si fuera posible establecer pautas para continuar repensando las desde otra mirada.

Pero si la pretensión es *pensar por caso, haciendo caso* en el ámbito práctico al valor de los conocimientos curriculares de los PFCB para seguir pensando esas categorías, lo que queda por conocer es hacia dónde mirar o a qué mirar para llevar a cabo este cometido. En esa línea se desarrolla el Capítulo 4 que se aborda a continuación, mostrando el recorte empírico así como el trabajo a seguir a partir de él para continuar profundizando en los conocimientos curriculares desde el valor.

SEGUNDA PARTE

EXPLORANDO VALOR EN LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES

CAPÍTULO 4. PROGRAMAS FORMATIVOS DE CUALIFICACIÓN BÁSICA

4.1 HACER CASO AL VALOR EN LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES

En su tratamiento de las singularidades las ciencias sociales pueden al contrario invocar la dinámica operatoria de la «revisión de creencias» tal como la pone en obra las lógicas no monótonas que se apoyan sobre principios lógicos menos exigentes que los que gobiernan las «implicaciones estrictas».

(PASSERON Y REVEL, 2005: 24)

Los conocimientos curriculares y su valor (ambos relaciones intangibles) justifican un tipo de investigación cualitativa por dos motivos: primero, porque la sitúan en un campo dinámico de significaciones en el que ni existe una forma unívoca de narrar los conocimientos curriculares ni el valor se sirve de un solo formato para su puesta en escena; segundo, porque la literatura investigadora en esta línea, como la de MCPHERSON, R.B., PITNER, N.J. y CROWSON, R.L. (1986), confirma la ausencia de indicadores fiables para su medición. Se trata, por tanto, de una “investigación básica” que pretende pensar un aspecto de la realidad escolar de otro modo.

En ella se parte del Intercambio Simbólico (aporte sociológico, cuya traslación al terreno educativo introduce el valor como categoría no escolar) para pensar desde él otra categoría que sí lo es, los conocimientos curriculares; Intercambio Simbólico y valor van de la mano, hasta el punto que resulta imposible la existencia y la comprensión del primero si no es a través del segundo. Del mismo modo, el valor no existe *per se*, se vale siempre de un objeto (valorado), en esta ocasión, de los conocimientos curriculares.

En un primer análisis el valor da pie a pensar los conocimientos curriculares como expresión de relaciones mercantilistas (mercancías), pero su irreversibilidad, denunciada en el Intercambio Simbólico por Baudrillard, autoriza otra manera de

connotar el valor simbólico porque, como ha de verse, lo niega como expresión de relaciones productivistas. Luego, traduce otra forma de pensar los conocimientos más allá del sistema de los intercambios mercantiles. Sin embargo, el valor es irreversible. Por tanto, el No-valor se anuncia desde una perspectiva crítica y radical capaz de interrumpir las narrativas escolares dominantes acerca de los conocimientos curriculares, ligadas a las lógicas capitalistas.

El incipiente desarrollo teórico de algunas categorías trabajadas (presentadas en el Esquema 4. TRIÁNGULOS DE CATEGORÍAS) lleva a una aproximación a la dimensión empírica, situando el foco de análisis en los conocimientos curriculares distribuidos en los Programas Formativos de Cualificación Básica (en adelante PFCB). Aun con eso, resulta cuestionable llegar a rastrear un formato de valor simbólico en ellos distinto del que deja entrever la lógica lineal dominante en el sistema económico capitalista. Esa duda hace perder fuerza a la pertinencia de tomarlos a modo de ejemplo práctico en el que sondear valor económico⁹ y, sobre todo, valor simbólico.

Sin embargo, profundizando en esos primeros análisis, la marginalidad de los PFCB deja entrever algunos aspectos singulares difícilmente observables en otros itinerarios escolares y, con ello, la posibilidad de desvelar un tipo de valor o excedente simbólico diferente no sometido a los intercambios escolares ni tampoco laborales. Pero en el supuesto de sondear algún tipo de valor, en los términos previstos, ha de ser posible extrapolarlo a otros conocimientos curriculares distribuidos en itinerarios distintos de los PFCB ya que, de no ser así, poco aportaría a esta investigación.

Las singularidades anunciadas son las que han autorizado un viraje en la metodología; han permitido abandonar la idea del recorte empírico, planteado inicialmente como ejemplo, para sondear y pensar el valor en los conocimientos distribuidos en los PFCB desde una mirada metodológica distinta, la que entraña el *Pensar por casos* en los términos expuestos por PASSERON Y REVEL (2005). Por esa razón, las limitaciones, que en

⁹ Por valor económico ha de entenderse valor de mercado, esto es, valor de cambio y uso y/o valor signo, pero no necesariamente valor monetario o valor simbólico.

un primer momento pudiera haber supuesto el recorte empírico por el que se había optado, traducen otra ventaja para repensar algunas de las categorías principales.

Aunque acostumbran a ser las hipótesis las que dan sentido a cualquiera de las dimensiones de una investigación, en esta ocasión, su falta no resta importancia a ninguna de ellas, tampoco a su dimensión empírica; quizá esa renuncia en favor de una premisa de partida *-los significados de los conocimientos que forman parte del curriculum se encuentran condicionados por las lógicas que rigen su producción y puesta en circulación-* confiere un papel más relevante a los análisis del valor en los conocimientos curriculares de los PFCB. Este supuesto permite poner el foco en el caso que da pie a planificar la disposición de la investigación, al tiempo que habilita un modo particular de dirigir la atención a su objeto de estudio. En ese sentido, la premisa de partida determina junto al objeto investigado la metodología a seguir, tomando como referencia además del Intercambio Simbólico, otras categorías y subcategorías teóricas relacionadas, extraídas de la literatura más actualizada.

En esa dirección, la metodología propuesta no solo afecta a la dimensión empírica; guía también el desarrollo teórico. En ocasiones, la teoría se ve interrogada por la práctica; pero ante los problemas que la práctica le plantea, la teoría se muestra incapaz de dar respuesta con alguna de sus categorías. En esa situación, la metodología del *Pensar por casos* lleva repensar las categorías teóricas pertinentes, *haciendo caso* en el doble sentido de pensar y de atender. En este caso, el problema que la práctica plantea, surge de la dificultad, cuando no de la imposibilidad, de intercambiar (económica y/o simbólicamente) algunos de los conocimientos curriculares presuntamente adquiridos en los PFCB para la mayoría del alumnado que se matricula en estos programas.

El escaso valor de intercambio de conocimientos (PFCB), sumado al hecho de la continua demanda de plazas ofertadas por un sector de la población que, como ha de verse, se encuentra fuera de la obligatoriedad escolar, apunta a que, de facto, pueda haber en juego otro tipo de valor para quienes se matriculan en ellos. Pero ¿qué valor

es ese? Y ante todo ¿ese valor viene determinado por la misma lógica o por una lógica distinta a la que regula el proceso de producción y puesta en circulación de los conocimientos de los PFCB?

Como se ha explicado unos párrafos más arriba, el recorte de la realidad en el que se pone el foco y a partir de la cual *hacer caso*, “no opera tanto como ejemplo de lo ya sabido, sino como forzamiento o tensión que habilita la enunciación de un orden distinto” (RODRÍGUEZ, 2017: 123; cursivas de la autora). En ese sentido, la posibilidad de un valor distinto obliga a repensar más detenidamente, en primer orden, la naturaleza del valor y sus formatos y, en segundo, el modo en que ese valor, en sus distintas cualidades y presentaciones, estaría afectando a los conocimientos curriculares en general.

Viene siendo habitual en investigaciones cualitativas que el caso remita al “estudio de caso” como metodología, lo que implica o lleva asociado un método como protocolo para lograr unos objetivos previamente definidos. Pero no es ese el sentido que se le ha querido dar en esta ocasión al *caso*; siguiendo a RODRÍGUEZ (2017) “*el Pensar por casos* puede ser (con frecuencia lo es) parte de un plan de investigación, pero también de un modo de llevar adelante un modelo de atención” (p. 119) en el que el *caso* “es más y es otra cosa que un ejemplo” (PASSERON y REVEL, 2005:10). En ese sentido, cabe enfatizar que el *caso* no es algo que se encuentra ahí, dispuesto a ser analizado; es necesario construirlo, esto es:

Tomar en cuenta una situación, reconstruir las circunstancias –los contextos- y reinsertarlos así en una historia, que está llamada a dar la razón de esta disposición particular que de una singularidad constituye un caso. (PASSERON Y REVEL, 2005: 14)

En los términos expuestos en la cita anterior de RODRÍGUEZ (2017: 119), *Pensar por casos*, *haciendo caso* a aquello sobre lo que se piensa, traba una relación entre algunos aspectos prácticos y las categorías teóricas desarrolladas sobre las que se ha pensado previamente y que es preciso cuestionar; el valor simbólico, la reconstrucción categorial del don o la definición de la lógica circular que subsume el Intercambio

Simbólico, en esta investigación, no son más que algunas de esas categorías. Conectadas entre sí y consigo mismas (ver Esquema 4. TRIÁNGULOS DE CATEGORÍAS, pág. 86), las categorías se ven interpeladas en los planos teórico y práctico a medida que van siendo repensadas en la dirección prevista. Pese a ello, en otras ocasiones, podrían ser repensadas en direcciones diferentes, lo que supone decir que la dirección tomada en esta investigación no agota el *caso*.

Sin embargo, la similitud entre las expresiones *pensar por caso* o estudio de caso pudieran inducir a confusión haciendo sospechar una misma cosa cuando en realidad el “caso”, en cada una de ellas, tiene connotaciones distintas ligadas al pensar o al estudio; el *caso* del pensar no es el caso del estudio. Explicar qué es un Estudio de caso no resulta sencillo, porque como plantea STAKE (1998) “[e]xisten muchísimas formas de hacer estudios de casos” (p.12); por otra parte, tampoco es tarea del momento. Sin embargo, conviene hacer algún esfuerzo para comprender qué es el Estudio de casos a fin de discernirlo metodológicamente del *Pensar por casos* que, por el contrario, sí ocupa a esta investigación.

En ese sentido, aunque existen muchos tipos de casos, “algunos de tipo exploratorio y cualitativo, otros de tipo analítico y cuantitativos [...] algunos permiten conocer mejor una realidad a través de su descripción, mientras que otros permiten inferir conclusiones y hacer generalizaciones” (COLLER, 2000: 21), la idea de singularidad parece ser una característica común a todos ellos. Entre algunas de las definiciones cabe destacar:

- el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. (STAKE, 1998: 119).
- un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto y que se considera relevante bien sea para comprobar, ilustrar o construir una teoría o una parte de ella, bien sea por su valor intrínseco” (COLLER 2000: 29).

- “el investigador está obligado a comprender el caso y cada caso en particular en lo que tienen de único y particular [...] la singularidad del caso no excluye su complejidad” (VÁZQUEZ y ANGULO 2003: 17-18).

La metodología de *Pensar por casos* no escapa tampoco a la singularidad, como explican PASSERON Y REVEL (2005: 14) unas páginas más arriba. Sin embargo, mientras en el Estudio de casos “[e]studiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo” (STAKE, 1998: 11), en el *Pensar por casos* se impone el pensar al caso y, sobre todo, la imposibilidad de que el caso pudiera venir dado como ocurre en algunas ocasiones en el método de Estudio de caso en el que el caso

[n]o nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre un problema en general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso en particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos. (STAKE, 1998: 16)

Pero esa no es una característica que sirva en sí misma para diferenciar el Estudio de caso del *Pensar por casos* porque, “todo estudio de caso *definido* y *seleccionado* no deja de ser una invención, un hábitat no natural creado en última instancia por el observador” (C.A.R.E, 1994)¹⁰. En ese sentido como se desprende de la cita precedente, también en el estudio de casos, el caso obedece en cierta medida a una construcción tal vez menos intencionada, pero de cualquier manera construcción.

Lo que sí constituye una diferencia con el caso es que en el Estudio de caso el interés se centra en un caso del que se pretende una mayor comprensión.

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último. (STAKE, 1998: 20)

¹⁰ Citado en VÁZQUEZ y ANGULO (coord.) (2003: 17)

Proclamamos que el estudio de caso es empático y no intervencionista. En otras palabras, intentamos no estorbar la actividad cotidiana del caso, no examinar, ni siquiera entrevistar, si podemos conseguir la información que queremos por medio de la observación discreta y la revisión de lo recogido. Tratamos de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas. Y por último es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las de las personas estudiadas, sin embargo el investigador cualitativo de casos intenta preservar la realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede. (STAKE, 1998: 23)

Mientras, en el *Pensar por casos* lo relevante no es la comprensión del caso, entendido como la singularidad en sí, sino las posibilidades que esa singularidad inaugura para pensar o repensar sobre aquello a lo que se *hace caso*. Por ese motivo, revisando las razones que justificarían un estudio de caso, esta vez se advierte que el caso confirmaría o ampliaría el objeto de estudio, pero no con la intención de ofrecer respuestas a un problema planteado en el terreno de la práctica, algo que sí representa una propuesta en el marco de esta investigación.

Como se ha indicado unos párrafos más arriba, si en el Estudio de casos el foco está puesto en el caso en sí, en el *Pensar por casos*, en el valor simbólico en los contenidos curriculares de los PFCB, al que se *hace caso* esta vez, ni los PFCB ni el valor de los conocimientos que en ellos se distribuyen suponen un interés en sí mismos. La intención está puesta en la reflexión categorial, tanto como en la necesidad de extrapolarla a otros conocimientos distribuidos en itinerarios diferentes en los que resulta más complejo poder desvelar valor simbólico.

Además, siguen explicando estos autores, que en el Estudio de casos existe la posibilidad de alterar el modo de vida de los sujetos estudiados al permanecer en el campo durante un tiempo. En ese aspecto, tampoco el *Pensar por casos* requiere la presencia en el campo por parte de quien investiga, entre otros motivos porque el *caso* no ha de ser forzosamente un hecho real; en tanto ha de ser elaborado, un *caso* pudiera ser ficticio, sin perder por ello interés para la investigación. No se pretende dar a entender que sea esa la circunstancia en esta investigación en la que el *caso* sí ha sido elaborado con datos y otras informaciones obtenidas in situ. Sin embargo, no se

ha precisado permanecer en el centro más que el tiempo necesario con el fin de acceder a la información disponible para elaborar el *caso* sobre el que pensar.

A diferencia de un estudio de caso, en la opción metodológica del *Pensar por casos* el acento recae con más intensidad sobre el pensar que sobre el *caso*, porque como se sigue de las palabras de Rodríguez, *el Pensar por casos* “puede inscribirse en un modo de hacer y de pensar sobre el hacer” RODRÍGUEZ (2017: 119). Con estas palabras, la autora no pretende insinuar (tampoco en el marco de esta investigación) que el *caso* carezca de importancia, ni tampoco que su utilidad quede supeditada a repensar únicamente el objeto de estudio. En tanto *caso* ha de ser capaz de suscitar, quizá en otro momento, nuevos interrogantes para repensar otros marcos conceptuales.

Como afirman PASSERON y REVEL, el *caso* no está descrito de antemano para ser pensado o incitar a pensar sin más. Un *caso* ha de elaborarse; se construye siempre sobre una singularidad,

la singularidad que «hace caso» [...] Instaura la perplejidad del juicio al quebrar el hilo de la deducción o de la generalización y provoca así la reflexión, la bifurcación lógica, la ruptura de procedimientos o un cambio necesario en el marco de referencia teórica en el rumbo de una conclusión. (PASSERON Y REVEL, 2005: 8)

De esta cita se desprende que la singularidad no constituye el *caso* por sí misma; para que esa singularidad (real o imaginaria) pueda ser tomada por *caso* requiere que se realicen ciertas operaciones sobre ella, de ahí la expresión *hacer caso*. Dicho con otras palabras, una vez aparece el problema (aquello que irrumpe en el modo de pensar - “quebrar el hilo de la seducción o de la generalización”, dicen PASSERON Y REVEL), surge la posibilidad de *hacer caso*.

El *caso*, tal como se desprende de los párrafos anteriores, ha de ser elaborado en un proceso que no es ajeno al proceso de pensar el marco conceptual. Un proceso en el que práctica y teoría (o al menos algunas de sus categorías) son interpeladas mutuamente entre sí. Por esa razón, en relación a esta metodología *hacer caso* resulta una expresión más precisa que referirse al *caso* sin más.

Siguiendo a PASSERON y REVEL (2005), el *caso* parte de una singularidad que irrumpe en la forma de pensar lo pensado, pero en tanto requiere ser elaborado excede esa singularidad. Lo que se pretende es “*extraer de él una reflexión de alcance más general que puede ser utilizada para alcanzar generalidades*” (RODRÍGUEZ, 2017: 120; cursivas de la autora). Por tanto, interesa subrayar que ni el *caso* ni su solución remiten a una excepcionalidad. Por esa razón, aunque en esta investigación el Intercambio Simbólico lleva a imaginar un supuesto de partida, no es la categoría en sí la que *hace caso*, “*un caso se constituye como tal, en tanto exige una solución distinta, requiere la instalación de un nuevo marco de razonamiento*” (p.120); cursivas de la autora). Lo que sí es cierto que, en tanto categoría teórica apriorística, introduce el valor en el análisis de los conocimientos curriculares.

En esta ocasión, la singularidad que lleva a *hacer caso* la constituye la marginalidad de los PFCB y, en particular, la dificultad o imposibilidad con que se encuentra cierto alumnado para intercambiar los conocimientos adquiridos por un puesto laboral, por ciertos réditos sociales no monetarios o por la reinserción al sistema escolar con los efectos derivados. Esa singularidad hace posible continuar pensando o repensando el valor en los conocimientos curriculares y en concreto aquel valor que escapa a la lógica mercantil en la que parece inscribirse de forma exclusiva.

Por esa razón se ha señalado unos párrafos más arriba que el *caso* no es algo que esté descrito, dispuesto a ser revisado con unas intenciones u otras, tampoco es un conjunto de experiencias cuya revisión presente puntos comunes que permitan presentarlas como un caso. En ese aspecto, la exigencia de *hacer caso* involucra a quien investiga planteando un interrogante que no por evidente resulta irrelevante: ¿qué se pretende pensar desde el *caso*? Pero esa pregunta no se agota en la respuesta porque sigue interpelando las razones, las consecuencias y, sobre todo, las formas de pensar, vale retomar la expresión ya citada de PASSERON Y REVEL (2005) “un modo de llevar a delante un modelo de atención”.

De tal manera, aquella pregunta, cuya respuesta clausuraría la investigación, es la misma que autoriza una reedición del *caso* en otras circunstancias y tal vez en otras direcciones que pudieran apuntar nuevas vías de investigación. En ese sentido, el *caso* no agota sus posibilidades al cierre de la investigación del objeto repensado, como indican PASSERON Y REVEL (2005) “se deben poder plantear uno o varios problemas a partir de su vigencia”.

Su capacidad para continuar sugiriendo nuevos interrogantes en el tiempo, en esa o en otra línea, establece otra diferencia con el Estudio de caso, su clausura:

Todo buen diseño incorpora una teoría, que sirve como plano general de la investigación, de la búsqueda de datos y de su interpretación. A medida que el caso se desarrolla, emerge una teoría más madura, que se va cristalizando (aunque no necesariamente con perfección) hasta que el caso *concluye*. (YACUZZI, 2005: 9; cursiva propia)

Como sugieren PASSERON Y REVEL (2005), el *caso* se construye como un enigma a resolver y es por ello una “cuestión de interpretación” a lo que habría que añadir sujeta a subjetividad, destacando que “[u]na investigación interpretativa es una actividad de búsqueda del conocimiento en un contexto ético de relación social.” (VÁZQUEZ Y ANGULO, 2003: 21). Sin embargo, la subjetividad no es un fallo a eliminar, sino un elemento de comprensión, siempre que se trate de una “subjetividad controlada” (STAKE, 1998) por parte de quien investiga y que pueda ser puesta en relación con otros implicados, produciendo una situación de intersubjetividad que aporta una gran riqueza a los estudios, lo que supone decir, siempre que pueda ser sometida a discusión.

Poner el foco en el valor de los contenidos distribuidos en los PFCB permite *hacer caso* a partir de lo que podría denominarse un vacío o, quizá, una falta aparente de valor simbólico para un alumnado que presenta algunas singularidades respecto al alumnado matriculado en otros itinerarios. Sin embargo, es necesario insistir en que no es al alumnado matriculado en los PFCB, o a una parte de él, a quien se *hace caso*, tampoco a los PFCB, sino al valor simbólico en los contenidos de estos programas.

Tan cierto es que a través de una parte de ese alumnado pueda mostrarse valor simbólico, en los términos pretendidos, como que lo importante es extrapolar lo pensado al resto de conocimientos curriculares más allá del itinerario en el que hayan de ser distribuidos. Así, imaginando otros significados para el valor simbólico y retomando el supuesto de partida, cabe la posibilidad de hacer emerger otras significaciones para los conocimientos curriculares pensando los posibles efectos que ello supondría en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en la escuela.

4.1.1 Categorías para construir el caso

Esta investigación se inscribe en una dimensión socio-crítica con importantes aportes de la sociología (sociedad de consumo, Intercambio Simbólico) y de la filosofía política (valor, sociedad de la producción, etc.) para pensar de otro modo los conocimientos curriculares que “no es sino otra forma de intentar comprender las relaciones que existen entre la escuela y la sociedad” (BLANCO, 1999: 188).

En ese sentido, el proceso de construcción del significado de los conocimientos curriculares constituye una relación dialógica entre el marco teórico propuesto y la dimensión práctica, como se señalado anteriormente. Por esa razón, aunque BUNGE (2006: 166) afirma que las categorías apriorísticas de análisis suponen un nivel superior de organización que permite el planteamiento y la solución de problemas tanto como la predicción de acontecimientos, desde la metodología del *Pensar por casos* cabe discordar, en parte, con sus palabras. Porque con esta metodología, la solución dada al problema siempre es provisional; no agota el problema ya que toda solución, todo pensar y, en consecuencia, el *caso* sobre el que se piensa, como se ha visto en palabras de PASSERON y REVEL (2005), no es más que “cuestión de interpretación”.

La investigación en curso excede la revisión crítica de los conocimientos curriculares. Esa crítica, si por tal se tiene, sirve para pensarlos de otro modo incorporando significaciones para ellos. Por eso y porque las categorías apriorísticas centrales –

conocimientos curriculares, valor y modos de relación- no se sostienen fuera de su articulación, son trabajadas en un avance progresivo y circular, volviendo una y otra vez sobre ellas a medida que las explicaciones de unas van informando las de otras y viceversa en su relación teórico-práctica. Con esta explicación se pretende acentuar la dificultad, probablemente la imposibilidad, de definir de forma permanente y en un tiempo único el principio y el fin de cada una de las categorías.

La tabla de la página siguiente muestra de manera ordenada las categorías trabajadas (circularmente). Dado que la metodología utilizada no permite hablar de categorías emergentes propiamente dichas, ya que todas lo son al tiempo que son descritas a priori en otros términos, se ha decidido diferenciar en dos colores lo que podría ser entendido como dos momentos distintos en la consideración categorial. En rojo se han escrito las categorías desarrolladas previas a la revisión de la empiria, y que han contribuido en la elaboración del *caso* (lo sabido de partida), mientras se ha optado por escribir en azul aquellas otras repensadas a partir de la empiria, siempre teniendo presente que no es una distinción definida con exactitud; la descripción de unas ha servido de base para repensar las mismas o pensar otras, de manera que descripción y reconceptualización forman parte de un mismo proceso.

No obstante, ambos colores permiten diferenciar las categorías de aquellas otras bases conceptuales teóricas al interior de esta investigación que no cumplen una función categorial, aunque no por ello resultan de menor interés. En el caso de las lógicas, que desempeñan un rol articulador, su definición, como se sabe, constituye un elemento sustancial para la reconceptualización categorial. Del mismo modo se presentan los principios que rigen estas lógicas y que contribuyen a su comprensión.

En otro sentido, la distribución, la producción y el consumo forman parte de la puesta en circulación de las mercancías (conocimientos curriculares) en la escuela y por ese motivo tampoco se han considerado categorialmente en los términos de pensar utilizados en esta investigación. Por último, se ha optado por escribir en los márgenes

(izquierdo y superior) los conocimientos escolares (curriculares) con el ánimo de no perder su referencia como categoría central, objeto de estudio.

		CONOCIMIENTOS ESCOLARES (CURRICULARES)						
CONOCIMIENTOS ESCOLARES (CURRICULARES)		LÓGICA CIRCULAR (INTERCAMBIO SIMBÓLICO)	LÓGICA LINEAL (CAPITALISMO)					
	PPIO	Circulación	Acumulación					
	FORMAS	Don-contradón	Distribución	Mercancia	Producto (1)	Valor económico	Plusvalor	económico
		No-valor (excedente)	Producción			Valor de uso		Simbólico
		Consumo	Signo (2)			Valor signo (simbólico)		
MODOS DE RELACIÓN	Relaciones (sujeto-sujeto)	Relaciones (sujeto-cosa)			Capitalismo de producción (1)			
					Capitalismo de consumo / circulación (1 y 2)			

TABLA 2. CATEGORÍAS

La doble entrada de la tabla muestra, cruzando las lógicas con las formas, las categorías primordiales abordadas para significar los conocimientos curriculares. De ellas, interesa destacar el valor y la mercancía, por una parte, y el No-valor y el don, por otra. Las cuatro categorías constituyen pares inseparables fundamentales dado que en cada par se encuentran cifrados los códigos de cada una de las lógicas que disponen su articulación categorial. Al mismo tiempo, el cruce entre lógicas y modos de relación refleja los escenarios categoriales en los que pensar las categorías señaladas desde los dos sistemas económicos previstos: El capitalismo y el Intercambio Simbólico.

No obstante, como recurso analítico resulta útil la lectura vertical de la tabla en dos columnas, diferenciando la lógica circular (Intercambio Simbólico) de la lógica lineal (Capitalismo). En ese sentido, la lógica circular registra las categorías asociadas a ella (Don-contradon; No-Valor; relaciones sujeto-sujeto) al igual que ocurre en la columna de la lógica lineal (mercancía; valor; plusvalor, y relaciones sujeto-cosa).

Mientras ha sido necesario reconstruir el don, el interés por la mercancía se ha centrado en descifrar su lenguaje, descubriéndola en el contexto de la sociedad de consumo. En la necesidad de supervivencia del capital la mercancía no ha perdido el formato propio del objeto al que venía asociada; por el contrario, ha añadido un nuevo formato. En ese sentido, ha dejado de ser solo valor y valor de uso, como explicó Marx, para mostrarse también como valor signo, descubriendo un nuevo modo de relación que sigue cosificando a los sujetos. En cualquier caso, la regla del juego deviene de su lógica y fija las significaciones. Por tanto, es preciso trascender esa regla para mostrar otros formatos de valor simbólico en la dirección prevista.

4.1.2. Objeto de estudio, propósitos y preguntas

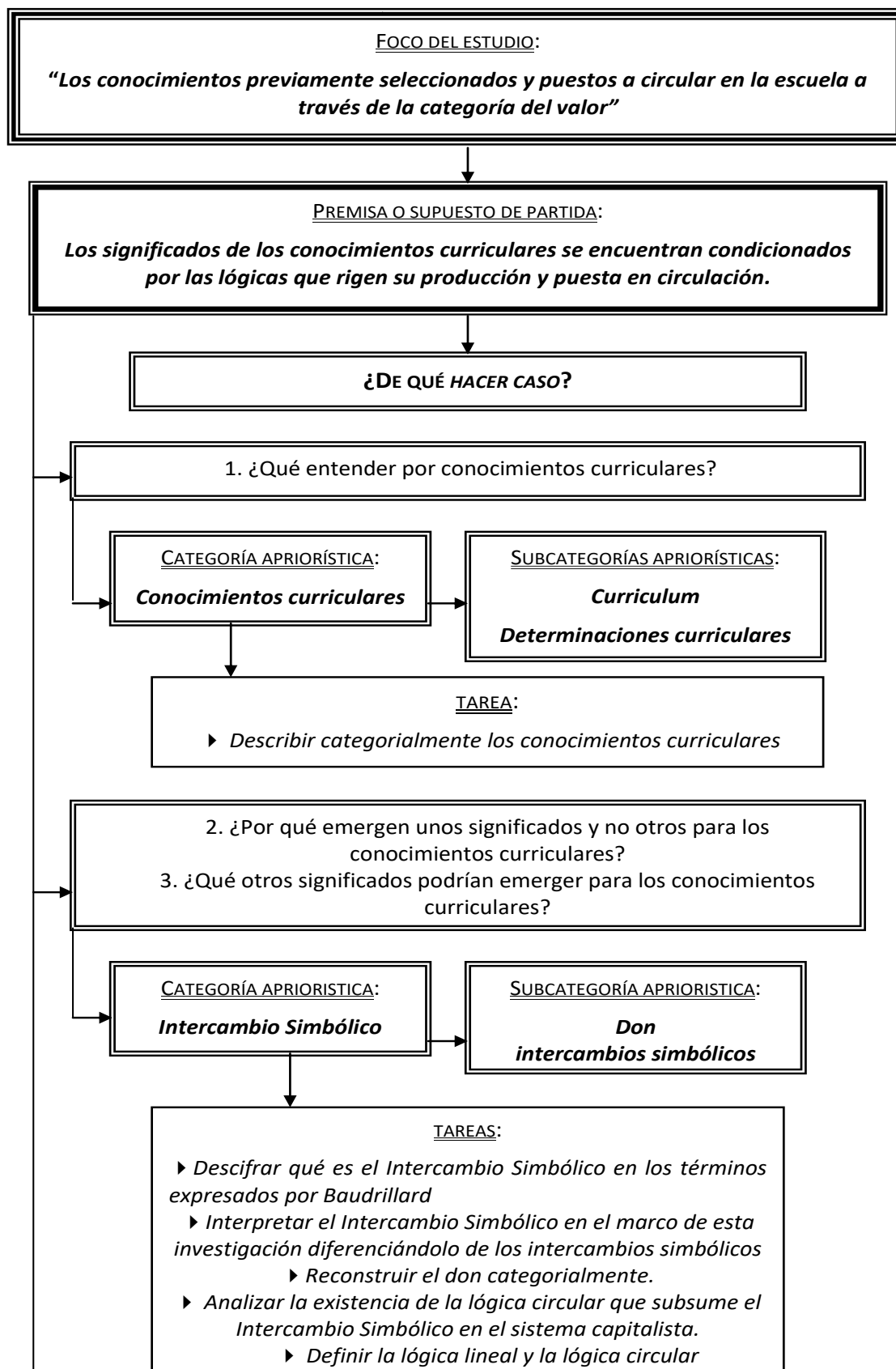
El objeto de estudio ha marcado solo en parte las tareas que es necesario llevar a cabo en el curso de la investigación y que han ido replanteándose a medida que se iban

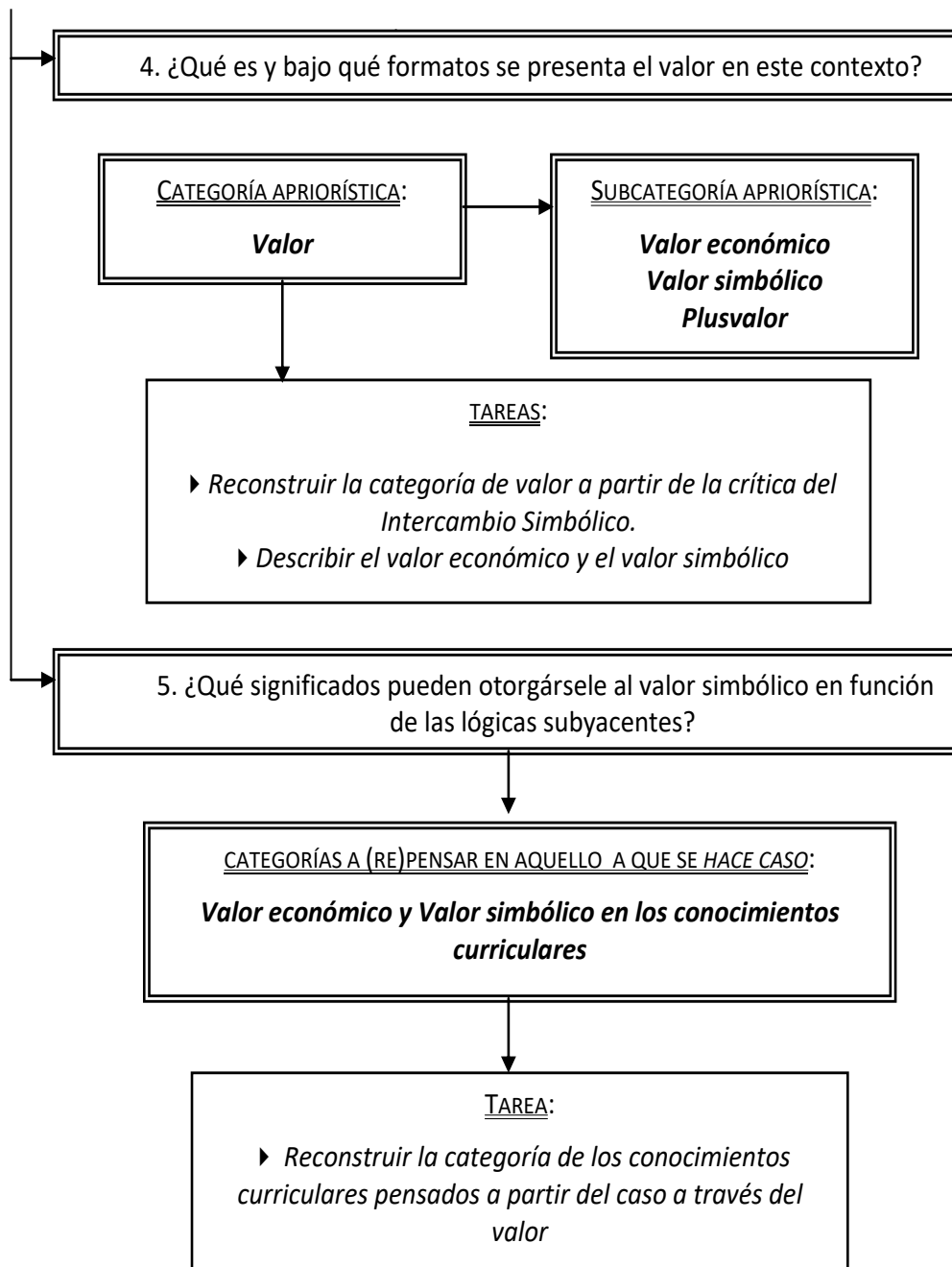
realizando y repensando las distintas categorías, generando así otras preguntas. En ese aspecto, el Esquema 5. CUADRO RESUMEN (ver p.p. 110-111) sintetiza tanto el objeto de investigación como los propósitos y preguntas que han guiado el proceso y la determinación de las categorías y subcategorías principales a través de las tareas propuestas.

Para llevar a cabo las tareas planteadas se ha realizado un estudio transversal que toma un corte temporal de un Centro X (nombrado así por razones de confidencialidad) en el que se imparten conocimientos integrados en los PFCB durante el curso escolar 2016/2017.

Al registro de datos e informaciones se ha procedido en dos tiempos. En un primer momento el coordinador de estos programas ha puesto a disposición de la investigación algunos datos administrativos del alumnado matriculado durante el curso 2016/2017 (ver anexo II). Esos datos, junto a una pequeña conversación, han permitido una primera toma de contacto con la organización y funcionamiento del centro mostrando algunas peculiaridades de los PFCB. Posteriormente, en otra reunión con el informante, tras haber revisado los primeros datos y barajado ciertas posibilidades empíricas, se han aclarado algunas dudas, permitiendo perfilar aspectos más concretos, acordes a las pretensiones de la investigación. En ese momento ha sido posible acceder a otros documentos de mayor interés para la elaboración del caso con el que contrastar ciertas informaciones y observaciones destacadas de la conversación. No obstante, ha de subrayarse el carácter informal de las conversaciones mantenidas en ambas ocasiones; en ellas el informante ha podido expresarse con libertad y no coaccionado por la necesidad de contestar a las preguntas de una posible entrevista.

Sin embargo, en el segundo caso, la conversación se ha mantenido tras haber elaborado un documento (incorporado al informe en el punto que hace referencia al tratamiento de los datos) que ha servido a modo de guión para dirigir la conversación obteniendo de ella la información requerida.





ESQUEMA 5. CUADRO RESUMEN

Tras el planteamiento de algunas cuestiones consideradas en el documento o guión, el informante ha decidido insinuar la contestación mientras ponía a disposición de la investigación cierta documentación, a la que no hubiera sido posible acceder de otro modo. Esta documentación, contrastada con los datos e informaciones obtenidos en las conversaciones y otros documentos legislativos ha resultado de gran interés al

cometido empírico. Por esa razón, para la elaboración del *caso* se ha decidido construir un relato que no traduce fielmente la conversación aunque sí se encuentra presente. Así pues, a diferencia de lo que hubiese demandado una entrevista abierta o semiabierta, no se ha requerido transcribir con exactitud la conversación ni grabarla en soporte físico alguno.

Recapitulando, en esta investigación, en concreto en su dimensión empírica, lo que se persigue no es llevar a cabo un estudio de caso, tan siquiera un ejemplo significativo. La intención es partir de algo a lo que "*se hace caso*" a través de la metodología del *Pensar por casos*. La decisión ha sido tomada en función de los recursos de tiempo y la dificultad de acceso a los centros para llevar a cabo una observación o un conjunto de entrevistas que difícilmente hubiesen saturado la información. De esa manera ha sido posible rastrear con cierta economía de recursos los formatos de valor económico y simbólico en los conocimientos curriculares (descritos en el marco teórico) para repensarlos desde otras lógicas y bajo otras significaciones, abriendo el campo de posibilidades.

El valor, a pensar en el *caso*, es una relación social que dispone del formato de los conocimientos curriculares. Por tanto, cuando aquello que se valora es puesto a circular en la escuela, es decir, sometido a los intercambios escolares, el valor que lleva asociado se revaloriza. La naturaleza económica del valor traduce plusvalía en términos cuantitativos. Sin embargo, cuando esa naturaleza es simbólica ese plus ha de ser interpretado cualitativamente. Por tanto, registrar valor en unos conocimientos curriculares no autoriza a pensar que ese mismo formato de valor vaya a ser, o pueda ser, desvelado y observado de igual modo en otros de itinerarios diferentes o, incluso, descifrado igual por diferentes agentes o instancias escolares en el mismo centro en distintos momentos o en el mismo momento. Por esa razón, no ha resultado concluyente continuar ampliando la información ya que poco hubiese añadido a la interpretación y a los fines de esta investigación.

4.2 LA OPCIÓN DE LOS PFCB

Porque esta investigación carece de hipótesis a verificar o refutar, antes de delimitar un posible recorte empírico, se impone atender a su finalidad. En esa dirección, la premisa de partida arroja luz al respecto; condicionar los significados de los conocimientos curriculares a las lógicas que rigen su producción y puesta en circulación da pie a tomar la dimensión empírica como algo más que un campo o un ejemplo, como se ha señalado en el punto anterior, en el que demostrar la existencia algunas categorías teóricas desarrolladas previamente. En esta ocasión, el estudio empírico dispone las condiciones para seguir repensando desde él la categoría de valor simbólico que irrumpe en el análisis de los conocimientos curriculares con el Intercambio Simbólico.

Desde la perspectiva adoptada puede afirmarse que el valor no es un atributo inherente al objeto que se valora; es producido como relación social, tanto si su naturaleza es económica como si es simbólica, a lo que se suma que no dispone de formato propio. Por ello, ha de entenderse variable en un doble sentido: en lo que respecta a sus formatos y en lo que respecta a los distintos agentes que atribuyen u otorgan un valor u otro a los mismos conocimientos curriculares.

Dada la metodología adoptada, rastrear valor en los conocimientos curriculares en el ámbito práctico (libros de texto, itinerarios escolares, profesorado, etc.) no basta a los intereses de la investigación. El valor rastreado no es fin en sí, sino pretexto o condición para repensar el significado de los conocimientos curriculares. En ese sentido, dando por supuesto que en todos los conocimientos curriculares hay valor, la determinación de la dimensión empírica debería ser aquella que sirviese mejor a los fines planteados.

Aunque los conocimientos curriculares remiten al curriculum, descartando así otros conocimientos que se producen en la escuela de manera no intencional, no puede decirse que el curriculum sea un objeto finalizado, de facto, supone un proceso complejo, cuyo significado resulta difícil de aprehender (ver punto 2.5 del capítulo 2).

Se trata de una categoría imprecisa que traduce paralelamente la misma imprecisión a sus conocimientos, porque en tanto curriculares, también ellos están sujetos a las mismas determinaciones.

Retomando algunas explicaciones sobre los conocimientos (Esquema 1. CONOCIMIENTOS ESCOLARES; pág. 34), conocimientos escolares son aquellos que acontecen en la escuela; los que se producen y (re)producen en ella, pero también los que se producen y circulan al margen de los propósitos educativos. De todos ellos, la formulación del objeto a estudio pone el acento en los conocimientos (re)producidos, vale decir, en los conocimientos que, producidos en otros contextos, son seleccionados y formateados para ser presentados bajo el formato de contenidos curriculares, matizando siempre que los contenidos no guardan equivalencia con las asignaturas. Sin embargo, además de los contenidos, también los conocimientos didácticos forman parte del curriculum.

En los conocimientos curriculares (re)producidos hay siempre una parte de producción; de otro modo hubiese sido imposible nombrarlos como curriculares. Pero esa producción se realiza a partir de conocimientos previamente producidos y valorados socialmente. Por eso, en términos marxistas, los conocimientos curriculares no responden a la esfera de producción (en la que se crea valor), sino a la esfera de circulación (en la que el valor se realiza a través de los intercambios).

La primera [esfera de producción] es el dominio de la vida económica en la que se crea el valor, mientras que la última [esfera de circulación], en el capitalismo, es toda la serie de intercambios mercantiles en que se realiza el valor creado en la producción y el capital circula antes de ser nuevamente invertido en su proceso de producción. Como dice Hall la esfera de circulación es el sitio donde tienen lugar nuestras percepciones y experiencias de sentido común de todos los días. (ABERCROMBIE, 1982: 129)

Esta cita confirma la posibilidad de encontrar valor en sus diversos formatos en la esfera de circulación de los conocimientos curriculares, pero no es suficiente; la esfera de circulación consta además de otras fases (a retomar en el punto 4.4 de este capítulo), pero

[!]la circulación simple no contiene en sí misma el principio de su autoconservación: mientras esté limitada a la fórmula mercancía-dinero-mercancía, tiene que echarse una y otra vez «a perder», como dice Marx. El valor no se conserva más que con el crecimiento. [...] Para mantenerse en *circulación*, el valor debe desarrollar una forma en la que, al final del proceso de circulación, el valor sea más grande que al principio. (JAPPE, 2016: 69; cursiva del autor)

En ese sentido, la selección de los conocimientos puestos a circular en la escuela ni es neutral ni azarosa. Pero, como se deriva de la cita anterior, que en la fase de selección los conocimientos porten un valor u otro no exige que, al incorporarlos a la escuela donde son intercambiados, ese valor pueda ser modificado e, incluso, reasignado un nuevo valor, bien sea valor económico o simbólico. En ese sentido, también conviene precisar que, en la cita, el autor hace referencia al valor económico y no al valor simbólico. Puesto que el valor simbólico no es cuantificable, debe ser pensado en términos de variación.

Además, en la sociedad de consumo ningún conocimiento (mercancía) es producido si no es para ser sometido al intercambio; en definitiva, producido para ser consumido. Con ello, el “consumo”, que viene a “consumar” el proceso de circulación, junto a las otras dos fases (producción –entendida en los términos de (re)producción- y distribución diferencial), habilita la construcción de un instrumento con el que explorar ciertas posibilidades empíricas.

La tabla de la página siguiente se ha construido tratando de dar respuestas a una pregunta. En cada una de las fases del proceso de circulación de los conocimientos curriculares (avanzando en la explicación: reproducción, distribución y consumo) en las que se revaloriza el valor cabe preguntarse ¿dónde, en qué, o a través de qué (esto es, en qué elementos, instrumentos, escenarios, etc.) resulta más asequible, *a priori*, registrar formas de valor económico y/o simbólico en los conocimientos curriculares? porque allá donde se produzca, se distribuya o se consuma será necesario sondear la posibilidad rastrearlo con mayor éxito. Eso no invalida que en algunos escenarios, elementos, aspectos, etc. puedan rastrearse simultáneamente formas de valor

económico y simbólico, solo que resultando menos evidente en un primer momento se vuelve más incierta la búsqueda.

VALOR DE LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES			
		ECONÓMICO	SIMBÓLICO
FASES DEL PROCESO DE CIRCULACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES	(RE)PRODUCCIÓN	<u>MEDIOS DE (RE)PRODUCCIÓN:</u> SOFISTICADOS (LABORATORIOS, EMPRESAS, FUNDACIONES...); SIMPLES (PUBLICACIONES, CONGRESOS...); PROFESORADO (ESCUELA, UNIVERSIDAD, ENSEÑANZA DE CENTROS PRIVADOS...)	<u>CLASE O DISTINCIÓN SOCIAL;</u> <u>RECONOCIMIENTO LABORAL</u> (JERARQUÍA LABORAL, RELACIONES LABORALES Y EMPRESARIALES...); <u>RECONOCIMIENTO PERSONAL;</u> <u>MEDIOS DE DIFUSIÓN</u> (ESPECIALIZADOS O NO ESPECIALIZADOS)
	DISTRIBUCIÓN	<u>CENTROS ESCOLARES</u> (CONCERTADO, PÚBLICO, COOPERATIVAS, LÍNEA LINGÜÍSTICA...); <u>CONTENIDOS CURRICULARES</u> <u>ITINERARIOS ESCOLARES</u> <u>MATERIALES DIDÁCTICOS</u> (DE ELABORACIÓN PROPIA, LIBROS DE TEXTO, NUEVAS TECNOLOGÍAS...) <u>RELACIONES DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (E-A)</u> <u>SABER DEL PROFESORADO</u> <u>ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES</u>	<u>CENTROS ESCOLARES</u> (RELACIONES SOCIALES, IDEARIO DE CENTRO, MÉTODOS DE ENSEÑANZA, ACTIVIDADES DE AULA, ...) <u>PROCESOS DE E-A</u> (EN EL AULA, EN LOS PATIOS ESCOLARES, EN LAS ACTIVIDADES FUERA DEL AULA...) <u>PROFESORADO</u> (FORMACIÓN ACADÉMICA, FORMACIÓN PEDAGÓGICA, VALORES, CREENCIAS PERSONALES Y PROFESIONALES...)
	CONSUMO	<u>MERCADO</u> (LABORAL; ESCOLAR – RANKINGS-...) <u>TÍTULOS, CREDENCIALES</u> <u>CALIFICACIONES</u>	<u>RECONOCIMIENTO SOCIAL;</u> <u>POSICIÓN ECONÓMICA DE MERCADO</u> <u>RECONOCIMIENTO ESCOLAR</u> <u>CAPITAL CULTURAL DISPONIBLE</u> <u>RELACIONES SOCIALES</u> <u>SATISFACCIÓN PERSONAL...</u>

TABLA 3. VALOR DE LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES EN SUS FASES DE CIRCULACIÓN

Las respuestas que han permitido completar la tabla dan cuenta de la dificultad para explorar valor simbólico en las fases de producción y de consumo de los conocimientos curriculares. En el primer caso, en la fase de producción, el acceso a los lugares (mayoritariamente laborales) en los que se produce el conocimiento condiciona en gran medida las posibilidades investigadoras; fundamentalmente, por la difusión y diferenciación de los medios de producción.

La dispersión de los escenarios en los que rastrear valor económico y, sobre todo, valor simbólico en los conocimientos dificulta, por una parte, encontrar equivalencias categoriales e indicadores en los discursos para trazar rasgos comunes y, por otra, el acceso a todos ellos, dilatando la muestra con poca certeza de llegar a saturar la información. Por esas razones, ni el acceso a los recursos ni la información, que de ellos pudiera obtenerse, aconsejan el uso de cualquiera de los medios de producción considerados como recorte empírico, al menos, no antes de haber explorado otras opciones.

En el segundo caso, en la fase del consumo, tampoco en el mercado resultaría sencillo obtener información concluyente acerca del valor económico y, con seguridad, del valor simbólico. Nuevamente, las condiciones que revela no difieren en gran medida de las expuestas en el párrafo anterior para la fase de producción. Por tanto, la dificultad o imposibilidad de delimitar suficientemente una dimensión empírica que inspeccionar en el mercado laboral, unida a la necesidad de seleccionar una cantidad suficiente de sujetos informantes capaces de facilitar la información requerida, hacen de esta posibilidad una opción inadecuada.

Por esa razón, se ha decidido poner el foco en la fase de distribución (escrita en rojo en la tabla precedente). Pero los conocimientos curriculares (re)producidos remiten a demasiadas cosas a la vez: contenidos, materiales didácticos (libros, tecnologías...), procesos (de producción, de selección, de circulación, de valoración, de enseñanza-aprendizaje...), profesorado, etc., también apelan al currículum, si bien son solo una parte del mismo; el currículum engloba, además, fines, objetivos, valores, proyectos

didácticos, etc. que en interacción permanente con los conocimientos curriculares van modificándose unos y otros. Además, dado que el currículum es un proceso, un hacer, los conocimientos curriculares (objeto de estudio) se muestran, a la vez, complejos y dinámicos.

Interpretar los conocimientos curriculares (relaciones) como objeto, en los términos en que Baudrillard conceptualiza este último, permitiría definirlos como “la lógica oculta que ordena ese haz de relaciones al mismo tiempo que el discurso manifiesto que lo oculta” (BAUDRILLARD, [1972]2010: 47-48). De ahí, la necesidad de seguir acotando la mirada empírica. En ese sentido, al igual que los conocimientos escolares exceden a los curriculares, también exceden a los contenidos, lo que resulta innegable es que los contenidos son siempre conocimientos curriculares y conocimientos escolares. Por ese motivo y dado que los contenidos son tal vez la concreción más tangible de los conocimientos curriculares, hacer equivaler estos a aquellos en el cometido empírico se perfila como una opción pertinente.

Los contenidos curriculares son aquellos conocimientos que se seleccionan para ser enseñados, pero esa selección responde a unos cuerpos disciplinares que

poseen un campo semántico coherente con unidad de significación autónoma y una estructura sintáctica específica que hace referencia al método de producción del conocimiento y al modo de validar y legitimar el conocimiento producido [que permiten conocer] la estructura y funcionamiento de la realidad física, biológica, psíquica y social. (GIMENO y PÉREZ GÓMEZ, 1983: 303).

Sin embargo, como siguen afirmando ambos autores, toda producción de conocimiento científico responde a un momento y tiempo histórico. En ese sentido, ese conocimiento se halla vinculado a una formación social, responsable en parte de lo que se produce. De ahí se sigue que la producción de conocimiento científico nunca es neutral; está sujeta a determinaciones. En consecuencia, la razón por la que se produce un conocimiento u otro nunca es unívoca; lo cierto es que

[n]o hay manera de evitar el reflejo de los intereses del grupo social dominante en la selección y organización del conocimiento académico. Todo conocimiento académico se encuentra contaminado y la pretensión de distinguir en la escuela el conocimiento científico del conocimiento ideológico es una vana ilusión formalista (PÉREZ GÓMEZ, 1980). (1983: 304)

De ese modo, si en la selección se presupone un valor, las reglas que rigen el modo en que los contenidos son transmitidos para ser aprendidos por el alumnado, es decir, la didáctica, no puede quedar fuera. Siguiendo a RUE (2002)¹¹, resultaría un error considerar que los contenidos son algo prefijado, incapaces de cambiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, nada es contenido fuera de un contenedor. En esta línea, el interrogante gira en torno a qué, a quién o quienes contienen los contenidos escolares (curriculares), y qué se hace con ellos. Como contenidos, aquello o aquellos que los contienen les confieren una forma o formato con el propósito de distribuirlos. En ese sentido, los contenidos curriculares exceden la significación vulgar que pretende reducirlos a las definiciones, los conceptos, los datos, etc. que integran cada una de las asignaturas. Los contenidos curriculares no existen como cosas, son conocimientos previamente seleccionados en un momento concreto y asignados, en ese mismo tiempo, a determinados niveles escolares para ser distribuidos, conformándose como una concreción curricular (asignaturas o materias) en interacción permanente.

Es posible concebir como contenedores los libros de texto, las tablet, el Internet, etc., pero siempre entendidos como soportes; en el caso de los libros, por ejemplo, soporte de aquellos contenidos previamente seleccionados por las editoriales sujetas a las prescripciones curriculares. Pero ni siquiera de ese modo, los conocimientos que se encuentran contenidos en ellos son conocimientos transmitidos. Esos soportes no dejan de ser materiales de los que se sirve el profesorado, el cual modifica los conocimientos allí contenidos y los transmite (curriculum en acción) o distribuye tras operar una selección previa que obedece a su saber didáctico, así como también a

¹¹ Citado en IZQUIERDO (2005: 111)

criterios de valor. En ese sentido, cabe entender que los contenedores no los soportes, sino las y los docentes. Entonces, dando por buena esa afirmación, ¿qué es eso que las y los docentes contienen?

Siguiendo a CHEVALLARD (1997) al profesorado se le presupone un saber académico propio del campo de conocimientos que pretende enseñar y también un “saber enseñado”. Eso significa que los contenidos académicos responden a una selección y a una asignación de los conocimientos de un campo disciplinar, pero no solo. El “saber enseñado” implica un conocimiento didáctico general (de todo conocimiento) y un conocimiento didáctico específico (el del conocimiento propio del campo o campos de conocimientos), esto es, un conocimiento de la gramática o de las reglas que rigen aquello que se enseña de manera intencional.

Por otro lado, recordando la explicación teórica, los conocimientos que se distribuyen, en este caso a través de los contenidos, nunca son exactamente iguales a los que se aprenden; los procesos de conocer acontecen en una relación didáctica en la que la o el docente se establece como mediadora o mediador entre el alumnado y los contenidos que enseña tras su selección. Por ello, los contenidos transmitidos, que nunca pueden ser los mismos ni para todo el alumnado ni en los distintos momentos temporales, quedan sujetos siempre al saber docente que excede a aquello que enseña, modificándolo de manera reiterada en las relaciones de enseñanza-aprendizaje.

No todo el saber contenido puede ser transmitido, entre otras razones porque tampoco todo lo transmitido es susceptible de ser aprendido. Las resistencias del alumnado obligan a las y los docentes a replantear aquello que enseñan y cómo lo enseñan. Con ello, el profesorado se ve impelido a replantear su práctica en función de lo que sabe pero atendiendo al qué, al por qué y al para qué; en qué orden, cómo y a quién. Esa selección responde a ciertos criterios que se encuentran a la base del valor y que definen los objetivos educativos, un valor que, en última instancia, el profesorado asigna a los contenidos. Por todo ello, conviene centrar la empiria en los contenidos

que se enseñan en la escuela de manera intencional teniendo como base el currículum prescrito.

En otro sentido, partiendo de que los significados de los conocimientos o contenidos curriculares se encuentran sujetos a las lógicas que rigen su producción y puesta en circulación, lo que se está diciendo es que existe más de una lógica. En la lógica lineal (productivista) dominante, lógica y valor forman parte de un mismo pensamiento. Sin embargo, como se sabe, la lógica circular opera con el No-valor o si se quiere con la disolución del valor.

Por tanto, para pensar los significados de los conocimientos curriculares en el marco de esta investigación es requisito previo descubrir en la dimensión empírica su valor (económico o simbólico) y también su No-valor (o excedente simbólico), que es como decir, leer el valor en los conocimientos o contenidos curriculares desde la lógica lineal y desde otra lógica diferente, la lógica circular que presta el Intercambio Simbólico. Pero que los conocimientos sean puestos a circular en la escuela genera siempre un plus que la lógica lineal solo es capaz de interpretar como valor simbólico (mercancía). En contrapartida, la lógica circular, que sigue reglas distintas, propicia una lectura de ese plus pensándolo en excedente, esto es, sin las connotaciones propias de la producción.

Con lo expuesto hasta el momento, la decisión de optar por los contenidos de los PFCB en la dimensión empírica quedaría justificada. Pese a ello, ha de saberse que otras opciones podrían también resultar válidas; los contenidos curriculares distribuidos en ciclos de primaria, en secundaria, etc. Sin embargo, la elección de los PFCB no es arbitraria. Esta opción cobra sentido en la medida que los PFCB permiten explorar los distintos formatos de valor desde la perspectiva de ambas lógicas (lineal y circular).

El carácter marginal de los PFCB y sus contenidos en el sistema educativo resulta indiscutible; programas, de duración anual, dirigidos a jóvenes de 16 a 21, escolarizados o no, con la edad legal para trabajar, cuyo requisito es no encontrarse en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (en adelante,

Graduado en E.S.O.). Fruto de ello, parece aceptable pensar que la Administración, el profesorado, el alumnado, las familias, etc. otorgan a estos conocimientos un escaso valor económico. La cuestión es averiguar si eso mismo se confirma para el valor simbólico, y en qué medida el valor en los contenidos curriculares en cualquiera de sus formatos, económico y simbólico, puede verse modificado por los distintos agentes una vez incorporados al circuito de circulación escolar.

El interés en la dimensión empírica está puesto fundamentalmente en el valor simbólico leído desde la lógica lineal y desde la lógica circular. Aun así, en las sociedades capitalistas el dominio de lo económico frente a lo simbólico es notable; de ahí, el supuesto de partida: no siendo excluyentes ambas lógicas, la mayor parte de las veces la primera encubre la segunda porque, como se ha señalado al introducir el Intercambio Simbólico (apartado 2.6.1, del punto 2.6 capítulo 6), ni él ni su lógica disponen de capacidad organizativa en el sistema económico capitalista. Por eso, no extraña que el valor económico tienda a velar el valor simbólico, tanto más, si su lectura se pretende desde la lógica lineal. Por eso, explorar valor económico puede resultar útil en la pretensión de rastrear valor simbólico.

Que en los PFCB el valor económico de los conocimientos curriculares sea menor que en otras vías académicas podría representar, como se ha insinuado, una ventaja para la propuesta empírica frente a otros conocimientos e itinerarios diferentes. En una sociedad en la que la economía impregna cada rincón imponiendo los valores o contravalores del mercado (léase competitividad, sobrevaloración del conocimiento científico frente al humanístico, etc.), la depreciación de ciertos conocimientos curriculares no invalida que algunos sujetos, producto del fracaso escolar, fuera de la edad obligatoria de escolarización y en edad legal de acceder al mundo laboral (como se ha de ver), opten por matricularse en los PFCB. Eso lleva a pensar que tal vez quienes se matriculan en estos programas y/o sus familias asignan a esos conocimientos un tipo de valor diferente. En consecuencia, optar por ellos en la empiria dejaría abierta la posibilidad de continuar explorando otros formatos de valor de naturaleza simbólica.

A la marginalidad de los PFCB se suma la crisis civilizatoria del momento, en la que la precariedad del trabajo disponible y las tasas de paro se disparan por encima de los valores deseables, acentuando la dificultad para intercambiar los conocimientos o sus acreditaciones, en el mercado laboral. De ese modo, si de facto las posibilidades de inserción laboral con las que se ofertan los PFCB han pasado a ser improbables cuando no imposibles, aun cuando las matriculaciones corresponden a una población reducida y de un perfil concreto, ¿por qué sigue habiendo una demanda que desborda las plazas de matrícula ofertada en estos programas?; ¿qué valor asignan los agentes escolares (los sujetos y/o sus familias, las y los profesores que realizan la propuesta, etc.) a los conocimientos que se distribuyen en los PFCB?

A diferencia de otros itinerarios con fines propedéuticos, en los que sí es posible rastrear valor de cambio o de intercambio, los PFCB presumiblemente han de permitir explorar formas de valor simbólico, leídas desde el marco de los intercambios simbólicos (reconocimiento, relaciones, etc.) y desde el interés intrínseco que los conocimientos representan para los sujetos más allá de su intercambio mercantil.

En otro sentido, el alumnado matriculado en el centro constituye una muestra heterogénea; frente a otros itinerarios o vías académicas (cuyos contenidos se distribuyen en grupos organizados regidos por criterios de edad y de admisión en los que prima la zonificación, los puntos a ex-alumnas y ex-alumnos, el tener en el centro otras hermanas y/o hermanos, etc. y que remiten a niveles socioculturales familiares, quizá no muy distintos), los grupos en los PFCB se organizan siguiendo criterios diferentes pudiendo encontrar en ellos inmigrantes de procedencia diversa, edades dispares, alto índice de problemas de aprendizaje, que en ocasiones responden a patrones similares, pero no siempre, etc.

Esa heterogeneidad habla a favor de la decisión adoptada, lleva a pensar que una parte del alumnado pueda atribuir un valor diferente a los mismos conocimientos, destacando que se trata de una asignación de valor que no se produce en respuesta a motivaciones personales. Son las características de pertenencia grupal las que dan las

pautas a los distintos agentes escolares para asignar un valor u otro a los conocimientos, mostrando el valor simbólico como la relación social que es.

Por último y atendiendo a lo expuesto en los párrafos precedentes, la rentabilidad de recursos para acceder y saturar la información necesaria, justifica en otro orden la decisión de poner el foco en los PFCB. Dadas las condiciones personales como persona externa al centro, y la falta de disponibilidad personal de acceso a él, debido a sus horarios y, en general, a su funcionamiento y organización, el escaso tiempo requerido para la obtención de la información resulta un factor considerable en las decisiones adoptadas en relación a la elección de la dimensión empírica.

Centrando el interés en los contenidos distribuidos en los PFCB es necesario describir a continuación algunas particularidades de estos programas, porque rastrear valor en sus contenidos responde a un hacer interpretativo que pone en juego cierta subjetividad. Sin embargo la interpretación nunca es azarosa ni totalmente subjetiva, por ello, cabe tener presentes ciertos marcos contextuales. En ese sentido, la información recopilada - documentación, legislación y otras informaciones verbales- ha permitido prescindir de entrevistas con el alumnado o el resto del profesorado que, dilatando el tiempo, hubieran supuesto la imposibilidad de saturar la información de manera aceptable. Con ello, en el punto siguiente se expone la información disponible de manera elaborada con el fin de hacerla valer para ir *haciendo caso* al valor simbólico en los conocimientos curriculares.

4.3 INFORMACIÓN PARA LA INTERPRETACIÓN DEL VALOR EN LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE LOS PFCB

Con la intención de *Pensar por casos* o *hacer caso* al valor en los conocimientos curriculares distribuidos en los PFCB durante el curso escolar 2016/2017, en los apartados que siguen, se exponen algunas informaciones elaboradas a las que se ha tenido acceso. La metodología utilizada da margen para seleccionar datos e informaciones sin necesidad de reproducir con exactitud las palabras del informante. En realidad, con ellas no se pretende demostrar, sino pensar el valor en los conocimientos curriculares. Pese a ello, por su importancia, algunos comentarios se han reproducido literalmente; unas veces, con la intención de ser fieles a las expresiones y, otras, por tratarse de partes destacadas en los documentos anexados al final de este informe.

4.3.1 Descripción y contextualización

El foco en la dimensión empírica se ha puesto en *los contenidos curriculares distribuidos en los PFCB del Centro X* (nombrado así, con el fin de proteger su confidencialidad) *durante el curso escolar 2016-2017*, pero es preciso recordar que aunque los conocimientos y contenidos curriculares no son exactamente iguales, a los fines previstos, es posible establecer una equivalencia entre ellos o tomar unos por otros, siempre y cuando por contenidos sean pensados también los conocimientos didácticos.

En ese sentido, aunque los contenidos pudieran hacer pensar en una mayor concreción que los conocimientos, en realidad, ambos remiten a lo mismo; sintetizan un haz de relaciones conexionadas entre sí, pero un haz que nunca es invariable ni definitivo. Puestos en circulación, otras relaciones, en principio ajenas, siguen anudándose a ellos impidiendo fijarlos en un sentido único.

Sin embargo, la imposibilidad de aprehenderlos en un solo sentido no supone un obstáculo en esta ocasión. Lo que sí implica es que un valor asignado a unos contenidos curriculares en la esfera de producción puede verse modificado en el proceso de circulación de los contenidos; el valor que los distintos agentes escolares les confieren a los contenidos no impide que el valor siga su curso, generando más valor cuantitativo y/o cualitativo. Eso resta importancia a los PFCB en sí, pero interpretar el valor en los conocimientos curriculares sondeado en ellos requiere alguna información contextual en el cometido empírico.

Quizá en un contexto de características diferentes (ubicación del centro, momento social, año, etc.) hubiese podido rastrearse otro tipo de valor, o tal vez en relaciones distintas sondear el mismo valor. Sin embargo, el interés se centra en mostrar valor, en particular valor simbólico leído desde la lógica circular del Intercambio Simbólico, poco importa dónde o en qué conocimientos curriculares. Por eso, poner el foco en los contenidos de unos programas u otros, de un año u otro o de un centro u otro tiene que ver con las razones ya expuestas en el punto anterior (4.2), nunca con la imposibilidad de indagar valor en otros contextos empíricos y siempre, cabe insistir, con la intención de extrapolar las reflexiones a otros itinerarios escolares.

En el caso de los contenidos curriculares de los PFCB impartidos en el Centro X durante el curso escolar 2016-2017, la información (datos, documentos, legislación, etc.) disponible no siempre remite de forma directa al valor; aun así, de forma indirecta es posible interpretarlo a partir de algunos aspectos, elementos o relaciones a que hacen referencia los contenidos curriculares; un ejemplo podría darse en la distribución horaria de las asignaturas (ver anexo IV) que deja entrever el valor asignado a unos contenidos u otros, en los intereses de quienes distribuyen los tiempos.

En ese sentido, la normativa básica que ordena la creación, la organización y el funcionamiento de los PFCB bajo la forma Leyes, Decretos, Resoluciones y/o Órdenes registra un especial interés en el plano de la dimensión empírica, aunque no es la única. De ella, la primera ley a considerar es la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre*,

para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en concreto, el apartado cincuenta y cuatro de su artículo único que habilita la creación de los PFCB disponiendo que:

El artículo 68¹² queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 68. Enseñanzas obligatorias.

- [...]
- *Para las personas que superen los diecisiete años de edad, las Administraciones educativas podrán establecer programas formativos dirigidos a la obtención del título de Técnico Profesional Básico, con independencia de la posibilidad de completar las enseñanzas de Formación Profesional Básica quienes las hubieran comenzado de acuerdo con lo indicado en los artículos 30, 41.1 y 42.4.*
- [...].

La nueva redacción, que la LOMCE establece para este artículo, permite el desarrollo legislativo posterior que ha de conformar el marco legislativo regulador de los PFCB. De él, interesa especialmente aquella legislación que ordena la implementación, la estructura, la distribución curricular, etc. de los PFCB. A esa legislación se irá aludiendo, en la medida que se precise, para encuadrar algunos datos e informaciones disponibles en los que rastrear valor en los contenidos de los PFCB a fin de descubrir las lógicas correspondientes.

De la información a la que ha tenido acceso conviene conocer algunos datos para contextualizar los contenidos curriculares valorados. En primer orden, el Centro X se encuentra situado en una ciudad de la Comunidad Valenciana, suficientemente poblada y extensa como para requerir criterios de admisión prefijados por la Administración. Catalogado jurídicamente como centro público, su actividad docente se rige básicamente por lo dispuesto en: 1) *la Resolución de 7 de julio de 2016, de la Dirección General de Política Educativa, de la Dirección General de Centros y Personal Docente y de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen*

¹² El articulado al que hace referencia el artículo único de la LOMCE es el correspondiente a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

Especial, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los PFCB en el ámbito de la Comunitat Valenciana para el curso 2016-2017 (en adelante Resolución de 7 de julio de 2016) y 2) la Orden 73/2014, de 26 de agosto, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan los programas formativos de cualificación básica en la Comunitat Valenciana (en adelante, Orden 73/2014, de 26 de agosto).

En el Centro X se impartieron durante el curso 2016/2017 cinco PFCB de los legalmente establecidos en modalidad ordinaria: 1. Trabajos de carpintería y muebles; 2. Operaciones auxiliares de fabricación mecánica; 3. Servicios auxiliares de peluquería; 4. Operaciones básicas de cocina y 5. Operaciones básicas de pastelería. Aun así, la trayectoria de este centro comienza antes de la implementación de los PFCB; se acogió a la disposición adicional cuarta del *Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero*¹³ que autoriza a los centros públicos y privados que impartían los Programas Profesionales de Cualificación Inicial (en adelante, PCPI), a los que se equiparan los nuevos PFCB, “para impartir enseñanzas conducentes a un título profesional básico sin necesidad de solicitar una nueva autorización, siempre que dicho título contenga el perfil profesional del Programa que venía impartiendo”. En consecuencia, la plantilla docente fija dispone de una amplia experiencia en la enseñanza de estos programas que permite poner en valor su saber didáctico, un saber que se ve plasmado en la selección de los contenidos curriculares llevada a cabo en el aula por el profesorado.

El Centro X comienza su actividad con los anteriores Programas de Garantía Social (PGS) y posteriormente los PCPI. Prueba de ello son las instalaciones de un taller, hoy cerrado, con el equipamiento para desarrollar un PFCB de electricidad. Este PCPI fue suprimido en el curso escolar 2012-2013 debido a recortes presupuestarios. En la actualidad, esos recortes han impedido implementar, en otra línea, algunos Programas

¹³ Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

de Formación Básica (PFB); valorada la posibilidad de su puesta en marcha para el curso escolar 2015-2016 por la dirección, la negativa por parte de la Administración de dotar al centro de más personal¹⁴ para su implantación obligó a desestimar la opción.

Por otra parte, la *Orden 73/2014, de 26 de agosto*, que regula los PFCB en la Comunidad Valenciana, que dispone el modo en que se organizan las prácticas en empresas, las ratios de alumnado por clase, los tiempos curriculares entre asignaturas y entre contenidos prácticos y teóricos de esas asignaturas, etc., aporta datos significativos para el caso.

De ella, destaca la regulación de la estructura organizativa actual de los PFCB (artículo 17), la cual se traduce en el Centro X en dos módulos: 1. Un módulo profesional específico asociado a la unidad de competencias propias de una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (INCUAL). Este módulo incluye además otro módulo de formación de 120 horas en centros de trabajo y 2. Un módulo formativo de carácter general constituido por 6 submódulos (Módulo Lingüístico-Social; Módulo Científico-Matemático; Módulo de Formación y Orientación Laboral; Módulo de Prevención de Riesgos Laborales y Calidad Medioambiental; Módulo optativo –Actividad Física y Deporte; Nuevas Tecnologías, etc.- y módulo de Acción Tutorial).

También los objetivos regulados en el artículo 18 de la misma Orden, previstos para el módulo de Formación en Centros de Trabajo (en adelante FCT), resultan de interés. Esos objetivos (1. Complementar la formación y competencia profesional en contextos laborales; 2. Favorecer el conocimiento de la organización del proceso productivo o de los servicios y relaciones socio-laborales relativas al perfil profesional del PFCB; 3. Favorecer la inserción laboral de los jóvenes y la relación entre los centros educativos y las empresas de un determinado sector, localidad o comarca) ponen en valor el

¹⁴ Los ciclos de Formación Profesional Básica (FPB) tienen una duración de 2 años frente al año de los PFCB, por ese motivo la plantilla docente supone justo el doble de la existente en los PFCB.

mercado laboral y la formación para la inserción sociolaboral. Eso pudiera incidir en los contenidos que el profesorado transmite al alumnado, incluida la metodología.

En los PFCB del Centro X la distribución horaria, sujeta a la normativa legislativa vigente de la *Orden 73/2014, de 26 de agosto*, se concreta en 30 horas lectivas semanales impartidas en jornada continua. De ellas, 2 dedicadas a tutoría, 16 a módulos profesionales específicos, cuyo currículo viene dispuesto en el artículo decimoquinto apartado 1 de la *Resolución de 7 de julio de 2016 para el curso 2016-2017*

1. [...] en el caso de existir un título de Formación Profesional Básica que las contemple [las unidades de competencia propias de una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales] es el establecido en el currículo del correspondiente título de Formación Profesional Básica. En el caso de no existir un título de Formación Profesional Básica que contemple dicha cualificación completa, el diseño se obtendrá a partir del Catálogo Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) [...].

Una hora más se dedica a actividades complementarias y las 11 horas restantes a módulos de carácter general preceptivos. De ellas, 5 horas las ocupa el módulo Científico-Matemático (3 horas Matemáticas y 2 Ciencias naturales); otras 5 horas el módulo Lingüístico-Social (3 Castellano y 2 Sociales); otra hora es para el módulo de Formación y Orientación Laboral; por último, una hora más, se asigna al módulo de Prevención para Riesgos Laborales y Calidad Medioambiental. Esa distribución interesa en términos de valor asignado por la Administración que podrá, o no, coincidir con los tiempos que maneja el profesorado dentro del aula.

En los PFCB de modalidad ordinaria destaca su duración anual (artículo 14.3), un año más en caso de repetición, siempre que la edad máxima de permanencia sean los 23 años (artículo 14.7). Tampoco puede obviarse que van dirigidos a jóvenes con edades que oscilan entre 16 y 21 años procedentes de ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) o desescolarizados. En cualquier caso, se trata de programas adaptados a las necesidades de un alumnado que no ha logrado obtener ningún título y que supera la edad obligatoria de escolarización, con intención (presumiblemente) de incorporarse al mundo laboral.

La superación de estos programas habilita la expedición de una certificación académica por parte de la Conselleria de Educación (no equivalente al título de Graduado en E.S.O.). En esa certificación se hacen constar los módulos profesionales específicos y los de carácter general, así como el módulo optativo, acreditando las unidades de competencia superadas. No obstante, aprobar las asignaturas de unos módulos o de otros no supone lo mismo a efectos de valor, tampoco aprobar el curso completo.

En otro sentido, la LOMCE, en su artículo único apartado cincuenta y cuatro establece en uno de sus puntos la posibilidad de obtener el Graduado en E.S.O. a mayores de 18 años tras superar las pruebas establecidas al efecto,

- Corresponde a las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, organizar periódicamente pruebas para que las personas mayores de dieciocho años puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por cualquiera de las dos opciones a las que se refiere el artículo 25.1 de esta Ley Orgánica, siempre que hayan logrado los objetivos de la etapa y alcanzado el adecuado grado de adquisición de las competencias correspondientes. La calificación final de Educación Secundaria Obligatoria será la nota obtenida en dichas pruebas.

Además, las Administraciones educativas velarán por que se adopten las medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad que se presenten a dichas pruebas.

Al igual que en los módulos de FCT, el propósito u objetivo de los PFCB, regulado en el artículo 2 de la *Orden 73/2014, de 26 de agosto*, es la inserción sociolaboral, “[...] Estos programas se adaptarán a las circunstancias personales de sus destinatarios y posibilitarán la inserción sociolaboral de estos”, lo que también se entrevé en la redacción de los objetivos general de los PFCB, regulados en el artículo 3 de esta Orden:

1. Desarrollar capacidades y destrezas suficientes para que el alumnado alcance las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel 1, de acuerdo con el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria acorde con sus posibilidades y expectativas personales.

2. Afianzar su madurez personal y su nivel de empleabilidad, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan desarrollar un proyecto de vida personal, social y profesional satisfactorio, así como acometer la búsqueda activa de empleo y la promoción personal mediante un aprendizaje autónomo.
3. Conseguir que los alumnos y alumnas se reconozcan a sí mismos como personas valiosas capaces de aprender y trabajar con los demás.
4. Posibilitar su experiencia y formación en Centro X de trabajo como personas responsables, poseedoras de actitudes y hábitos, tanto de seguridad laboral como de respeto con el medio ambiente, en el desempeño real de su cualificación profesional.

La plantilla del Centro X se compone de cinco docentes en los módulos específicos y otros cinco en los módulos de carácter general. La formación legalmente exigida para impartir los módulos específicos es, al menos, la titulación de Formación Profesional de 2^a Grado del módulo correspondiente, sin que ningún docente, de facto, la supere. En el caso de los módulos de carácter general la titulación exigida es la Diplomatura/Grado en Magisterio o título equivalente, superado por un docente con licenciatura en Psicología, y una docente que, además, posee la licenciatura en Pedagogía. Por otra parte, el profesorado asignado a los módulos específicos imparte el módulo de su especialidad, mientras que el profesorado asignado a los módulos de carácter general imparte en cada uno de los PFCB alguno de los submódulos, encargándose, además, de la tutoría de uno de los programas.

La Administración exige a las y los docentes de los PFCB rellenar una ficha (ver anexo II) del programa que desarrolla. En esas fichas se solicita información acerca del alumnado matriculado (procedencia, admisión del alumnado, evolución, resultados, perspectivas académicas y profesionales, etc.). En ellas, el profesorado dispone también de espacio para escribir algunas observaciones. Así, en el PFCB de Servicios Auxiliares de Peluquería se lee:

Grupo Homogéneo [sic], con un nivel de conocimientos más o menos igualado. Ha habido 3 bajas, dos por cambio de especialidad o centro y otra por problemas familiares. Se realizó una incorporación de forma voluntaria. Las expectativas son de que [sic] 6 alumnos realicen la prueba de acceso a grado medio. El resto no sabe.

En la ficha del PFCB de Operaciones auxiliares de fabricación mecánica se recoge la siguiente observación: “Dos alumnos han causado baja. Uno en febrero dejó de asistir por trabajo y otro en el mes de mayo por circunstancias y problemáticas personales.” Por último, desatacan las observaciones registradas en la ficha del PFCB de Operaciones básicas de pastelería:

1. A modo de sugerencia, en el apartado E, tal vez convendría incluir un epígrafe referente al número de alumnos que superan la prueba de acceso a CFGM. Todos los años la superan varios alumnos de cada Programa, pues esto es uno de los objetivos que nos planteamos en los módulos formativos de carácter general. Este año, en el Programa de Operaciones Básicas de Pastelería, solo se han presentado a dichas pruebas dos alumnos, una chica y un chico (que presenta discapacidad). La ha superado la chica. Sin embargo, otros años en este mismo Programa, los resultados han sido mejores:

Curso escolar 2013-2014: 6 alumnos (se presentaron 8)

Curso escolar 2014-2015: 9 alumnos (se presentaron 10)

Curso escolar 2015-2016: 2 alumnos (se presentaron 5)

2. También, a modo de sugerencia, creemos que debería divulgarse la oferta de los PFCB impartidos por centros diferentes de la red propia de Conselleria, a fin de que padres, alumnado, orientadores, educadores, etc. tuvieran fácil acceso a la relación de Programas y de Centros. Para el próximo curso, se da la situación de que estamos recogiendo solicitudes de admisión, desde el día 11 hasta el 18 de julio (como queda establecido en la RESOLUCIÓN de 31 de marzo, sobre el calendario y el procedimiento de admisión), sin que esté publicada la relación de Programas.

3. Otra sugerencia, orientada a facilitar la motivación del alumnado, sería que la calificación obtenida en el Programa, fuera tenida en cuenta para la prueba de acceso a CFGM.

– Así mismo, pensamos que la política de becas debería incluir a este alumnado.

La tabla de la página siguiente se ha elaborado en base a los datos registrados en las fichas de los PFCB que constituyen parte de la Memoria a presentar al finalizar el curso, ordenada por el artículo 31 de la Orden 73/2014, de 26 de agosto. En ella se exponen a modo de síntesis los datos administrativos observados en cada una de las fichas de los PFCB, ofreciendo así una visión de conjunto. En la apreciación conjunta de los cinco programas, el número de personas matriculadas en el Centro X es de 60. De ellas 8 presentan necesidades especiales (en adelante, neep), lo que muestra de manera global una superación de la ratio (15 alumnas y alumnos máximo por programa con un mínimo de 10 por grupo, pudiéndose admitir un máximo de 2 con

neep en cuyo caso su plaza equivaldría a dos plazas bajando la ratio mínima a 8 por grupo, según lo dispuesto en el art. 16.1 de la Orden 73/2014, de 26 de agosto).

	CARPINTERÍA V	M	MECÁNICA V	M	PELUQUERÍA V	M	COCINA V	M	PASTELERÍA V	M	TOTAL V	TOTAL M	TOTAL V/M
PROCEDENCIA													
1º ESO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2º ESO	3	0	0	0	1	1	6	0	1	1	11	2	13
3º ESO	0	0	3	0	0	1	1	1	0	0	4	2	6
4º ESO	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	1	3
EXTRANJEROS	2	0	5	0	3	1	3	0	1	3	14	4	18
DESESCOLARIZADOS	3	0	3	0	4	1	0	0	3	3	13	4	17
REPETIDORES	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	2	1	3
OTROS	6	0	3	0	2	1	4	1	1	3	16	5	21
											62	19	81
ADMISIÓN ALUM.													
PPTA EQUIPO DOCENTE	7	0	6	0	2	3	10	2	3	0	28	5	33
VOLUNTARIA	3	0	1	0	3	2	1	0	0	3	8	5	13
DESESCOLARIZADOS	3	0	3	0	2	0	0	0	3	3	11	3	14
											47	13	60
SEXO Y EDAD ALUM INICIO													
16 AÑOS	6	0	4	0	0	1	7	0	1	2	18	3	21
17 AÑOS	4	0	3	0	4	4	3	2	3	3	17	9	26
18 AÑOS	3	0	1	0	1	0	1	0	1	0	7	0	7
19 AÑOS	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	4	0	4
20 AÑOS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	2
											46	14	60
SEXO Y EDAD ALUM FINAL													
16 AÑOS	1	0	2	0	0	1	1	0	1	1	5	2	7
17 AÑOS	4	0	3	0	4	4	3	2	1	3	15	9	24
18 AÑOS	3	0	0	0	1	0	3	2	4	2	11	4	15
19 AÑOS	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	6	0	6
20 AÑOS	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	2	3
											38	17	55
EVOL. TOTAL ALUM INICIO													
ALUMNADO	13	0	10	0	8	6	11	2	6	8	48	16	64
ALUMNADO NEEP	0	0	3	0	0	0	2	0	2	1	7	1	8
											55	17	72
EVOL. TOTAL ALUM FINAL													
ALUMNADO	10	0	8	0	7	5	7	4	5	5	37	14	51
ALUMNADO NEEP	0	0	3	0	0	0	2	0	2	1	7	1	8
											44	15	59
RDOS CURSO 2016/17													
SUPERAN CONV. ORD.	5	0	6	0	0	0	4	2	2	2	17	4	21
SUPERAN CONV. EXTRAORD.	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	4
OBTENDRÁN CUALIFICACIÓN	5	0	6	0	0	0	4	2	4	4	19	6	25
OBTENDRÁN CERTIF. UNID.													
COMP. SIN CUALIFICACIÓN	2	0	4	0	0	1	0	0	0	1	6	2	8
REPITEN	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
BAJAS FIN CURSO	0	0	2	0	1	0	0	0	1	0	4	0	4
											49	14	63
PERSPEC. ACADMICAS TRAS SUPERAR CONV.													
PASAN A CICLO FP BÁSICA	4	0	4	0	1	2	4	3	1	0	14	5	19
ACCEDEN MERCADO LABORAL	1	0	3	0	1	1	1	0	1	2	7	3	10
NO SE SABE QUE HARÁN	4	0	1	0	5	2	2	1	2	3	14	6	20
											35	14	49

TABLA 4 .DATOS DE LAS FICHAS DE LOS PFCB

Aproximadamente la mitad de los sujetos que han accedido a estos programas durante el curso 2016-2017 lo han hecho procedentes de la etapa de la E.S.O.; a propuesta del equipo docente (33/60 admitidos/as o el 55%), mientras que de manera voluntaria acceden (13/60 admitidos/as o el 21,66%) y desescolarizados/as (14/60 admitidos/as o el 23,3%). De quienes proceden de la etapa de E.S.O. no se registra nadie procedente de 1º de E.S.O. El mayor número de matrículas se da entre sujetos procedentes de 2º de E.S.O. con 13/60 admitidos/as (21,67%), aunque va disminuyendo progresivamente en los siguientes cursos de E.S.O.; de 3º de E.S.O. proceden 6/60 admitidos/as (10%) y en 4º E.S.O. 3/60 admitidos/as (5%). Se observa una proporción considerable de alumnado extranjero y desescolarizado (18/60 -30%- y 17/60 -28,33%-, respectivamente) y un bajo número de repetidoras y repetidores, (tan solo 3/60 -5%-).

Otro dato significativo lo constituye la edad. Del alumnado admitido accede un 35% (21/60) con 16 años y un 43,33% (26/60) con 17 años; la cifra de alumnado que accede con 18 años desciende significativamente a un 11,66% (7/60); un 6,67% (4/60 alumnas/os) tiene 19 años y tan solo un 3,33% (2/60 alumnas/os) 20 años.

En otro sentido, se observa una bajada significativa de alumnado a final de curso en relación a su inicio (55 y 60 respectivamente). Sin embargo, estas bajas no afectan al alumnado que presenta neep, advirtiéndose que de los 8 que comienzan finalizan 8. A final de curso un 35,60% del alumnado (21) supera la convocatoria ordinaria, frente al 6,78% (4) que la superan en convocatoria extraordinaria. Del resto del alumnado las previsiones son que un 42,37% (25) obtenga la cualificación y un 16,95% (10) el certificado de la unidad comp. sin *cualificación*. Por otra parte destacan apenas 4 bajas el computo total de los datos registrados, lo que representa un 6,35%, mientras en las repeticiones el número desciende a 1, esto es, un (1,69%).

Por último las perspectivas académicas tras superar las convocatorias son que 19 de 49 (38,78%) pasen al ciclo de Formación Profesional Básica (en adelante, FPB), mientras solo 10 (20,40%) acceden al mercado laboral y los 20 restantes no tienen claro qué hacer.

4.3.2 Proceso de producción de la información

Ni todas las informaciones ni todos los datos a los que se ha tenido acceso gozan de la misma significación ni resultan igualmente útiles a esta investigación. Por esa razón, sometidos a un proceso de selección, reordenamiento y tratamiento previo a su presentación, es posible referirse ellos como información o informaciones producidas. Por el contrario, los datos e informaciones que se muestran en la documentación anexada han de ser referidos en términos de registro y no de producción.

Algunas informaciones contenidas en los documentos se han ido intercalando en la reconstrucción de la conversación. De ellas destacan las extraídas de las memorias del PFCB de “Operaciones básicas de pastelería” (anexos III-a y III-b) que cada equipo docente ha de presentar al finalizar el programa en respuesta al artículo. 31.1.a de la *Orden 73/2014, de 26 de agosto* que dispone:

Art. 31. Memoria

1. El equipo docente elaborará una memoria al finalizar el programa, que formará parte de la memoria del centro y que contendrá, al menos los siguientes apartados:
 - a) Datos estadísticos sobre el alumnado.
 - b) Valoración de los resultados académicos y del progreso del alumnado.
 - c) Informe sobre la inserción socio-laboral lograda al término del programa, del alumnado del curso anterior.
 - d) Informe sobre la prosecución de estudios.
 - e) Datos sobre la participación de las familias y otros que se considere de interés.
 - f) Recursos humanos, materiales y comunitarios empleados.
 - g) Valoración global del programa y específica del módulo de formación en Centros de Trabajo.
 - h) Identificación de dificultades, necesidades y propuestas de mejora.

2. [...].

Con los primeros datos e informaciones a las que se tuvo acceso tras contactar con el informante, y con el ánimo de contextualizar el *caso* se ha elaborado un mapa conceptual. Por otra parte, las tablas de cada uno de los PFCB confeccionadas en el apartado 4.3.3 de este capítulo muestran los datos relevantes para abordar la

reflexión. Por último, se han reconstruido las conversaciones intercalando otras informaciones registradas en los documentos facilitados, prescindiendo de algunas de ellas al no considerarla significativas para *hacer caso*.

El registro de información se desarrolló en tiempos distintos. Tras mantener las primeras conversaciones, se evidenciaron lagunas y dudas, producto de cuestiones meramente interpretativas, pero no siempre. Algunos interrogantes fueron producto de cotejar ciertas explicaciones del informante con otros datos de la documentación facilitada, demandando explicaciones adicionales.

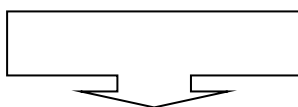
No obstante, para no darle mayor trascendencia metodológica, conviene remarcar que las conversaciones mantenidas han sido meramente informales, no siendo por ello menos significativas; en ningún momento se ha pretendido darles formato de entrevistas ni cerradas ni semiabiertas. Por esa razón, no han precisado ser guardadas en algún soporte físico audiovisual ni reproducirlas literalmente. Por consiguiente, su reconstrucción es una exposición organizada de informaciones y datos necesarios para comenzar a construir el *caso* que en ningún caso traduce una transcripción literal de las palabras del informante.

Las conversaciones evidencian el error que supondría una interpretación de los datos en términos absolutos; dado que los datos extraídos de las fichas de los distintos PFCB únicamente se refieren al curso escolar 2016-2017, deben ser interpretados en términos relativos y teniendo siempre presentes las aclaraciones apuntadas por el informante, a quien se le reconoce una experiencia de más de 10 años de actividad docente en los PFCB y sus equivalentes.

Los documentos a los que se ha tenido acceso, respetando la LOTARD (*Ley Orgánica 5/1992, de 29 de octubre, de Regulación del Tratamiento Automatizado de los Datos de Carácter Personal*), han sido, además de las fichas y horarios de cada uno de los programas y de las Memorias del PFCB de Operaciones básicas de pastelería, ya mencionadas, un informe de consejo orientador de una de las alumnas del Centro X (anexo V), dos modelos de certificación (anexo VI) y una parte del programa

socioeducativo de centro (correspondiente al PFCB de “Operaciones Básicas de Pastelería”) elaborado anualmente (anexo VII). Sus páginas, suponen un manifiesto de intenciones por parte de más de una y/o un docente, puesto que incluyen tanto la memoria de los módulos generales como la de los específicos.

Por otra parte, tras revisar los datos de las fichas y los horarios de cada PFCB y cruzarlos con la legislación reguladora de los PFCB se decidió elaborar el documento que sigue, a fin de optimizar la conversación posterior. En él, las preguntas se ordenan en bloques con la pretensión de ir guiando la conversación sin determinarla, optimizando los recursos al tiempo que se facilita la reconstrucción posterior de información. Por tanto, este documento responde a una reflexión previa que no cierra la posibilidad de abrir nuevos interrogantes:



A. FICHAS

A1 El artículo 31 de la *Orden 73/2014, de 26 de agosto*, dispone una ratio para los PFCB ordinarios de un máximo de 15 y un mínimo de 10 alumnas y alumnos por grupo. “En esta modalidad se podrá integrar alumnado con necesidades especiales permanentes hasta un máximo de dos por programa, reduciéndose el número máximo de alumnado en dos por cada alumno o alumna con necesidades especiales permanentes, teniendo en cuenta que en todo caso el número mínimo de alumnos y alumnas por grupo será de ocho”. En el caso del PFCB de “Operaciones básicas de pastelería”, según muestra su ficha, la ratio se supera como mínimo en 2 alumnas o alumnos (hay 14 alumnas/os pero 3 de ellas/os presentan neep lo que equivaldría a una ratio de 17). Dando por correctos esos datos **¿por qué motivos o a qué responden el exceso de matrículas?; ¿quién o quienes lo deciden?**

A2 En los programas de “Operaciones básicas de pastelería” y de “Servicios auxiliares de peluquería” se observan discordancias entre los datos contabilizados en los subapartados “Admisión de alumnado” y “Sexo y edad del alumnado” y el

subapartado “Evolución del total de alumnos” **¿a qué se deben esas variaciones?**

En el caso de nuevas incorporaciones fuera de las fechas iniciales de matriculación

¿qué motivos las justifican?

A3 En el subapartado “Admisión del alumnado” los datos que hacen referencia a sujetos desescolarizados, llevan a pensar que esas solicitudes no van acompañadas de un consejo orientador del equipo docente. En ese supuesto, podría interpretarse que los sujetos desescolarizados son también voluntarios cuando, de facto, se dan diferencias en la contabilización de los datos. En ese caso, **¿qué diferencia existe entre registrar voluntarias/os o desescolarizadas/os?** Por otra parte, algunas solicitudes son propuestas por equipos docentes y otras no **¿cuál es la respuesta administrativa al respecto en la regulación de las matriculaciones?**

B. ADMINISTRACIÓN

B1 Tras una visita guiada por el centro, el informante da a conocer, por una parte, un retraso significativo en la contratación de profesorado que imparte los módulos específicos de los distintos programas y, por otra, un adecuado mantenimiento de las instalaciones y los materiales de los talleres (cuanto menos aparentemente). Ante este contraste se abre un interrogante **¿cuál es la respuesta de la administración frente a las necesidades del centro en lo que respecta a recursos físicos y humanos?** En el caso de los recursos humanos **¿En otros itinerarios académicos de centros diferentes, en qué difiere o en qué coincide la respuesta administrativa respecto a los PFCB?**

B2 En las primeras conversaciones, el informante insinuó que un año antes se había valorado la posibilidad de implementar Ciclos de Formación Profesional aunque finalmente se rechazó la propuesta. En ese sentido, **¿cómo o en base a qué se tomó la decisión de no implementar estos programas?** Por otra parte, surge también la cuestión de la ayuda al alumnado que presenta neep. En ese sentido, además de la

ayuda prevista legislativamente en las ratio **¿para este alumnado qué otras ayudas proporciona la Administración?**

B3 El artículo 22 de la Orden 73/2014, de 26 de agosto, dispone que “1. Los centros docentes y entidades que desarrollen los programas formativos de cualificación básica deberán elaborar un proyecto socio-educativo sobre el programa que pretendan ejecutar [...] 2. La programación anual general formará parte del Proyecto Educativo de Centro. En caso de disponer de él, **¿se podría tener acceso?**

C. <u>ALUMNADO</u>

C1 En cumplimiento de lo previsto en el artículo 29.3 de la Orden 73/2014, de 26 de agosto, el alumnado firma un documento comprometiéndose a asistir y aprovechar el PFCB en el que se inscribe, según lo establecido en el reglamento interno del centro. Sin embargo, eso no es garantía de que no se produzcan niveles de absentismo **¿qué datos hay respecto a los niveles de absentismo?; ¿cuáles son los motivos más comunes de absentismo?; ¿cuál es la respuesta del centro respecto a los absentistas?; y ¿en qué medida repercute el absentismo en los resultados de los distintos PFCB?**

C2 Por la posición que ocupan los PFCB en el organigrama del sistema educativo (anexo I), todo apunta a que a ellos acceden sujetos con problemas escolares o que por alguna causa no les fue posible finalizar sus estudios de secundaria. En ese sentido, **¿Cuál es la interpretación del informante respecto al interés que este alumnado muestra frente a las enseñanzas prácticas?; ¿y frente a las teóricas?**

C3 La impresión en la primera conversación fue que el alumnado de los PFCB no procedía de niveles socio-económicos similares. Relacionándola con los resultados obtenidos y las posibilidades de inserción laboral o la continuidad académica **¿se observan diferencias sustantivas en función de su procedencia?**

C4 ¿Qué perfil, académico y no académico, suele presentar el alumnado que accede a los PFCB?, esto es, su procedencia en lo que respecta a la zona en la que viven, si son inmigrantes, el nivel socio-económico y cultural de sus familias, etc. y, en este sentido, **¿cuáles son los criterios de admisión en los PFCB?**

C5 En el artículo 5.2 de la Orden 73/2014, de 26 de agosto, se establece que “Cada solicitante presentará una única solicitud de admisión a los PFCB en su respectiva modalidad respecto de los que se haya publicado vacante”. En ella se relacionan hasta un máximo de cinco opciones correspondientes a un máximo de cinco PFCB. **¿Cuál suele ser el orden de petición?**; quienes pretenden acceder a alguno de los PFCB, **¿tienden a solicitar programas ligados a una misma rama o las solicitudes repoden a otros criterios (zonificación, amistades...)?**; **¿qué criterios de selección se siguen para admitir o rechazar las solicitudes presentadas en los distintos PFCB?**

C6 En el artículo 5.2 se dispone que “En el caso de que los interesados que soliciten además un ciclo de FPB, deberá especificar, necesariamente, en la solicitud de admisión, la preferencia por cursar un ciclo de FPB o un PFCB, en caso de ser admitido en ambos. Cuando no se especifique la opción se considerará que se opta por la admisión en un ciclo de FPB”. Ello lleva a imaginar que se da cierta prioridad a los ciclos de FPB frente a los PFCB, lo que plantea un nuevo interrogante: **¿Qué motivos impulsan a las personas a solicitar un PFCB o un Programa de FPB?** En el caso de solicitarse simultáneamente ambos programas y producirse la admisión en los dos, **¿cómo se procede?**; **¿cuál suele ser la decisión?**

C7 Los datos mostrados en las fichas correspondientes evidencian que el alumnado que presenta neep suele finalizar los programas, pero en el apartado “Resultados curso 2016/2017” no se menciona a este alumnado explícitamente como sí ocurre en el subapartado “Evolución del total de alumnos”. En consecuencia, **¿cómo se puede tener constancia de los resultados obtenidos por el alumnado con neep?** En caso de no disponer de instrumentos precisos con esta información, **¿cuál es la**

opinión del informante tras años de ejercicio docente en este tipo de programas?
Y, en otro sentido, **¿en qué consisten las “discapacidades” del alumnado presentan neep?**

C8 Aunque, el artículo 3 de la Orden 73/2014, de 26 de agosto, establece que los PFCB van dirigidos a conseguir la inserción sociolaboral de su alumnado, no significa que dichos programas agoten la vía académica; tal como se desprende de los datos contenidos en las fichas de cada uno de los programas, es posible acceder a Ciclos de FPB, Ciclos Formativos de Grado Medio (en adelante, CFGM) o incluso realizar una prueba para la obtención del Graduado Escolar de E.S.O. En el supuesto de optar por continuar la vía académica, **¿por qué vía suele decantarse el alumnado?; ¿cuáles son los motivos más comunes que suelen alegar?**

C9 De los datos contenidos en las fichas de los programas se desprende que hay un número importante de alumnado que no llega a superar el PFCB en el que está matriculado, aunque sí logran aprobar algunas asignaturas o módulo completo. En este último caso, **¿qué módulo, o asignaturas de qué módulos, se superan en mayor grado?; en opinión del informante, ¿a qué motivo o motivos puede deberse?**

C10 De las fichas de los programas se obtiene el dato de las bajas a lo largo del curso 2016/2017, pero desde la experiencia docente en estos programas o equivalentes **¿cuál o cuales suelen ser los motivos más frecuentes de las bajas?** Por otro lado, en el caso del absentismo cuando se supera el límite previsto en el reglamento interno, **¿se aplica la legislación automáticamente sobre los sujetos o, por el contrario, se dan casos en que se disculpa? De ser así, ¿por qué motivos?**

D. <u>METODOLOGÍA</u>

D1 Más allá de los principios metodológicos previstos en el artículo 21.c de la Orden 73/2014, de 26 de agosto, **¿qué metodología se emplea en las clases de los módulos genéricos?** En el caso de los módulos específicos, **¿se dan diferencias**

significativas en la metodología con respecto a los módulos generales?; ¿Ambos módulos cómo se estructuran en lo que respecta a la teoría y la práctica?

D2 En las observaciones de las fichas del PFCB “Operaciones básicas de pastelería” puede leerse que uno de los objetivos de los módulos generales es la continuidad del alumnado por la vía académica de los CFGM, lo que contrasta con el objetivo de inserción socio-laboral previsto en los módulos generales. **¿Qué relación existe entre los conocimientos impartidos en los módulos generales y los específicos?**

D3 A la luz de lo cuestionado en D1 y D2, desde la experiencia del informante en las sesiones de evaluación, **¿qué opiniones o puntos de vista suelen pesar más en la determinación de las calificaciones, la del personal docente de los módulos específicos; la de quienes imparten los módulos generales...?**

D4 Según lo dispuesto en el artículo 19 de la Orden 73/2014, de 26 de agosto, que regula la organización del módulo de FCT estableciendo la posibilidad de realizar las prácticas laborales en el centro de estudios, **¿en qué consisten las prácticas que se realizan en los centros de trabajo externos?; ¿qué diferencias sustantivas hay entre hacer esas prácticas en un centro de trabajo o en el centro de estudio?; ¿en qué consisten estas prácticas (remuneradas)?; ¿cómo evalúan las empresas al alumnado en prácticas (cuestionarios preestablecidos, informes con criterios o sin ellos, etc.)?; y por último, ¿cuál es el peso específico de estas evaluaciones en las calificaciones finales?**

D5 El artículo referido en D4 también regula el orden de salida para realizar las prácticas en los centros de trabajo estableciendo dos grupos en tiempos distintos. **¿Por qué se hace de ese modo?; ¿cabrían otras posibilidades más eficientes?; cuando se hace del modo previsto, ¿qué criterios de selección se siguen para seleccionar los grupos?; en el caso de que salga todo el alumnado a la vez; ¿cómo se organiza la docencia a fin de compaginarla con las prácticas externas?**

D6 El artículo 21, de la Orden 73/2014, de 26 de agosto, dispone que “El proceso de enseñanza y aprendizaje se organizará en torno a un plan personalizado de formación, adaptado a las necesidades e intereses de cada alumna o alumno y diseñado a partir de las necesidades básicas que presente al inicio del programa.” Pero de facto, **¿en qué consiste la enseñanza personalizada?**

E. DISTRIBUCIÓN CURRICULAR

E1 Respecto a la distribución curricular, resultan llamativas las 2 horas de Tutoría (reguladas legislativamente y materializadas en los horarios de los cinco PFCB) frente a las 30 horas lectivas semanales, las mismas que se dedican a Sociales y a Ciencias Naturales. **¿Cuál es la función de la tutoría prevista en el artículo 18.7 de la Orden 73/2014, de 26 de agosto? ¿quién la desempeña? ¿cómo se organizan las tutorías? ¿cuál es el funcionamiento de las tutorías? y en general, ¿a qué se dedica este tiempo?**

E2 En las fichas de cada uno de los PFCB se indica que la acción tutorial implica a las familias, **¿en qué sentido lo hace?** o, dicho de otro modo, **¿cómo se implican las familias si es que, lo hacen?**; desde la experiencia como docente y tutor, **¿cuál es la impresión informante respecto a aquello que valoran las familias mayormente en los PFCB y sus contenidos?**

E3 Por otra parte, se advierte que 1 hora se dedica a actividades complementarias y otra a Formación de Orientación Laboral (F.O.L.). **¿En qué consisten cada una de estas asignaturas y qué contenidos se imparten en ellas? ¿las actividades complementarias son el módulo optativo previsto en el artículo 17 de la Orden 73/2014, de 26 de agosto?**

E4 Otros datos llamativos en los horarios son, por un lado, la jornada continua y, por otro, que las horas de los módulos generales y específicos no se intercalan. Unas veces son antes del recreo y otras después pero siempre de forma continuada. **¿A qué responde esta distribución? ¿a qué responde la jornada continua?**

F. INSERCIÓN

F1 Si el objetivo principal de los PFCB es la inserción socio-laboral de su alumnado, **¿cuáles son las posibilidades reales de inserción sociolaboral tras superar un PFCB?; ¿qué diferencias existen entre superar el programa completo o solo alguno de sus módulos a la hora de acceder al mercado laboral?**

F2 Puesto que hay un número importante de horas (120) dedicadas a desarrollar el Módulo de FCT, una vez finalizadas las prácticas en las distintas empresas, **¿en qué medida esas empresas contratan, si lo hacen, a quienes han realizado las prácticas en ellas?; ¿lo hacen antes o después de finalizar los PFCB?; ¿existe algún PFCB con un porcentaje de contratación más alto que otros?**

F3 Tras superar uno de los PFCB o incluso alguno de sus módulos, el alumnado obtiene un certificado. Pero **¿tienen utilidad cualquiera de estas certificaciones en el mercado?**

G. OTRAS

G1 **¿Cuál es el papel del consejo orientador escrito previsto en el artículo 24.7 de la Orden 73/2014, de 26 de agosto?**

4.3.3 Presentación del tratamiento de las informaciones registradas

En este punto se presentan las informaciones producidas a partir de datos e informaciones a las que se ha tenido acceso, diferenciando dos momentos distintos. En el apartado A se trabajan algunos de los datos obtenidos en un primer encuentro, mientras en el apartado B se reconstruyen las conversaciones mantenidas junto a otras informaciones legislativas y documentales.

A) Las siguientes tablas (de elaboración propia) sintetizan, los datos revisados de cada uno de los PFCB:

		TRABAJOS DE CARPINTERÍA Y MUEBLE											
ALUMINADO	Inicio/Fin				PROCEDENCIA			SEXO/EDAD					
	N ₀	M ₀	V ₀	T ₀	1 ^{ERO} ESO	M	V	T		M ₀ /M ₁	V ₀ /V ₁	T ₀ T ₁	
	-	-	13	13		-	-	-	16á	-	6/1	6/1	
	N ₁	M ₁	V ₁	T ₁									
	-	-	10	10									
					2 ⁿ ESO	-	3	3	17á	-	4/4	4/4	
					3 ^{ero} ESO	-	-	-	18á	-	3/3	3/3	
					4 ^{to} ESO	-	2	2	19á	-	0/2	0/2	
					EXTRANJ.	-	2	2	20á	-	-	-	
					DESESCOL.	-	3	3					
					REPETIDOR	-	-	-					
					OTROS	-	6	6					
	ALUMNADO MATRICULADO										FIN CURSO		
	QUE HA SUPERADO 1 ^a CONVOCATORIA										M	V	T
											-	5	5
	QUE HA SUPERADO CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA										-	-	-
	QUE OBTIENE CUALIFICACIÓN										-	5	5
	QUE OBTIENE CERTIFICADO DE UNIDADES DE COMPETENCIA SIN CUALIFICACIÓN										-	2	2
	QUE REPITE										-	-	-
	BAJAS FIN CURSO										-	-	-
	SUPERADA LA CONVOCATORIA										FIN CURSO		
	PASA A CICLO DE FP BÁSICA										M	V	T
											-	4	4
	ACCEDEN AL MERCADO LABORAL										-	1	1
	NO SABEN QUE HARÁN										-	4	4

TABLA 5. SÍNTESIS DE LOS DATOS DE LA FICHA DEL PFCB TRABAJOS DE CARPINTERÍA Y MUEBLE

		SERVICIOS AUXILIARES DE PELUQUERÍA											
ALUMNADO	Inicio/Fin				PROCEDENCIA			SEXO/EDAD					
	N ₀	M ₀	V ₀	T ₀		M	V	T		M ₀ /M ₁	V ₀ /V ₁	T ₀ T ₁	
	-	6	8	14									
	N ₁	M ₁	V ₁	T ₁	1 ^{ERO} ESO		-	-	16á	1/1	-	1/1	
-	5	7	12										
					2 ⁿ ESO	1	1	2	17á	4/4	4/4	4/4	
					3 ^{ero} ESO	1	-	1	18á	-	1/1	1/1	
					4 ^{to} ESO	1	-	1	19á	-	2/2	2/2	
					EXTRANJ.	1	3	4	20á	-	-	-	
					DESESCOL.	1	4	5					
					REPETIDOR	-	-	-					
					OTROS	1	2	3					
	ALUMNADO MATRICULADO										FIN CURSO		
	QUE HA SUPERADO 1ª CONVOCATORIA										M	V	T
											-	-	-
	QUE HA SUPERADO CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA										-	-	-
	QUE OBTIENE CUALIFICACIÓN										-	-	-
	QUE OBTIENE CERTIFICADO DE UNIDADES DE COMPETENCIA SIN CUALIFICACIÓN										1	-	1
	QUE REPITE										-	-	-
	BAJAS FIN CURSO										-	1	1
	SUPERADA LA CONVOCATORIA										FIN CURSO		
	PASA A CICLO DE FP BÁSICA										M	V	T
											2	1	3
	ACCEDEN AL MERCADO LABORAL										1	1	2
	NO SABEN QUE HARÁN										2	5	7

TABLA 6. SÍNTESIS DE DATOS DE LA FICHA DEL PFCB SERVICIOS AUXILIARES DE PELUQUERÍA

OPERACIONES AUXILIARES DE FABRICACIÓN MECÁNICA													
ALUMNADO	Inicio/Fin				PROCEDENCIA				SEXO/EDAD				
	N ₀	M ₀	V ₀	T ₀	1 ^{ERO} ESO	M	V	T		M ₀ /M ₁	V ₀ /V ₁	T ₀ T ₁	
	3v	-	10	16		-	-	-	16á	-	4/2	4/2	
	N ₁	M ₁	V ₁	T ₁		-	-	-	16á	-	4/2	4/2	
	3v	-	8	14									
						2 ⁿ ESO	-	3	3	17á	-	3/3	3/3
						3 ^{RO} ESO	-	-	-	18á	-	1/0	1/0
						4 ^{TO} ESO	-	-	-	19á	-	2/2	2/2
						EXTRANJ.	-	5	5	20á	-	0/1	0/1
						DEESCOL.	-	3	3				
					REPETIDOR	-	1	1					
					OTROS	-	3	3					
	ALUMNADO MATRICULADO									FIN CURSO			
	QUE HA SUPERADO 1 ^a CONVOCATORIA									M	V	T	
										-	6	6	
	QUE HA SUPERADO CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA									-	-	-	
	QUE OBTIENE CUALIFICACIÓN									-	6	6	
	QUE OBTIENE CERTIFICADO DE UNIDADES DE COMPETENCIA SIN CUALIFICACIÓN									-	4	4	
	QUE REPITE									-	1	1	
	BAJAS FIN CURSO									-	2	2	
	SUPERADA LA CONVOCATORIA									FIN CURSO			
	PASA A CICLO DE FP BÁSICA									M	V	T	
										-	4	4	
	ACCEDEN AL MERCADO LABORAL									-	3	3	
	NO SABEN QUE HARÁN									-	1	1	

TABLA 7. SÍNTESIS DE DATOS DE LA FICHA DEL PFCB OPERACIONES AUXILIARES DE FABRICACIÓN MECÁNICA

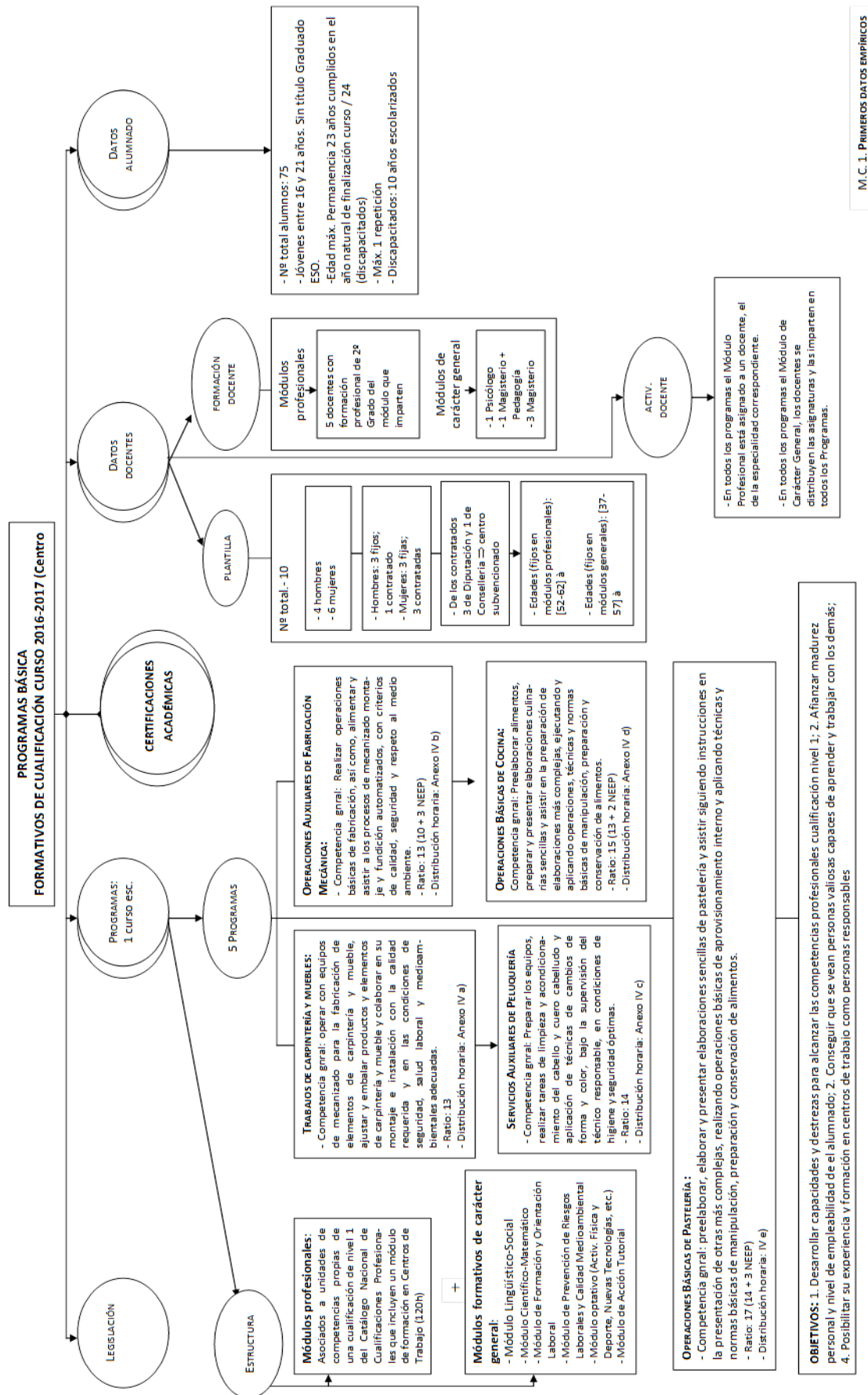
		OPERACIONES BÁSICAS DE COCINA											
ALUMNADO	Inicio/Fin				PROCEDENCIA			SEXO/EDAD					
	N ₀	M ₀	V ₀	T ₀		M	V	T		M ₀ /M ₁	V ₀ /V ₁	T ₀ T ₁	
	2v	2	11	17									
	N ₁	M ₁	V ₁	T ₁	1 ^{ERO} ESO	-	-	-	16á	2/1	1/1	3/2	
	2v	4	7	15									
					2 ⁿ ESO	1	1	2	17á	3/3	3/1	6/4	
					3 ^{ero} ESO	-	-	-	18á	0/2	1/4	1/6	
					4 ^{to} ESO	-	-	-	19á	-	-	-	
					EXTRANJ.	3	1	4	20á	2/2	-	2/2	
					DESESCOL.	3	3	6					
					REPETIDOR	1	1	2					
					OTROS	3	1	4					
	ALUMNADO MATRICULADO										FIN CURSO		
	QUE HA SUPERADO 1ª CONVOCATORIA										M	V	T
											2	2	4
	QUE HA SUPERADO CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA										2	2	4
	QUE OBTIENE CUALIFICACIÓN										4	4	8
	QUE OBTIENE CERTIFICADO DE UNIDADES DE COMPETENCIA SIN CUALIFICACIÓN										1	-	1
	QUE REPITE										-	-	-
	BAJAS FIN CURSO										1	1	1
	SUPERADA LA CONVOCATORIA										FIN CURSO		
	PASA A CICLO DE FP BÁSICA										M	V	T
											-	1	1
	ACCEDEN AL MERCADO LABORAL										2	1	3
	NO SABEN QUE HARÁN										3	2	5

TABLA 8. SÍNTESIS DE DATOS DE LA FICHA DEL PFCB OPERACIONES BÁSICAS DE COCINA

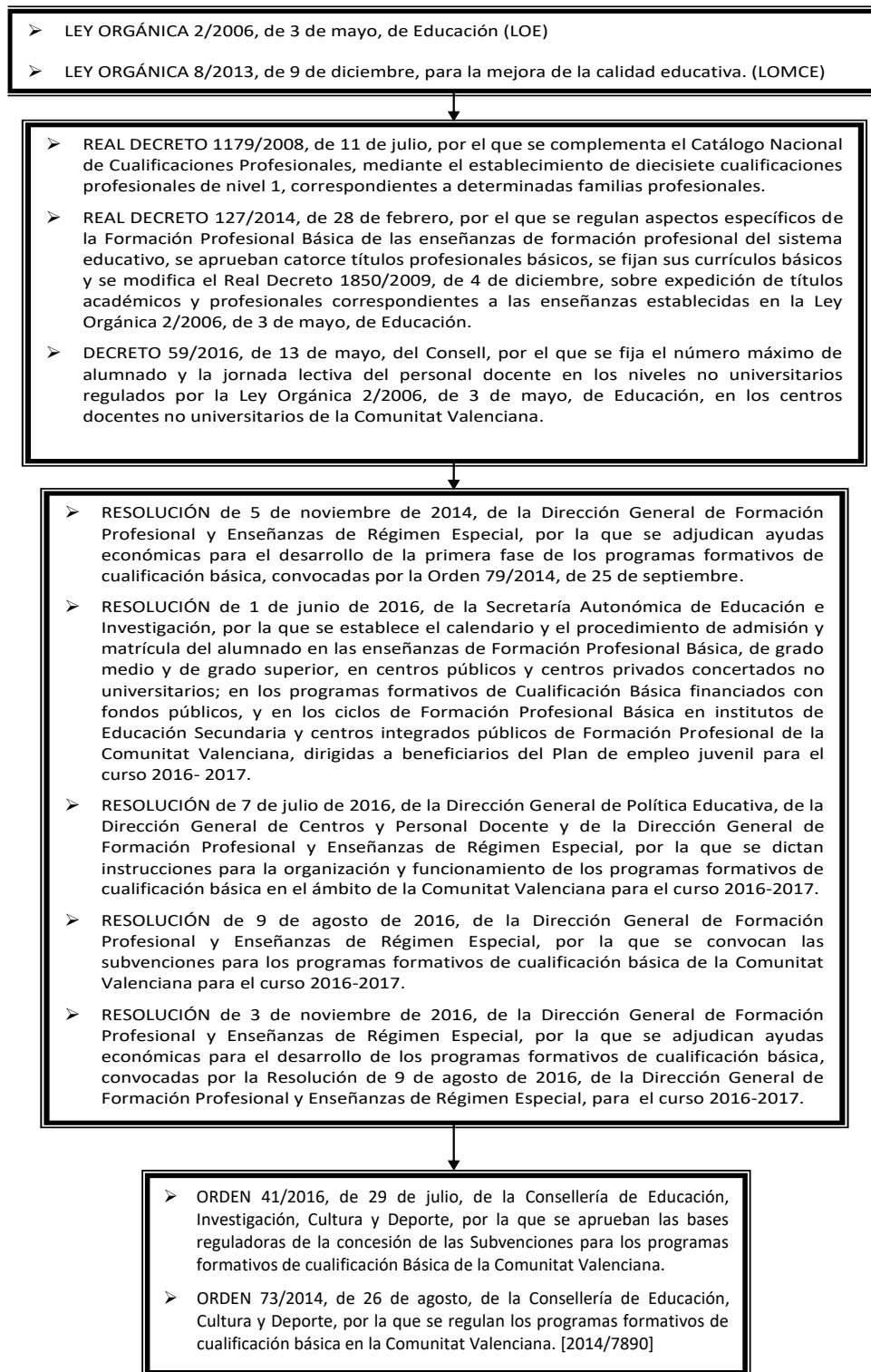
OPERACIONES BÁSICAS DE PASTELERÍA												
ALUMNADO	Inicio/Fin				PROCEDENCIA			SEXO/EDAD				
	N ₀	M ₀	V ₀	T ₀	1 ^o ESO	M	V	T	M ₀ /M ₁	V ₀ /V ₁	T ₀ T ₁	
	2V +	1M										
	N ₁	M ₁	V ₁	T ₁								
	2V + <td>1M</td> <td>8</td> <td>6</td> <td>20</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td>	1M	8	6	20							
	2V + <td>1M</td> <td>5</td> <td>5</td> <td>16</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>16á</td> <td>-</td> <td>7/1</td> <td>7/1</td>	1M	5	5	16	-	-	-	16á	-	7/1	7/1
					2 ⁿ ESO	-	6	6	17á	2/2	3/3	5/5
					3 ^{ero} ESO	1	1	2	18á	0/2	1/3	1/5
					4 ^{to} ESO	-	-	-	19á			
					EXTRANJ.	-	3	3	20á			
					DESESCOL.	-	-	-				
					REPETIDOR	-	-	-				
					OTROS	1	4	5				
ALUMNADO MATRICULADO										FIN CURSO		
QUE HA SUPERADO 1 ^a CONVOCATORIA										M	V	T
										2	4	6
QUE HA SUPERADO CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA										-	-	-
QUE OBTIENE CUALIFICACIÓN										2	4	6
QUE OBTIENE CERTIFICADO DE UNIDADES DE COMPETENCIA SIN CUALIFICACIÓN										-	-	-
QUE REPITE										-	-	-
BAJAS FIN CURSO										-	-	-
SUPERADA LA CONVOCATORIA										FIN CURSO		
PASA A CICLO DE FP BÁSICA										M	V	T
										3	4	7
ACCEDEN AL MERCADO LABORAL										-	1	1
NO SABEN QUE HARÁN										1	2	3

TABLA 9. SÍNTESIS DE DATOS DE LA FICHA DEL PFCB OPERACIONES BÁSICAS DE PASTELERÍA

Por otra parte el siguiente mapa conceptual muestra de forma organizada algunas informaciones proporcionadas por el informante en la primera toma de contacto:



El esquema que sigue refleja en orden jerárquico una selección de legislación básica de los PFCB en la Comunidad Valenciana:



ESQUEMA 6. SELECCIÓN DE LEGISLACIÓN BÁSICA DE LOS PFCB

B) El acceso a las memorias de los módulos específicos y los módulos generales del PFCB de Operaciones Básicas de Pastelería, a un consejo orientador, y a una parte del proyecto socioeducativo de centro han permitido, por una parte, reconstruir las conversaciones contrastándolas con algunas informaciones documentales y, por otra, ampliar e incluso extraer nueva información en base a ellas. Sin embargo, puesto que en los párrafos que siguen se han reproducido tan solo aquellos datos o informaciones de los documentos facilitados, que se han considerado pertinentes, se ha decidido anexas la documentación completa al informe, a excepción de leyes, Decretos u órdenes legislativas, cuyas partes del articulado se reproducen.

En palabras del informante, el inspector educativo decide o autoriza superar la ratio legalmente establecida, siempre mediante firma del informe correspondiente y, por lo general, para autorizar el acceso del alumnado con neep. En ocasiones las discordancias de las cifras registradas en las fichas podrían obedecer a nuevas incorporaciones producidas hasta el 31 de diciembre (“generalmente puede incorporarse una alumna o un alumno por programa, pero en ocasiones se incorpora alumnado con neep y, en ese caso, podría incorporarse otra u otro más con autorización de la inspección”). Habitualmente esas incorporaciones corresponden a chicas y chicos que proceden, bien de otros programas formativos o bien de otros centros.

Por otra parte, aunque lo recomendable o esperado es que el grado de diversidad funcional del alumnado que presenta neep no llegue a superar el 33%, de facto, no siempre ocurre de ese modo. Además, en algunas ocasiones, las necesidades especiales no solo hacen referencia a grados de diversidad funcional física, la diversidad funcional psíquica se cataloga como neep –muchas veces sin diagnosticar, aclara el informante.

En ninguno de los casos la Administración proporciona recursos adicionales (humanos o de otro orden) para mejorar las condiciones de atención al grupo, a excepción de lo que contempla la legislación en relación a las ratios; por lo demás sobrepasadas. Una

información que, siendo significativa por sí misma, contrasta con la previsión legal de llevar a cabo un “plan personalizado de formación...”.

Lo dicho en los apartados anteriores lleva a cuestionar el acceso a los PFCB. Aunque generalmente el alumnado escolarizado procedente de la E.S.O. decide el programa a cursar, la propuesta para su solicitud corre a cargo de un “consejo orientador” (anexo V), emitido por el equipo docente del centro de secundaria correspondiente, según lo dispuesto en la Disposición final tercera.2 del *Decreto 127/2014 por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica*:

De acuerdo con el artículo 30 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, a partir del curso escolar 2013-2014 el equipo docente podrá proponer a los padres, madres o tutores legales, en su caso a través del consejo orientador, la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de Formación Profesional Básica cuando el grado de adquisición de las competencias así lo aconseje, siempre que cumpla los requisitos establecidos en el artículo 41.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. El consejo orientador regulado en el artículo 28.7 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, comenzará a entregarse a los padres, madres o tutores legales de cada alumno o alumna al final del curso escolar 2013-2014.

En él se hace una propuesta personalizada a cada alumna y/o alumno sugiriendo distintas vías académicas y no académicas de continuidad. Por lo demás, los criterios de selección de centro son básicamente administrativos y siempre en función de la disponibilidad de plazas tanto en los programas como en los centros. En consecuencia, el alumnado no suele proceder de la zona en la que se encuentra el Centro X lo que dificulta conocer el nivel socio-económico y socio-cultural del conjunto; el informante refiere que “hay de todo”, pero normalmente suelen ser de nivel socio-cultural bajo si se atiende al Programa Socio-educativo de Centro (anexo VII).

Son múltiples, por tanto, las razones que justifican el desarrollo de este programa [...] a modo de resumen las recogemos a continuación:

- [...]
- Por necesidad educativa-formativa ineludible del alumnado al que atiende, en tanto que perteneciente a sectores poblacionales de los más necesitados de nuestra sociedad, cuyos efectos, según se acaba de exponer serían muy graves.
- [...]

- Por ubicación geográfica en la encrucijada de múltiples barrios pertenecientes al extrarradio de la ciudad de Valencia, que requieren una urgente intervención pública para lograr un desarrollo local.

La procedencia de otros niveles suele deberse a “casos como separaciones [en el seno familiar] o cosas por el estilo que les ha afectado a nivel académico” (CONVERSACIÓN). En la Memoria de módulos generales del programa “Operaciones Básicas de Pastelería” del curso 2016/17 (en adelante, MEMORIA DE MÓDULOS GENERALES (2016/2017), puesto que no se dispone de otra memoria más que la de ese PFCB –ver anexo III.a) se registra:

Una de las características bastante frecuentes del alumnado que atendemos en estos cursos de Cualificación Profesional Inicial es la alta tasa de absentismo escolar, así como su falta de puntualidad en las enseñanzas anteriores (Secundaria Obligatoria). Se trata, en muchas ocasiones, de jóvenes educados en el contexto familiar, bajo un modelo de excesiva permisividad y pocas responsabilidades. Este es un handicap que los docentes debemos superar. [...] El equipo educativo del grupo, [...] está convencido que buena parte de los conflictos escolares, tienen su génesis en disposiciones mentales y patrones conductuales adquiridos fuera de la propia institución escolar especialmente en los contextos social y familiar. (p. 8)

En esta línea, se dirige la atención a los apartados de las fichas que hacen referencia a los resultados obtenidos en los distintos PFCB. Recordando que solo 49 de 60 alumnas y alumnos son contabilizados en el apartado del “alumnado que supera convocatoria” la pregunta apunta directamente a los motivos por los que son omitidos los resultados de 11 alumnas y alumnos de un total de 60. En la conversación, tan solo el abandono aparece como causa. Sin embargo, ha de considerarse alguna otra información dispuesta en la MEMORIA DE MÓDULOS GENERALES (2016/2017) en la que puede leerse: “Han finalizado 10 alumnos. Se considera que la tardía incorporación del profesor especialista en Pastelería ha tenido un efecto muy negativo” (2016/2017: 7).

Prosiguiendo con el abandono escolar se detecta la existencia de alumnado procedente de “medidas judiciales” de los cuales se indica que son los que en mayor cuantía producen bajas. Se trata de un alumnado que accede *de manera voluntaria* -“o cursan el programa o vuelven al centro de internamiento”. La consecuencia inmediata

es que al parecer son los que habitualmente ocasionan mayores problemas en el centro, “por ese motivo suelen ser los que en mayor medida causan baja” en los PFCB o, dicho eufemísticamente, “se les invita a seguir otro itinerario académico” mediante un informe y previa conversación con ellos. Sin embargo, en la MEMORIA DE MÓDULOS ESPECÍFICOS (2016/2017) puede leerse:

De los 13 alumnos, uno solo acudió a clase un día, otro causó baja a petición de la madre por haber incumplido las medidas judiciales fuera del centro y pasar a régimen interno, otro dejó de venir a clase a finales de la segunda evaluación y el último abandonó casi a final de curso.

El alumno que no ha aprobado la FCT, ha sido debido a que no se ha presentado ningún día a hacer las prácticas, porque aprobó la prueba de acceso a grado medio y abandonó este curso en el último momento.

Por otra parte, el “plan personalizado de formación, adaptado a las necesidades e intereses de cada alumno o alumna”, dispuesto en el artículo 21 de la Orden 73/2014, de 26 de agosto, en realidad, no parece acabar de concretarse, aunque “se intenta en la medida de lo posible”. Para ello, se tiene en cuenta el consejo orientador que trae el alumnado procedente de las etapas de escolarización (E.S.O.); pero ha de recordarse que parte de quienes se matriculan en estos programas son sujetos desescolarizados, por tanto, sin consejo orientador. Por ese motivo, el equipo docente del Centro X realiza siempre un consejo orientador a cada una de las personas que se matriculan con el propósito de obtener información acerca de los niveles académicos en los distintos grupos y así poder ofrecer “en cada caso lo que se necesita.”

En lo que respecta a la organización de los módulos específicos o “profesionales” suelen consistir en módulos que integran dos, tres y, en ocasiones, hasta cuatro submódulos, siempre en función de la cualificación, aunque este último no es el caso de ninguno de los programas desarrollados en el centro durante el año 2016/2017. Pese a que se trata de módulos orientados a la práctica, en ellos se imparte un mínimo de teoría relacionada con aquello que debe hacerse en esa práctica. La distribución de los tiempos dedicados a la teoría y a la práctica apenas está establecida, “se explica en

15-20 minutos la teoría que se necesita para llevar a cabo la práctica de ese momento” y luego se empieza, “nunca se va de la práctica a la teoría”.

En relación a los módulos generales, el informante refiere que, aun cuando su objetivo principal se centra en la reincorporación a la vía académica más que en la inserción sociolaboral inmediata, lo cierto es que se intenta buscar una relación entre los conocimientos de los módulos (generales) y lo que se hace en los módulos prácticos; por ejemplo, “el sistema métrico decimal es importante en cocina para las medidas, también en carpintería el sistema de representación, la estadística descriptiva es importante para las mezclas...”, en mecánica son de interés los volúmenes, etc.; en Ciencias Naturales se intenta ver de dónde proceden los alimentos, las proteínas, los glúcidos, los nutrientes que tienen, “todo eso resulta importante en cocina o pastelería”, y la educación para la salud se vincula a PRL (Riesgos Laborales).

Pero los módulos específicos integran también un módulo de formación en centros de trabajo (FCT) de 120 horas curriculares. De ellos, la legislación dispone dos turnos para realizar las prácticas, contemplando la posibilidad de hacerlas en los centros de estudio. Sin embargo, generalmente, “siempre dependiendo de los grupos”, se hace un único grupo porque es mejor para el desempeño de la tarea docente. En caso de que fuera un grupo importante el que fuese a presentarse al acceso a CFGM irían primero para dejar tiempo después al profesorado para preparar la prueba. Normalmente quienes suelen quedarse para realizar las prácticas en el centro de estudio son alumnas y alumnos que presentan neep con un porcentaje de minusvalía que supera el 33%, porque las empresas no quieren hacerse cargo. En este caso,

[s]e lleva a cabo una colaboración con los alumnos que realizan las FCTs en el centro educativo de los talleres de cocina y de pastelería, interrelacionando entre ellos. La justificación es motivar y despertar interés por la familia de ambos talleres. (MEMORIA DE MÓDULOS GENERALES, 2016/2017: 10)

A lo largo de los años que venimos desarrollando los PGS, P.C.P.I. y PFCB hemos mantenido contacto con bastantes empresas del sector, por lo que se cuenta con un número suficientemente amplio y en poblaciones diversas. Se continuará solicitando a los propios alumnos y familiares que aporten empresas sitas en sus poblaciones o a través de conocidos, familiares. (MEMORIA DE MÓDULOS GENERALES, 2016/2017: 23)

Las empresas en las que el alumnado realiza sus prácticas, habitualmente no suelen contratar superado el tiempo de prácticas, aunque en ocasiones se quedan con este alumnado para hacer las sustituciones de verano en una cifra que oscila entre el 15 y el 20%, “más el 15 que el 20”.

El alumnado de los PFCB es producto del fracaso escolar en su mayoría. Incluso aquellas y aquellos que se etiquetan como desescolarizadas/os en las fichas de los PFCB son chicas y chicos que ha abandonado la E.S.O. con 16 o 17 años sin haber obtenido el Graduado en E.S.O. y que, por tanto, llevan un año “sin hacer nada”, otros proceden de “medidas judiciales”. El primer grupo, suele optar a estos programas por cuenta de la familia o por cuenta propia. Mientras los que proceden de “medidas judiciales”, siendo voluntarios, suelen optar por lo menos malo.

Otro grupo o clasificación del alumnado según las fichas de los PFCB es el de “inmigrantes” que suelen ser también producto del fracaso escolar, aun así, “se produce en ocasiones alguna excepción”. Algunas y algunos pretenden acceder al mercado laboral y encuentran una posible vía en estos programas pero “suele ser más raro, aunque a veces ocurre”. No se trata de un grupo homogéneo en lo que a su lugar de procedencia se refiere ni tampoco en cuanto a su edad; asisten “magrebíes, a veces alguna brasileña, este año una china, colombianos...” este año, por ejemplo, “hay dos de estos chicos que están dando mucha guerra”. En la memoria docente de módulos generales del módulo de pastelería se apunta como países de origen a “Ucrania, Rumania, Bulgaria, Bolivia y Argelia”.

A colación de las características del alumnado que suele acceder a estos programas, surge el tema del absentismo. De él se informa que se trata de chicas y chicos que “son absentistas de siempre, arrastran el absentismo de atrás”; información que corroboran los criterios de prioridad para la admisión en PFCB (2017/18). Por tanto aunque firman un documento de compromiso de asistencia, por imperativo legal, resulta difícil que cumplan con él. El reglamento interno del Centro X establece que un el 15% de ausencia sin justificar es suficiente para cursar baja en el programa, pero incluso en los casos que se supera “se suele hacer la vista gorda”, no así cuando se

trata de alumnas y/o alumnos que “dan guerra”, como es el caso del alumnado de “medidas judiciales”, mencionado en párrafos anteriores, a los que, hay que recordar, “se les invita a seguir otro itinerario académico”.

De todo lo dicho hasta el momento y revisando la posición de los PFCB en el organigrama del sistema educativo de LOMCE, no resulta difícil comprender que se trata de programas colaterales respecto al resto de itinerarios por lo que, al hilo de la conversación, surge la opción de preguntar sobre los motivos de elección de estos programas frente a los ciclos de Formación Profesional (en adelante FP), en los que se incluyen los ciclos de FP de segunda oportunidad. En ese sentido, se indica que no se trata de que un programa sea más que otro. Si se analizan los módulos específicos de los ciclos de FP de segunda oportunidad y los de PFCB, que acreditan la cualificación de Nivel 1, se observa que no solo “se imparten los mismos contenidos en unos y otros”, sino que “tienen las mismas asignaturas”. La diferencia entre ellos radica en su duración temporal.

El motivo por el que se opta por los PFCB o por los Ciclos de FP suele responder a otras causas. El reclamo de los ciclos de FP deriva en algunos casos de la posibilidad de obtener el Graduado de la E.S.O. tras su superación. El inconveniente frente a los PFCB vuelve a ser la duración temporal; frente al año escolar en que se desarrollan los primeros, los ciclos de FP están programados con una duración de dos años escolares. Por otra parte, los PFCB dan acceso a los a los Ciclos de FPB, ofreciendo la posibilidad de acceso libre a las pruebas, previstas por la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte¹⁵ para el acceso a los CFGM o para la obtención del Graduado de E.S.O. Incluso si la obtención del Graduado en E.S.O. los CFGM sí lo son. En ese sentido, la posibilidad de obtener el Graduado en E.S.O. es tomada en consideración por las y

15 ORDEN 20/2017, de 29 de mayo, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se dictan normas para la regulación y la organización de la prueba para que las personas mayores de dieciocho años puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria en la Comunitat Valenciana.

los docentes de los módulos generales a la hora de impartir unos conocimientos u otros en el marco de sus asignaturas.

Las pruebas externas o libres para obtención del Graduado de E.S.O. suelen “ser más complicadas para estos chicos”, responden al nivel de 3^o y 4^o de E.S.O., pero “ha de tenerse en cuenta que se hacen los exámenes de todas las asignaturas en un día”. En lo que respecta a los CFGM, las asignaturas evaluables son Castellano, Inglés, Sociales, Matemáticas, Naturales y Tratamiento de la Información y la Tecnología. De ellas, el Inglés y el Tratamiento de la Información y la Tecnología se valoran menos que el resto. No obstante, en los módulos específicos se prepara a este alumnado para superar también el Inglés y el Tratamiento de la Información y la Tecnología, tomando tiempo de Lengua y Matemáticas respectivamente.

Habitualmente, quienes optan por acceder a la vía académica, suelen interesarse por los CFGM. La diferencia entre quienes eligen continuar la FP y quienes buscan acceder al mercado laboral, generalmente, suele depender de condicionamientos familiares - “depende de la familia de que procede, si tiene más o menos necesidades”. En ese sentido, quienes proceden de familias más acomodadas y de un nivel socio-cultural más alto suelen reengancharse a la vía académica en un mayor porcentaje de casos porque, como se desprende de las tutorías, las familias persiguen el “reenganche”.

En la MEMORIA DE MÓDULOS GENERALES (2016/2017: 6) interesa destacar el gráfico 1. Resultados académicos y el gráfico 2. Prosecución de estudios, expuestos en la página siguiente. El primero muestra que si bien es alto el número de alumnas y alumnos que superan todos los módulos (8 puntos frente a 9), doblando incluso a quienes superan tan solo algún módulo (4 puntos frente a 9), quienes superan la prueba de acceso a los CFGM es muy bajo (1 punto frente a 9). El segundo gráfico constata a nivel estadístico el gráfico anterior, no obstante, aporta que el número de quienes no continúan la vía laboral, habiendo superado todos o parte de los módulos, es notablemente superior al número de quienes deciden seguir la vía académica, bien por la Formación Profesional de Segunda Oportunidad, bien por los CFGM.

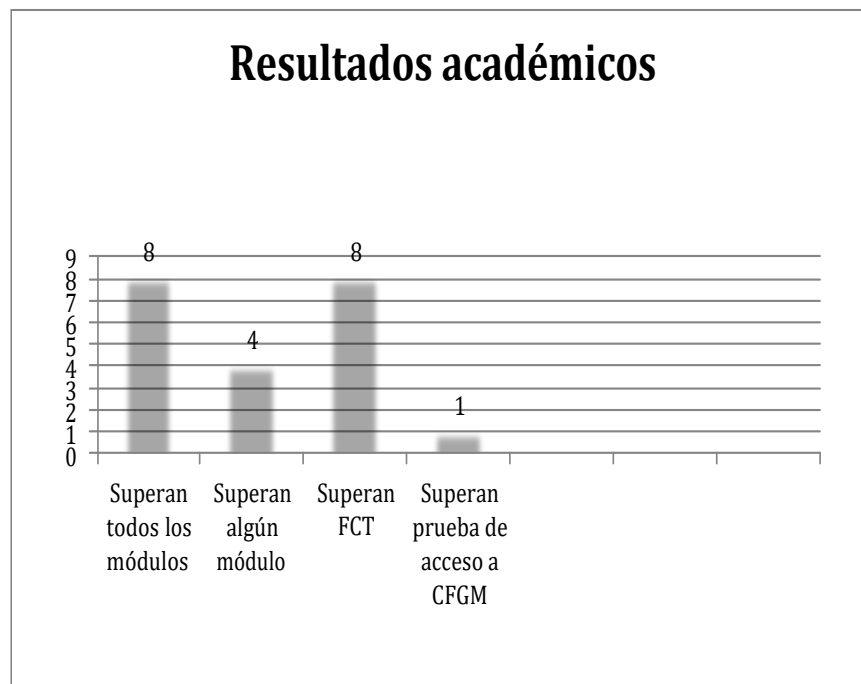


Gráfico 1. Resultados académicos

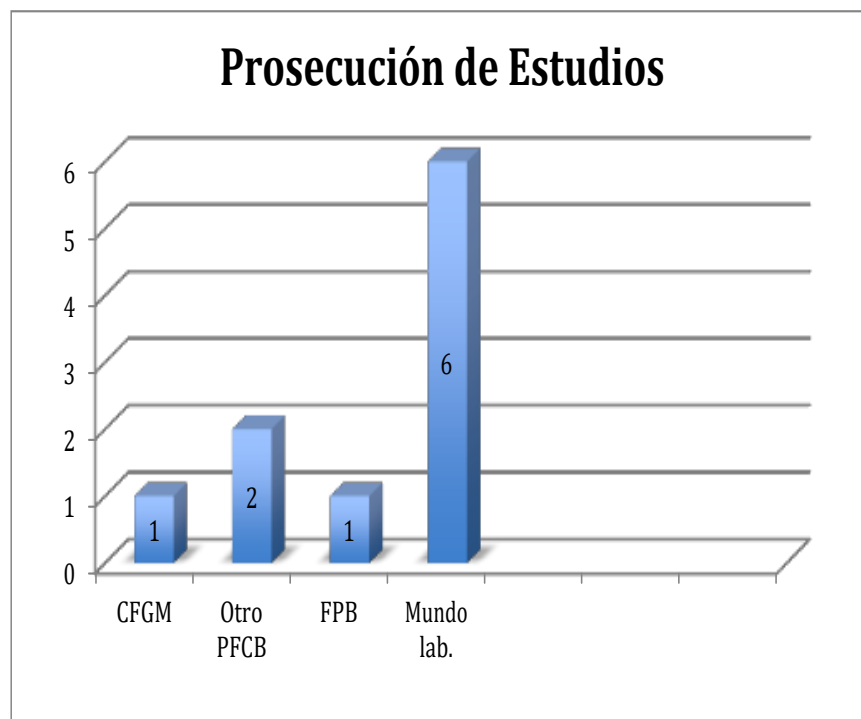


Gráfico 2. Prosecución de estudios

Por otra parte, de la Memoria de los módulos de Aprovisionamiento interno y conservación en pastelería y preelaboración elaboración y presentación en pastelería y FCT (en adelante, MEMORIA DE MÓDULOS ESPECÍFICOS, 2016/2017) ha de rescatarse:

De los 13 alumnos, uno solo acudió a clase un día, otro causó baja a petición de la madre por haber incumplido las medidas judiciales fuera del centro y pasar a régimen interno [...] El alumno que no ha aprobado la FCT, ha sido debido a que no se ha presentado ningún día a hacer las prácticas, porque aprobó la prueba de acceso a grado medio y abandonó este curso en el último momento.

Respecto a la selección de los PFCB no es el alumnado quien elige el centro; la Administración establece los criterios de selección y decide en función del programa solicitado. De esos criterios destaca, que en última posición y por orden de prioridad, se encuentren los sujetos desescolarizados, entre los que se halla el alumnado catalogado como “medidas judiciales”.

Respecto a las Tutorías, dadas las características del alumnado, son horas en las que, aparte de comunicarse con las familias –“ha de tenerse en cuenta que son dos horas semanales”-, se trata de ayudar a estas chicas y estos chicos a aumentar su autoestima. Para hacer estos trabajos viene, por ejemplo, una ONG e imparte “talleres autoestima, sobre convivencia, auto-conocimiento, relaciones personales...”, también se les da conversaciones acerca de los efectos nocivos de la droga...“no hay que olvidar que son chicos con problemas”, otras veces, viene algún fiscal para explicarles sobre las afectaciones penales. Lo que se pretende, sobre todo, es la reconducción académica y laboral y la formación personal, en función de la demanda de las familias. De la Memoria docente de módulos generales cabe rescatar otra actividad tutorial por su interés: “Formación y Obtención del Carnet de Manipulador de Alimentos”, así como también “una actividad colaborando con los alumnos del taller de cocina, en la preparación: Ejecución de un catering para [otro centro]”.

Al preguntar por el módulo de Orientación Laboral (en adelante, F.O.L.) el informante señala que en él se explica al alumnado todo aquello relacionado con los accesos al

mercado laboral. En ese sentido, al preguntar si eso no forma parte de las tutorías, la respuesta es que “no, esto forma parte del curriculum”.

Para las distintas materias teóricas se cuenta con el suficiente material de trabajo, que va renovándose y actualizando cada año según las necesidades. Para la asignatura de FOL se deberá conseguir toda aquella novedad laboral que se produzca a partir de ahora: nuevo convenio colectivo de la especialidad de Pastelería, normativa sobre seguridad e higiene, nuevos tipos de contratos, etc. (MEMORIA DE MÓDULOS GENERALES, 2016/2017: 23)

Siguiendo con la acción tutorial, cabe desatacar de la MEMORIA DE MÓDULOS GENERALES (2016-/2017):

La tutoría constituye un elemento inherente a la actividad docente dentro de una concepción integral de la educación. Entraña una relación individualizada con la persona del educando en la estructura y la dinámica de sus actitudes, aptitudes, conocimientos e intereses. Bajo esta perspectiva, el desarrollo de la función tutorial asegura que la educación sea verdaderamente integral y personalizada, y no quede reducida a mera instrucción. (M.E.C.: Libro blanco para la reforma del Sistema Educativo. 1989, p. 225) [...]

Para el desarrollo de la acción tutorial, a lo largo del curso, hemos mantenido múltiples contactos con las familias, tutores, educadores, psicólogos y trabajadores sociales, además de la reunión inicial grupal celebrada durante el primer mes del curso. Esta comunicación y coordinación con dichos agentes educativos se ha orientado según los siguientes objetivos. [...] Implicar a los padres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos [...]. (2016/2017: 14-15)

Pese a que en la prueba de acceso a los CFGM las materias evaluables son el Tratamiento de la Información y Tecnología, el Centro X se decanta por Educación y Deporte. El informante refiere que el deporte lo consideran muy saludable y que “estos chicos necesitan despejarse, tienes que tener en cuenta –dice- que si no es demasiada carga para ellos”. En este punto, surge el tema de las metodologías del que se explica que la metodología consiste en “aprendizaje globalizado y aprendizaje cooperativo”. No obstante, tras la lectura de la MEMORIA DE MÓDULOS GENERALES (2016/2017) y del programa socioeducativo del centro anual, correspondiente al año 2016-2017, en la primera se apunta:

A la vista de los problemas detectados con los cuestionarios, entrevistas y pruebas de evaluación iniciales hemos adoptado las siguientes **estrategias, medidas y recursos didácticos**. [...] 2. Priorizar estrategias didácticas con un **enfoque manipulativo, interactivo y preferentemente globalizado** [...] 3. Utilización del **aprendizaje por descubrimiento guiado** (BRUNER) y el **razonamiento inductivo** (pasar de los detalles y los ejemplos hacia la formulación de un principio general) [...] valga como ejemplo, explicar el significado de «la regla de las tres R», como medida de carácter individual, para favorecer un desarrollo sostenible [...] Este tipo de aprendizaje proporciona una gran satisfacción a quien aprende. 4. Romper con la artificialidad de los contextos de aprendizaje y con la vocación de aislamiento (TRILLA, 1985: 30) que son dos de los males endémicos de muchos centros escolares. 5. [...] **actividades iniciales con marcado carácter motivador**. Son aquellas basadas en tecnología, al ser esta un área de conocimiento próxima a las situaciones de la realidad y al contexto actual que viven los alumnos (DEWEY Y KILPATRICK). [...] empezamos por lo más concreto (conectado con la realidad) para después abordar lo más abstracto. Por ejemplo [...] Investiga (en Internet o en otro medio) cómo se obtiene la energía necesaria para el funcionamiento de la mayor parte de los aparatos que utilizamos en la vida cotidiana [...]. Después, vuelve a investigar buscando, ahora en una enciclopedia, los tipos de energías renovables y no renovables. 6. Fomentar el **pensamiento divergente crítico reflexivo**. En esta línea consideramos muy apropiada la técnica de «**tormenta de ideas**» y de toma de decisiones [...] ejemplo: la realización de una tabla sobre ventajas e inconvenientes de cada tipo de energía. 7. El **aprendizaje cooperativo** [...] que además de favorecer la inclusión en general, también permite obtener buenos resultados en relación a los aprendizajes escolares. 8. El **aprendizaje situado**. Se trata de un aprendizaje **contextualizado** de conocimientos, habilidades, procedimientos y actitudes. [...]. 9 empleamos el método **POLYÁ**. 10 La incorporación moderada de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el aula. 11. Trabajar técnicas de estudio, con especial atención a extraer las ideas principales de un texto [...] a la elaboración de esquemas y mapas conceptuales, todo ello en el marco del aprendizaje significativo. 12. Estimular la toma de conciencia de la importancia del autoaprendizaje en la sociedad de la era de la información. [...] 14. Colocar en el tablón de anuncios del aula las noticias de mayor actualidad, algunos trabajos realizados por los alumnos/as, así como también información relevante para la formación académica, profesional y humana. 15. Proponer **actividades de enseñanza-aprendizaje** con las siguientes características básicas: que se presenten al debate y la participación activa (estimulación a la participación); que sean, en lo posible, de actualidad; conectadas con intereses de los alumnos/as, aunque sin perder de vista las finalidades educativas generales; que sean significativas y relevantes. [...]. (p. 11-14)

En referencia al aprendizaje cooperativo, se aclara que no tiene nada que ver con los valores empresariales; es un modo de trabajar que permite que los que más saben enseñen a los que menos saben. Pero surge el interrogante de cómo se evalúa con este tipo de aprendizaje, a lo que se responde que, en este caso, “como son pocos alumnos, más o menos se sabe de cada uno”. Por otra parte, se señala que “Para todas las especialidades que se imparten en el Centro, se está en permanente revisión de la

programación tanto de taller, como de módulos de carácter general” (MEMORIA DE MÓDULOS GENERALES (2016/2017): 23).

En lo que respecta a la contratación del profesorado, suele tardarse más en contratar el profesorado que imparte los módulos específicos en unos programas u otros. Sin embargo, no parece achacarse a la marginalidad de los PFCB, “tiene más que ver con las exigencias académicas de la Administración”, este año pedían la capacitación lingüística, el máster en secundaria, el B1 en inglés...“y no sé cuantas cosas más”.

El retraso en la contratación de los profesores interinos tanto de taller como de módulos de carácter general supone gran perjuicio, no solo por cuestiones de organización docente sino también sobre el desarrollo del curso, en tanto que la mayor parte del alumnado presenta un perfil de absentismo escolar muy acusado, escaso hábito de trabajo continuo y fracaso escolar. Este curso, el profesor especialista en Pastelería se ha incorporado excesivamente tarde, lo que ha tenido consecuencias graves: desmotivación y abandono del alumnado. (MEMORIA DE MÓDULOS GENERALES, 2016/2017: 25)

El transcurso del curso se ha desarrollado con bastante normalidad pese a la incorporación del profesor que suscribe el 23 de enero, impartándose todas las horas establecidas para cada módulo, modificando las fechas de fin de curso hasta el último día de junio y recortando a un 80% las horas de las FCTs a petición del coordinador del centro y con la aprobación de la dirección territorial. (MEMORIA DE MÓDULOS ESPECÍFICOS, 2016/2017)

Del resto de necesidades del centro, el informante afirma buena respuesta de la Administración con “más de 400.000 euros de presupuesto”. No obstante, de la MEMORIA DE MÓDULOS ESPECÍFICOS (2016/2017) se rescata una información en cierto modo contradictoria:

La programación didáctica en los módulos de pastelería se ha desarrollado al 85% al no poder realizar algunos apartados de la programación por no contar con las herramientas necesarias para poder realizarlas en el taller. En cuanto al módulo de prevención de riesgos laborales se ha realizado al 100% de su programación.

Las instalaciones son deficientes, no contando con muchos de los utensilios que requiere el buen funcionamiento y desarrollo de la actividad docente, para los módulos de pastelería. [...] el taller no cuenta ni con envasadora al vacío, ni batidor de temperatura, ni microondas, ni batidoras que funcionen (los que hay se los han llevado una vez acabadas las clases, ya que eran irreparables y **NO** han sido sustituidos [...]) ni moldes para realizar elaboraciones en el horno adecuados a la funcionalidad de

una pastelería.[...] se ha pedido en innumerables veces a la coordinación del centro que se tengan en cuenta todas estas peticiones [...] el proceder ha sido el de avisar a mantenimiento y mantenimiento diagnosticar que [...] no está en su mano.

El alumnado tiende a aprobar más los módulos específicos que los generales, pero en ocasiones ocurre que aprueban los generales y no los específicos. Aun así en las evaluaciones “se hace la vista gorda puesto que al fin y al cabo, ya que no obtienen ningún título ni nada, es bueno que tengan algún certificado; para ellos es importante”. Estos certificados no sirven para mucho tan solo permiten justificar ante la o el contratante empresarial que esa persona ha hecho algo, pero poco más; apenas hay diferencia entre aprobarlos y no aprobarlos.

Por último, la valoración de la dirección del Centro X para implantar durante el curso 2015/2016 Ciclos de FPB fue negativa, desestimando la propuesta por la falta de respuesta de la Administración para realizar nuevas contrataciones ante la necesidad de doblar el personal docente.

4.4 SUPUESTOS PARA REPENSAR EL VALOR EN LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES

En esta investigación se pretende pensar categorialmente los conocimientos curriculares, pero el término categoría puede resultar confuso. Utilizado de modos distintos a lo largo de la historia, su definición requiere alguna puntualización. No se trata de llevar a cabo una revisión exhaustiva de ella, aunque sí de hacer notar que en el ámbito filosófico su uso ha precedido a su definición, aspecto del que Aristóteles, entre otros, da cuenta en su *Libro de las Categorías*.

Genéricamente, la categoría es interpretada como un concepto abstracto; remite a una taxonomía que permite ordenar el mundo para comprenderlo. Sin embargo, ni en su uso ni en su definición ha habido ni hay consenso entre los distintos autores. Por ese motivo, es necesario aclarar que, en esta ocasión, las categorías se han pensado en el sentido dado por Marx:

...las categorías simples son expresiones de relaciones, en las cuales puede haberse realizado lo concreto menos desarrollado, sin que haya sido producida todavía la relación o conexión multilateral que está expresada espiritualmente en la categoría más concreta; mientras que lo concreto más desarrollado conserva a estas mismas categorías en cuanto relación subordinada [...] las categorías más simples pueden expresar relaciones dominantes de un todo menos desarrollado, o relaciones subordinadas de un todo más desarrollado en el sentido expresado en una categoría más concreta.¹⁶

A la luz de esta cita, los conocimientos que forman parte de los currícula (categoría concreta), pensados como mercancía o como don (categorías simples en las que se realiza el valor y el No-valor, respectivamente), expresan otras relaciones dominantes que es preciso ir explorando en el marco de las significaciones. Los conocimientos curriculares son parte de las relaciones estructurales escolares, lo que significa que aunque la escuela es algo más que sus conocimientos, nunca es sin ellos. Ese hecho, desde una perspectiva saussureana, justifica el análisis categorial de los conocimientos

¹⁶ En SOLER, J. (s.f.)

seleccionados curricularmente, sabiendo que sus estructuras son o pudieran ser maleables:

Son innovadoras en el sentido que, más allá de cierta dimensión crítica en las perturbaciones, en zonas alejadas del equilibrio, las estructuras incorporan los cambios y transforman los modos de relación entre los participantes. (ETKIN y SCHVARSTEIN, 1989: 112).

En esa dirección, analizar los conocimientos curriculares desde su valor supone explorar nuevos límites (entendidos como limitaciones); implica flexibilizar las estructuras escolares, al tiempo que producir cambios en la cultura dominante. Porque la dimensión estructural contiene a la dimensión cultural, esto es, no es posible introducir un formato en la cultura que no sea soportado por la estructura.

En otro sentido, la elección de conocimientos curriculares como objeto de investigación viene condicionada, en parte, por el modo de interpretar la escuela, ligada a las perspectivas sociológicas y, en consecuencia, pensada en sus relaciones con la sociedad; nunca al margen de ellas. En ese sentido, se pronuncia EGGLESTON (1980) al afirmar que

la escuela tiene una relación inevitable con la sociedad en general y que los sistemas normativo y de poder de la sociedad son no solamente una parte del microsistema de la escuela, sino también del microsistema de la sociedad como un todo. (p.22)

La institución escolar tiene algo que aportar a la sociedad, no en vano produce sujetos escolares que son también sujetos sociales. Sin embargo, no se encuentra fatídicamente determinada por ella. Aun con eso, tratar de imaginarla separada del engranaje institucional, del que es parte constitutiva, limitaría notablemente sus significaciones, máxime cuando la sociedad le ha encomendado la función educadora, porque

[l]a educación no puede funcionar suspendida en el aire. Ella puede y debe estar bien articulada y referirse constantemente en su interrelación dialéctica con las condiciones cambiantes y las necesidades de transformación social emancipadora y progresiva en curso. O ambas tienen éxito y se sustentan, o fracasan. (MÉSZÁROS, 2008: 72)

De ello se siguen algunos supuestos implícitos, a tener presentes por su interés en esta investigación: 1. La escuela es conjunto de relaciones, unas estructurales y otras culturales; por consiguiente, un ente en constante transición y 2. La escuela ni es ni puede ser neutral, el poder o los intereses de poder circulan en su trama de relaciones y la traducen en espacio político; cumple, por tanto, una función ideológica velada. De ese modo, coincidiendo con Hoyle (1972)¹⁷ en la posibilidad de equiparar las estructuras profundas de la escuela y del conocimiento, puede inferirse que los conocimientos escolares, en particular aquellos que forman parte del currículum, son relaciones que expresan, al igual que la escuela, una dimensión política en la que se inscriben relaciones de fuerza.

Los conocimientos curriculares son relaciones entrelazadas (ideológicas, políticas, económicas, etc.) que exceden a los contenidos meramente disciplinares. En ese sentido y al amparo de la Ciencia, que ofrece una visión universalista de ellos presentándolos como objetivos (neutrales) y verdaderos (al menos hasta ser refutados científicamente), las posiciones sociológicas (Eggleston, 1980; Apple, 1986; Lundgren, 1992 o Young, 1995) introducen la perspectiva del poder en el currículum y disponen la posibilidad de tomarlos como categoría de análisis en el área de las ciencias sociales.

Acordando con Goodson, el currículum, y por extensión los conocimientos curriculares (previamente seleccionados y organizados para ser distribuidos diferencialmente), es “un concepto muy resbaladizo, porque es definido, redefinido y gestionado en una serie de niveles y terrenos de enfrentamiento.” GOODSON (1995: 95-96). En esa línea, y según argumenta Michel F.D. Young:

Quienes ocupan posiciones de poder intentarán definir lo que debe aceptarse como conocimiento, hasta qué punto debe ser accesible cualquier conocimiento a los diferentes grupos, y cuáles son las relaciones aceptadas entre los diferentes ámbitos del conocimiento, y entre aquellos que tienen acceso a ellos y los hacen asequibles. (en GOODSON, 1995: 102)

¹⁷ Citado en EGGLESTON, 1980: 167

En el capitalismo, las posiciones de poder definidas por la economía aceptan por conocimiento valioso aquellos conocimientos que, avalados por la ciencia, han de ser distribuidos diferencialmente en la escuela en función del status social de cada grupo, sometiéndolos a los intercambios mercantiles en el ámbito laboral, tanto como en el ámbito escolar. Así, distribuidos como mercancías, esto es, previamente valorados, reproducen ciertos aspectos ideológicos y culturales en la escuela.

Pero tomar los conocimientos curriculares como relaciones estructurales escolares supone aceptar que, al igual que la escuela, se encuentran sujetos a una sociedad cambiante y cambiada (posmoderna) de la cual son reflejo, una trama relacional que no permanece al margen de su definición. En otro sentido, en tanto relaciones estructurales de una escuela (cuyas estructuras, ha de recordarse, son modernas), partir del estructuralismo para el estudio de los conocimientos curriculares adquiere cierto sentido.

Desde un punto de vista analítico “el estructuralismo descentraliza al sujeto al resaltar relaciones y no individuos” (CHERRYHOLMES, 1999: 39), pero resaltar las relaciones no supone relegar a los individuos, sino significarlos como sujetos producidos institucionalmente. Por esa razón, incluso si el estructuralismo no pone el foco directamente en ellos, tampoco cabe entenderlos al margen. En ese sentido, “[e]l análisis estructural identifica a su vez qué signos se incluyen y cuáles se excluyen, qué signos se valoran y cuáles se descartan” (1999: 43), en definitiva qué sujetos se producen institucionalmente y qué sujetos podrían producirse al tener en cuenta aquello que se excluye. Dicho de otra manera, el análisis estructural va más allá del análisis de las estructuras, permitiendo poner el foco en los vacíos que esas estructuras generan.

La cuestión entonces consiste en averiguar ¿por qué se enseñan en la escuela unos conocimientos y no otros? o planteado de otro modo ¿por qué o en base a qué se consideran válidos ciertos conocimientos en los procesos de selección y distribución que se producen en la escuela? y ¿qué ocurriría al considerar válidos otros

conocimientos? Este último interrogante insta a crear simulaciones a partir de las exclusiones; imaginar otros escenarios escolares incluyendo lo excluido, es decir, valorando otros conocimientos o valorando de otro modo los conocimientos inicialmente valorados.

Sin embargo, no es tarea en esta investigación preguntarse por la inclusión o exclusión curricular de unos conocimientos u otros, entendidos como materias o asignaturas, sino por sus significaciones. Por el contrario, sí se persigue encontrar otras significaciones para los conocimientos curriculares, incluyéndolas, pensándolas, analizándolas de forma conjunta con las significaciones existentes, a fin de contribuir en la flexibilización de algunas estructuras y desplazar ciertos límites escolares. Pero incluir lo excluido implica a su vez encontrar algún punto de fuga. De ese modo,

[s]er modernos es estar en un medio que prometa aventura, poder, goce, crecimiento, transformación de nosotros mismos y del mundo. Y, al propio tiempo, que amenaza destruir todo lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos. [...] Ser modernos es formar parte de un universo en el cual, como dijo Marx, «todo lo sólido se disuelve en el aire». (BERMAN, 1982: 15)¹⁸

En ese sentido, lo postmoderno entraña un reto para la escuela por la dificultad; pero también una oportunidad para alcanzar cierto grado de autonomía en respuesta a algunas de las demandas planteadas institucionalmente. Porque lo postmoderno es “la forma que reviste lo auténticamente moderno en nuestro propio período, y en una mera intensificación dialéctica del viejo impulso moderno hacia la innovación” (JAMESON, 1996: 89), no supone un opuesto o una ruptura de la modernidad, sino una continuidad “que describe una nueva autocomprensión que, convirtiendo la modernidad en objeto de reflexión crítica, hace más transparentes sus supuestos ilustrados, por tanto, más susceptibles de cuestionamiento y de duda” (CARR, 1999: 100). De este modo y admitiendo que “hay residuos muy anteriores a lo moderno y que se nos presentan como un arcaico «retorno de lo reprimido» en el seno de lo postmoderno” (JAMESON, 1996: 129), en coincidencia con ANDERSON (2000), “el universo

¹⁸ en (HARVEY, 1998: 25)

de lo postmoderno no es un universo de delimitaciones sino de mezcolanzas que celebra los entrecruzamientos, lo híbrido y el batiburrillo” (p.128).

En ese contexto, los conocimientos seleccionados curricularmente, interpretados como una realidad escolar desde el posicionamiento del “nuevo realismo” (GABRIEL, 2015), no pueden ser imaginados más que en clave de narrativas escolares. Eso implica, por una parte, pensarlos como relaciones y, por otra, entenderlos condicionados, en tanto discurso, a las posiciones epistemológicas de quienes narran, incluso si esas narrativas no llegan a concretarse en las organizaciones escolares. Extrapolando las palabras de GABRIEL (2015: 14), en un intento de establecer un paralelismo entre el mundo y los conocimientos curriculares, estos no son sin sus narrativas ni las narrativas que cada cual narra.

Desde una perspectiva saussureana cada una de las narrativas acerca de los conocimientos curriculares supone implicaciones directas para las narraciones de otras relaciones escolares. En consecuencia, denuncia, al tiempo que desmonta, la vieja idea del pensamiento único en las prácticas escolares, poniendo en evidencia que tanto la escuela como los conocimientos curriculares, bajo ese esquema, son siempre producciones discursivas e interesadas. De quienes, por qué o para qué son interrogantes que no competen al marco de esta investigación, lo que sí compete es saber el alcance que supone que “[e]l conocimiento escolar es una creación social cuya función esencial es la de re-presentar el «mundo» para aquellos que han de incorporarse a la sociedad en el futuro” (BLANCO, 1999: 189).

Pese a que los conocimientos curriculares cristalizan en formatos que representan cruces de relaciones, no ha de olvidarse que, en tanto son producidos, no son solo el resultado, la concreción. Forman parte de un proceso en el que se ven modificados al tiempo que modifican al sujeto cognoscente, porque

[c]onocer no implica copiar la realidad, sino realizar operaciones sobre los acontecimientos para encontrar su significado aplicando ciertos esquemas o reglas de transformación que se relacionan con experiencias previas, la lógica y el carácter básico del individuo. (ETKIN y SCHVARSTEIN, 1989: 2017)

Por tanto, los conocimientos curriculares no son transmisibles del mismo modo que pasa un objeto de un lugar a otro. No pueden ser contados ni como descripción totalmente objetiva ni como algo fijo e inmutable, ningún sujeto conoce exactamente lo mismo que otro, por eso son inaprensibles; son relaciones, procesos de conocer.

Por otra parte, el lugar desde el que se narra autoriza la adopción de unos u otros posicionamientos epistemológicos y metodológicos y de unas formas u otras de describir las categorías. En ese sentido, los trabajos de Baudrillard en el ámbito sociológico, que hacen referencia a su Intercambio Simbólico, ligados al estructuralismo, dan las claves para avanzar en el análisis de las significaciones de los conocimientos curriculares a través de la categoría del valor y en concreto la del valor simbólico.

El proceso de construcción del Intercambio Simbólico, tal como lo refiere su autor, supone la crítica del valor mercantil desde la sociedad de consumo. Pero, dado que el valor es siempre valor de o valor en, al describirlo Marx como valor y valor de uso, es decir, mercancía, lo que estaba diciendo es que si la mercancía es relación social también el valor lo es. En la misma medida, dado que los modos de relación social han variado al pasar de una sociedad a otra, la mercancía y el valor se presentan en el nuevo escenario con otros formatos.

De lo que no cabe duda es que el Intercambio Simbólico introduce las categorías de Marx –mercancía, valor, plusvalor- desde un posicionamiento filosófico-económico que precisa ser transcendido porque, en términos monetarios, el valor solo logra explicar las relaciones de la sociedad de producción. En ese sentido, los análisis realizados por Baudrillard sobre el Intercambio Simbólico aportan algo más, suponen un giro al respecto al agregar al valor de uso y al valor de cambio (monetario) el valor signo. En el nuevo contexto capitalista, es decir, en la sociedad de consumo, el objeto-mercancía coexiste con el signo-mercancía y con la mercancía signo. No obstante, conviene subrayar que el valor signo no es el valor simbólico.

Por el momento, se ha anunciado que el Intercambio Simbólico compromete un lugar de análisis, lo que falta por conocer de él es que supone también una forma de organización económica. Aun con eso, no existe del mismo modo que el sistema capitalista; como forma organizadora no tiene existencia material, vale decir, la coexistencia del Intercambio Simbólico con el sistema capitalista resulta imposible. En ese sentido, el Intercambio Simbólico señala puntos de fuga, permitiendo leer el sistema capitalista y sus lógicas; lectura que no es posible en el sentido inverso.

Grosso modo, los conocimientos curriculares son producidos; otros conocimientos producidos en contextos distintos de la escuela son seleccionados y formateados curricularmente para ser distribuidos posteriormente en ella. Pero en tanto son curriculares se hace necesario conocer su contexto inmediato, el curriculum. De él, no existe una definición unificada que permita aprehenderlo en un sentido único. Si bien como disciplina nació y se desarrolló a partir del debate planteado en los países anglófonos a finales del siglo XIX acerca del conocimiento que se consideraba más valioso enseñar, tras su reconceptualización a partir de los años 70 por autores como Pinar, Guiroux, Apple o McLaren, entre otros, fue importado a Europa en su acepción restringida de colección de conocimientos. Pero no sería hasta los años 80-90 que, para su análisis en Gran Bretaña, se adoptaran las perspectivas sociológicas de la mano de Eggleston o Sharp.

El aporte sociológico marca un punto de inflexión en el modo de pensar el curriculum. Entendido como trama de relaciones complejas, algunas de las cuales resultan en ocasiones invisibles, discurren aquellas definiciones que lo piensan como objeto acabado e inerte, o lo que es igual, como proyecto previamente elaborado que marca un camino a seguir. Pero en realidad, la perspectiva sociológica indica que en él convergen y se contraponen los intereses de los agentes escolares y no escolares; introduce los análisis del poder en el curriculum, configurándolo como expresión política.

Aunque los posicionamientos pragmatistas no son homologables unos a otros, confirman esa mirada sociológica y añaden un nuevo aporte. El pragmatismo sienta las

bases para comprender los por qué, ya que “para un pragmático, un debate sobre la verdad obtendrá todo su fundamento de la explicación paralela de cómo llegar a la verdad.” PUTNAM (1999: 27). Por tanto, en el ámbito curricular aceptar el curriculum como verdad en términos pragmatistas plantea algunas preguntas del tipo quién o quienes deciden qué; en base a qué criterios se adoptan esas decisiones; por qué se valoran unos conocimientos y no otros, etc., preguntas cuyas respuestas remiten a otras preguntas que cuestionan la verdad curricular (decisiones, valoraciones, planteamientos, etc.) e interpelan del mismo modo a sus conocimientos de manera permanente.

Desde ambos posicionamientos, el curriculum se conforma como una construcción social estable. Pero no puede obviarse que implica un proceso constante de toma de decisiones que, a su vez, vienen determinadas por otras condiciones y circunstancias intraescolares (profesorado, alumnado, etc.) y extraescolares (laborales, económicas, políticas, familiares, etc.). Sometido a las distintas variables que lo determinan no puede admitirse un único curriculum. Sin embargo, lo cierto es que los conocimientos distribuidos a través de él responden a una selección previa de algunos conocimientos sociales que se encuentran disponibles en un momento dado, y que dicha selección responde a unos criterios. En ese sentido, los conocimientos curriculares, que se revalorizan en la escuela, son previamente valorados en los contextos de producción.

Aunque en esta investigación el foco está puesto en el valor como categoría de análisis y no como criterio de selección, el valor es siempre relación social y expresa los intereses de las instancias decisorias. Tras su producción y realización se anudan criterios de orden y naturaleza dispar que responden a cuestiones culturales, económicas, ideológicas, etc. En consecuencia, quizá fuera factible pensarlo en términos de determinación curricular. Sin embargo, antes es necesario atender a los análisis de Marx para extrapolar algunos aspectos del valor que permitan analizar el valor simbólico que, si bien algunos autores (Veblen, Bourdieu, etc.) han identificado como distinción social, no por ello agotan o debieran agotar sus significados en esa identificación.

TERCERA PARTE

**CONOCIMIENTOS CURRICULARES, INTERCAMBIOS E INTERCAMBIO
SIMBÓLICO**

CAPÍTULO 5: LOS INTERCAMBIOS Y LA LÓGICA MERCANTIL

5.1 DE LA SOCIEDAD DE PRODUCCIÓN A LA SOCIEDAD DE CONSUMO

El modo de producción y las relaciones, que caracterizaron a la sociedad de producción, han sufrido transformaciones significativas dando lugar a la sociedad de consumo. No obstante, el principio de producción se ha mantenido intacto. Aunque sus lógicas operativas son sin duda diferentes (también en el desarrollo la sociedad de consumo que ha dado lugar a identificar distintos momentos), no por eso escapan a los dictados del capital en los que encuentran puntos coincidentes.

Con toda probabilidad, las diferencias entre una sociedad y otra afectan de manera decisiva en muchos órdenes. Sin embargo, en este punto interesa subrayar aquellas diferencias que apuntan a los cambios de formato en la mercancía y a su interpretación categorial, puesto que sus transformaciones son también las del valor; categoría con la que se pretenden pensar los conocimientos curriculares. El consumo supera el orden económico que primó en la producción. Por eso, sondear las categorías mercancía y valor en ambos escenarios, partiendo del modo en que fueron descritas por Marx, se vuelve imperativo para avanzar.

5.1.1 El consumo: una institución coactiva

Para volverse objeto de consumo es preciso que el objeto se vuelva signo, es decir, exterior, de alguna manera, a una relación que no hace más que significar.

(BAUDRILLARD, [1968]2010: 224)

La sociedad que pudo analizar Marx difiere de la sociedad actual. Aunque en ambas el principio de producción se mantiene intacto, hoy es el consumo y no la producción el que ordena los modos de relación dominante.

[L]os objetos ya no están vinculados en absoluto con una función o una necesidad *definida*. Precisamente porque responden a algo muy distinto que es, o bien la lógica social, o bien la lógica del deseo, para las cuales operan como campo móvil e inconsciente de significación. (MAYER, J.P.)¹⁹

Esta cita da cuenta de algunas ideas desarrolladas en los análisis sociológicos más destacados sobre el consumo en el contexto francés, tras la década de los 60 y parte de los 70, en las que el estructuralismo epistemológico adquirió una posición puntera. En ese escenario, Baudrillard advierte sobre el hecho de aprehender la sociedad de consumo o, como él mismo la denomina, “etapa de la sociedad opulenta” en términos de intercambio. En ella, el autor defiende que imaginando consumir en solitario, el sujeto se integra en “un sistema generalizado de intercambio y de producción de valores codificados, en el cual, a pesar de sí mismos, todos los consumidores están recíprocamente implicados.” (BAUDRILLARD, [1974]2009: 80).

El consumo asigna un código colectivo al consumidor que lo aparta del grupo en términos vinculares; le autoriza a identificarse en el marco de los consumidores, pero fragmentado respecto al grupo. De ahí, el sentido de las palabras de BAUDRILLARD al afirmar que “[l]as estructuras del consumo son a la vez muy fluidas y cerradas” ([1974]2009: 90); fluidas porque suponen una llamada a la acción (de consumir), pero cerradas porque, en tanto lo hacen, convocan a los individuos de uno en uno, nunca como colectivos solidarios. El implícito de esa convocatoria no se reduce a la imposición de comportarse y relacionarse de un modo concreto, que lo hace; además, impide otros comportamientos posibles, extendiendo sus redes y abarcando a todo el proceso social. En ese sentido Bauman expone:

La sumisión a las tendencias de consumo es un acto de servidumbre voluntaria. Es, para utilizar una expresión de nuevo cuño un acto «proactivo»: presupone una elección y una acción positivas. Y esto es lo que, quizá, convierta la trampa en algo excepcionalmente difícil de resistir, y aun más difícil de desactivar. Después de toda una vida de consumo se vive como una suprema expresión de autonomía, de autenticidad y de autoafirmación. (BAUMAN, 2013: 137)

¹⁹ Citado en el prefacio de (BAUDRILLARD, ([1974] 2009: XIII)

Estructuralmente, el consumo impone un camino a seguir; no seguirlo supondría tanto su deriva como la del sistema capitalista. Con él, se instaura en la sociedad contemporánea un nuevo tipo de relación que a Marx le resultó imposible predecir y que en los años 50 fue interpretado en términos de control y manipulación. Un enfoque que, con posterioridad, encontró su traducción en los análisis sociológicos del consumo (Baudrillard, 1969; 1974; Barthes, 1978; Bauman, 2007, etc.) que autorizan a interpretarlo como “una institución y una moral y, por tal concepto, en toda sociedad constituida o por venir, un elemento de la estrategia de poder” (BAUDRILLARD, [1972]2010: 45) en el que el poder se vuelve “mucho más sutil y totalitario que la explotación” ([1972]2010: 130).

En la sociedad de consumo, los signos, al igual que los objetos, necesitan ser producidos para ser consumidos, aunque no del mismo modo. A diferencia de la forma/objeto, la forma/signo implica “la desestructuración simbólica de todas las relaciones sociales, no ya en la propiedad de los medios de producción sino del *dominio del código*” (BAUDRILLARD, ([1973]2000: 131). En ese sentido, “[e]l signo es mucho más que una connotación de la mercancía” ([1973]2000: 130). Transformados en mercancía, los signos no solo cobran protagonismo frente a los objetos-mercancía imperantes en la sociedad de producción, la forma/signo abarca ahora todo el proceso social e implica a todos los sujetos (consumidores). En palabras del autor, la forma/signo constituye toda una revolución del sistema capitalista en la que el consumo se transforma en un sistema monopolista de control dirigido por el código:

[A]l consumir se juega y se manipula los signos, se acumula, se cambia y se distribuye los objetos, pero en este uso el objeto y el signo acaban obteniendo todo el poder, acaban absorbiendo toda la fuerza social. La lógica del consumo es una lógica de manipulación de signos y no puede ser reducida a la funcionalidad de los objetos. [...] Consumir significa, sobre todo, intercambiar significados sociales y culturales y los bienes/signo que teóricamente son el medio de intercambio se acaban convirtiendo en el fin último de la interacción social. (ALONSO)²⁰

²⁰ Citado en el prefacio de (BAUDRILLARD, ([1974] 2009: XXXI)

Partiendo del hecho que el capitalismo se ha desarrollado en fases distintas, si en la primera fase el proceso de “fetichización” de las mercancías fue capaz de ocultar el trabajo tras la sacralización de los objetos o productos que las representaban, en la fase posterior, los signos-mercancías ocultan (relaciones colectivas), al tiempo que remiten a una ausencia; el signo se reifica hasta significar la ausencia de la relación que sustituye. En ambas fases, la de los productos-mercancía y la de los signos-mercancía, los procesos de intercambio instituyen relaciones individuales reificadas, donde el consumo

no es un proceso de satisfacción de necesidades sino un modo activo de relación (no sólo con los objetos sino con la colectividad y el mundo), un modo de actividad sistemática y de respuestas globales en el cual se funda todo nuestro sistema cultural. (BAUDRILLARD, [1968]2010: 224)

Pensarlo como institución, edita un nuevo escenario social con diferencias substanciales al que no escapan las relaciones escolares, por ende, tampoco los conocimientos curriculares. Por eso, la cuestión pasa por averiguar qué reglas regulan ese nuevo escenario, con el ánimo de devolver o hacer emerger para los conocimientos curriculares otros significados posibles.

Pero el consumo ha ido sufriendo cambios, fundamentalmente, en el modo de comprender el signo. Esos cambios no son solo transformaciones, suponen una verdadera revolución del sistema que expresa la capacidad extrema del capitalismo para reinventarse. Aun así, las críticas realizadas en una primera fase del consumo (donde el signo no pasó de ser una connotación de la mercancía al igual que el objeto) no solo denunciaron su existencia. Con ellas, además, se puso de manifiesto que el signo-mercancía había dejado de apuntar a la diferencia y a la singularidad del individuo para inscribir las relaciones bajo la significación de la distinción y el reconocimiento propio de la clase social.

Sin embargo, en la actualidad el signo ha perdido su capacidad connotativa. En ese sentido, pudiera pensarse que una pérdida violenta del valor no sería tal más que en apariencia, dado que el consumo bajo criterios de significación es capaz de restaurarlo

con mayor intensidad aunque, eso sí, con un formato diferente, el de la mercancía-signo. Prueba de ello es que

el trabajo no es ya una fuerza, se ha convertido en signo entre los signos. Se reproduce y se consume como el resto. Se intercambia con el no-trabajo, el descanso, de acuerdo a una equivalencia total, es conmutable con todos los demás sectores de la vida cotidiana. [...] La forma signo se ha apoderado del trabajo para vaciarlo de toda significación histórica o libidinal y absorberlo en el proceso de su propia reproducción: es la operación del signo que por duplicarse, detrás de la alusión, vacía lo que designa. (BAUDRILLARD, [1976]1980: 16)

Esta cita da cuenta de la pérdida de las determinaciones que le fueron propias al trabajo en la sociedad capitalista de producción. En ella, el trabajo tenía sentido en sí mismo, y a él se sumaba un salario con el que sobrevivir. En la sociedad actual, el trabajo (vacío o vaciado de sentido) se ha convertido en signo (significante vacío –a tratar en el apartado 5.1.6, del punto 6 de este capítulo), en ese orden, ha dejado de representar la supervivencia del trabajador en pos de la supervivencia del sistema de consumo. Hoy el objetivo principal del salario no se centra en una mera reposición de la fuerza de trabajo, además, insta a consumir; produce consumidores al servicio de la supervivencia del sistema económico actual.

El objeto-mercancía, que ocupó una posición de supremacía en las sociedades de producción, en las devenidas sociedades de consumo ve desplazada su posición por el signo-mercancía y por la mercancía-signo. Marx consideró el valor como factor de la mercancía, que es como decir, la condición de mercancía en función de su intercambio y, a su vez, el intercambio como condición del valor. En ese sentido, valor y mercancía son categorías inseparables; no pueden ser nombradas una al margen de la otra porque forman parte de una misma definición.

De ello se desprende que el desplazamiento anunciado del objeto-mercancía por el signo-mercancía y por la mercancía-signo va seguido del desplazamiento del formato o formatos del valor correspondiente. Con otros ropajes (el formato del signo y de la mercancía-signo) el valor o, con mayor precisión, su código, sigue más vivo y operativo que nunca; en la medida que el signo pasa a identificarse con el significante puede ser

intercambiado por otros significantes (explicado en el apartado 5.1.6, subapartado 5.1.6.2 de este punto), velando el código con el que opera el valor y controlando férreamente las relaciones sociales.

5.1.2 La importancia del principio de (re)producción

El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia.

MARX ([1859]2001)

Como se ha explicado en el apartado anterior, si en la sociedad de producción las mercancías fueron objetos en el nuevo contexto de consumo, también los signos se producen con tal carácter aunque de un modo diferente. No es que los signos sustituyan a los objetos, sino que son incorporados al juego de los intercambios variando las relaciones sociales (inconscientes) tanto como las formas de poder. Un poder más sutil si se quiere, pero precisamente por eso, más activo y perverso que nunca. No obstante, la producción y el consumo, interpretados como institución, han mantenido intacto el principio de producción sobre el que se funda el sistema económico capitalista.

Aunque en la sociedad de consumo los modos de relación predominantes vienen determinados por el signo-mercancía y la mercancía-signo, no por ello el objeto-mercancía ha desaparecido. Por esa razón, volver la mirada a algunos aspectos que permitieron describir y analizar la sociedad de producción, quizá pueda facilitar la comprensión de los cambios habidos posteriormente en las relaciones sociales productivistas de consumo; en particular, los cambios en las formas de valor que han de autorizar otras formas de significar los conocimientos curriculares.

Establecer las diferenciaciones pertinentes entre la producción, los modos de producción, las fuerzas productivas, y las relaciones de producción resulta primordial a los efectos previstos, no solo por la interpretación engañosa que el lenguaje cotidiano hace de estos términos al identificarlos como sinónimos, sino para descifrar, reduciendo el riesgo a equívoco, los formatos que adopta el valor en los conocimientos curriculares de los PFCB en el intento de generalizar esas reflexiones a otros itinerarios escolares.

Si la producción puede entenderse como el ámbito en el que se producen tanto las mercancías como la explotación, los modos de producción, siguiendo a LUNDGREN “crean las condiciones de los contextos sociales dentro de los cuales se forman los procesos de reproducción y se establece el *Vorstellungen*” (1992: 15). En otras palabras, refieren al conjunto articulado de relaciones sociales, que es como decir, la articulación de los vínculos sociales que se establecen objetivamente entre los seres humanos para producir y reproducir su vida material y cultural. Los distintos tipos de relación de producción, de consumo, etc. son los que permiten diferenciar una etapa histórica de otra, tanto si se trata de sistemas económicos distintos (feudalismo y capitalismo, por ejemplo) como de fases en el seno de un mismo sistema, tal es el caso del sistema capitalista en las sociedades de producción y de consumo.

Pero las relaciones sociales no son independientes de las fuerzas de producción, esto es, del conjunto de medios producción que cada sociedad utiliza para la obtención de sus bienes de subsistencia. Además, esas fuerzas, que comprenden las materias primas, los conocimientos y medios técnicos necesarios para la producción, y la fuerza de trabajo, evolucionan y aumentan con el progreso e inciden en él variando los modos de producción, la forma de producir las condiciones materiales, los principios y modos de pensar y, en consecuencia, sus relaciones sociales.

En la sociedad de clases que pudo leer Marx, estas relaciones eran de orden económico, de poder y de fuerzas entre las clases que expresaban la contradicción antagónica entre los propietarios del dinero y los propietarios de la fuerza del trabajo, sin posibilidad de reconciliación entre ambos. Sin embargo, como señala Baudrillard en

el *Espejo de la producción*, el consumo ha logrado superar ese orden económico para imponer un orden simbólico inconsciente.

Por tanto, “algo ha cambiado radicalmente en la esfera capitalista, algo a lo que el análisis marxista ya no responde” (BAUDRILLARD, ([1973]2000: 126). La sociedad de producción ha dado paso a la sociedad de consumo; el valor de cambio, indistintamente del formato adoptado, parece haber sucumbido a la hegemonía del código. Por eso, las relaciones de producción que permiten diferenciar la sociedad de producción de la de consumo difieren y, en ese orden, también lo hacen los modos de producción, hoy de consumo. Por eso, si resultaba difícil imaginar los conocimientos curriculares bajo el formato de objeto-mercancía en la sociedad de producción, en la sociedad actual todavía lo es más pensarlos como mercancías-signos o signos-mercancía.

Como se ha explicado en el apartado anterior, en la sociedad de consumo los signos han ganado terreno al objeto en el ámbito de la producción; producidos como mercancías, esto es, vaciados de sentido (pendiente de explicar en el subapartado 5.1.2, del apartado 5.1.2, del punto 5.1 de este capítulo), dejan de designar para ser intercambiados por otros signos-mercancía. De ese modo, si la acumulación de capital fue una constante de funcionamiento en el sistema capitalista de producción, en el sistema capitalista del consumo, pese a las apariencias, no ha dejado de serlo; cosa distinta es qué capital se acumula y de qué manera.

En el primer caso, la acumulación permitía generar plusvalor (apropiación del excedente de trabajo ajeno), del que se nutre el capital, produciendo fuerza de trabajo y explotando así a los trabajadores. En el segundo caso, la sociedad de consumo más reciente produce consumidores que, sí, ponen a circular el capital revalorizándolo, pero (en adelante a la explicación) a costa de vaciar el signo, esto es, el trabajo o el salario son intercambiados como significantes vacíos por otros significantes que pasan a valer en el intercambio mismo y no ya en relación a otros signos. Aun con eso, en ambos casos (sociedad de producción y de consumo), un capital incrementado a partir

de la opresión de la clase obrera, ingresada ahora en el consumo como mercancía, a riesgo de exclusión.

Extrapolando la argumentación a los conocimientos curriculares, ha de explicarse que en la sociedad producción la expedición de credenciales (títulos, acreditaciones, etc.) dio valor al sujeto en tanto fuerza de trabajo (mercancía) y permitió el intercambio del sujeto (inseparable de su fuerza de trabajo) por un trabajo remunerado necesario para su subsistencia como mercancía. Sin embargo, en la sociedad de consumo, esas mismas credenciales producen ahora consumidores, constatando una transformación tanto en los modos como en las relaciones de producción. Hoy los sujetos escolares consumen conocimientos curriculares.

Producidas como signos, las credenciales son vaciadas de significado y sometidas a los intercambios mediante un trabajo de producción previo. Por tanto, indirectamente, llevan asociado un salario (beneficio) que habilita la participación en el sistema de consumo tanto como la supervivencia del sistema. Por consiguiente, ese salario permite subsistir al sujeto (mercancía-signo), pero no de cualquier forma, sino produciéndolo como consumidor. Dicho con otras palabras, en la sociedad de consumo el intercambio de los supuestos conocimientos curriculares (de los que vienen a dar cuenta las credenciales) por otros supuestos trabajos asalariados futuros, lo que esconde es la necesidad de pervivencia del sistema capitalista, enmascarando la perversión del consumo leído como “institución coactiva”.

Volviendo a los modos de producción, resulta clarificadora la teoría marxista de la historia. En ella, el modo de producción muestra las relaciones sociales definiéndolas en su máxima pureza, pero esa pureza obedece tan solo a una abstracción teórica. En la práctica, las relaciones sociales nunca se producen al dictado de un único modo de producción; predominando, eso sí, unos sobre otros, lo cierto es que los modos de producción se definen fundamentalmente por la unidad dialéctica entre fuerzas productivas y relaciones de producción. Esas fuerzas productivas, siempre en desarrollo, integran el conjunto de los medios de producción (instrumentos, conocimiento, etc.) y de las mujeres y los hombres, ambos sujetos sociales, con

experiencia y hábitos de trabajo para producir y, ambos, determinados por los bienes, materiales o signos.

Una cosa es cierta, en el campo de la literatura crítica no se ha encontrado ningún autor, incluido Baudrillard, que haya logrado desarticular las relaciones productivistas desde ningún ángulo del sistema capitalista. Retomando la cita de Marx escrita al inicio de este punto, se evidencia la importancia de la producción como “código” que rige la economía, no solo en un momento concreto del capitalismo, también en el imaginario revolucionario, idea que posteriormente ratifica Baudrillard asegurando que

[e]l pensamiento crítico del *modo* de producción no afecta al *principio* de producción. En su totalidad, los conceptos que en él se articulan sólo describen la genealogía, dialéctica histórica, de los *contenidos* de producción y dejan intacta la producción como *forma*. Esta misma forma resurge idealizada tras la crítica del modo de producción capitalista. (BAUDRILLARD, [1973]2000: 9)

Incluso cuando Baudrillard logra desarticular finalmente el principio de producción, lo hace, desde su concepción de Intercambio Simbólico, negando implícitamente la posibilidad de tal desarticulación en la praxis. En el sistema capitalista se inscribe una negación tácita de la disolución del principio de producción como objetivo, lo que autoriza a recuperar del Prólogo a la Contribución a la Crítica de la Economía Política que

la humanidad se propone siempre únicamente los objetivos que puede alcanzar, porque, mirando mejor, se encontrará siempre que estos objetivos sólo surgen cuando ya se dan o, por lo menos, están gestando, las condiciones materiales para su realización. (MARX, [1859]2001)

Pero tras el principio de producción asoma valor; aunque no representa un problema nuevo, ha de recordarse que su tratamiento a lo largo del tiempo ha sido muy controvertido confundiéndose, unas veces, con valor de uso y, otras, con valor cambio e incluso con los valores de los que se ocupa el plano axiológico. Por esa razón, antes de avanzar en su definición categorial conviene recordar que, en esta investigación, el valor se aborda desde la crítica de la economía política.

5.1.3 Una revisión del valor a través de la mercancía

No es LA revolución la que pone fin a todo esto. Es el capital mismo. Es él quien anula la determinación social por el modo de producción. Es él quien sustituye la forma mercantil por la forma estructural del valor. Y es ella la que impone toda estrategia actual del sistema.

(BAUDRILLARD, [1976]1980: 14)

En la cita que encabeza este apartado, el autor además de denunciar implícitamente la capacidad del capitalismo para reinventarse a través del capital, dando lugar a escenarios diferentes (otras relaciones de producción), anuncia algunos efectos derivados a tener en cuenta; si en la sociedad de producción, el capital encontró su máxima expresión en el dinero, en la sociedad de consumo, el dinero es eclipsado por el signo. En ese nuevo contexto social, las leyes de la oferta y la demanda no representan más que simulacros; el orden simbólico, en el que se encuentra instalado el consumo, se ha impuesto al orden económico precedente con la decidida intención de producir consumidores o consumidores consumidos (por el sistema) y no así trabajadores como ocurría en la sociedad de producción.

Lo que pudo observarse en los análisis de la sociedad de producción llevados a cabo por Marx fue que, del mismo modo que el capitalismo se servía del capital para reproducir los modos de relación, el capital lo hacía de la mercancía para sobrevivir. Por tanto, si el capital ha sido capaz de transformarse sumando otros formatos a su presentación sin dejar de ser capital por eso, también la mercancía y el valor que porta adoptan otras formas sin perder su condición de mercancía y de valor.

Por tanto, averiguar qué es el valor, ineluctablemente, conduce a revisar qué es la mercancía y, con ello, a recurrir a los trabajos de Marx en la sociedad de producción. Pero saber de su transformación implica obligatoriamente trascender la categoría tal como la pudo definir el autor, no sin antes indagar en ella para descubrir cómo se

comporta y desvelar algunos de sus formatos en el nuevo contexto impuesto por el consumo.

Sin embargo, conviene insistir en que el paso de una sociedad a otra ha supuesto también un cambio de significación en aquello que se valora porque, por una parte, el valor es relación social, por consiguiente, no dispone de identidad propia y, por otra, sintetiza el código de las lógicas operativas. En el terreno de los conocimientos curriculares la traducción directa, que el cambio social representa para el valor, lleva aparejada un cambio en el modo de significarlos. En ese sentido, se impone reflexionar sobre sus significados atendiendo a sus formatos.

De las distintas maneras de entender el valor como problema a lo largo del tiempo, importa subrayar la confusión habida entre el valor y el valor de uso y entre el valor (de cambio) y el valor precio, así como la idea de que el valor de uso y el valor de cambio (bajo la forma del dinero) hayan sido planteados en los análisis conceptualmente separados. Uno de los grandes logros de Marx fue la síntesis del valor en el análisis categorial de la mercancía, pasando a ser elemento central en la descripción de las relaciones de la sociedad capitalista de su momento.

En esa dirección, el autor demostró que “el concepto valor [...] es el concepto-fetichismo de la forma-mercancía” (SOHN-RETHEL, 1979: 196) y aseguró que “la forma y la magnitud del valor provienen de fuentes distintas, la primera del intercambio, la segunda del trabajo” (2001: 17) donde la forma es entendida por Marx como algo vinculado al ser de las cosas y no como algo exclusivo del pensamiento.

Siguiendo a Marx, la existencia del valor está condicionada a sus formas o, dicho de otro modo, a la mercancía (objeto o signo) a la que se encuentra asociado; de ahí que “[t]odo pensamiento sometido a la forma-mercancía sigue siendo, en cambio, weltanschauung, contemplación del mundo a través del cristal transformador de la abstracción del valor.” (JAPPE, KURZ Y ORTLIEB, 2009: 57). Por ese motivo, abordar el valor categorialmente precisa del estudio de la mercancía. En él, obviar los análisis de Marx supondría un error, porque el autor

no solo analizó su época sino que también previó tendencias que se hicieron realidad un siglo más tarde. Pero es justamente porque supo reconocer los rasgos destacados del capitalismo cuando este todavía estaba en gestación por lo que Marx tomó sus primeras fases por su madurez y creyó que su fin era inminente. (JAPPE, 2016: 19)

Por tanto, aceptar que el pensamiento de Marx (como el de cualquier otro autor) es un pensamiento cautivo de las coordenadas su tiempo histórico, permite retomar el análisis de sus categorías referencialmente para alumbrar la comprensión del tiempo actual; no suponiéndolas verdades absolutas, bajo ningún concepto pueden de ser interpretadas como errores. Así pues, esta investigación vuelve la mirada a las categorías de mercancía, valor y plusvalor más allá del pensamiento de Marx, superando así algunas limitaciones de un tiempo anterior.

En esa línea apunta la lectura del primer Baudrillard. En la *Crítica de la economía política del signo*, el autor denuncia que si bien Marx mostró la importancia del valor de uso, no logró ir más allá del valor de cambio, una idea desarrollada anteriormente en *El espejo de la producción*, aunque de forma implícita. En este libro, Baudrillard lleva a cabo la crítica del valor de uso a través del gran descubrimiento de Marx en su estudio de la mercancía, la fuerza de trabajo; comienza afirmando que el valor de uso

no es más que el efecto del sistema del valor de cambio, un concepto producido por éste y donde éste se cumple. Lejos de designar un más allá de la economía política, el valor de uso no es más que el horizonte del valor de cambio. (BAUDRILLARD, [1973]2000: 19)

Ha de recordarse que la escuela es una institución moderna que, formando parte de la sociedad capitalista, (re)produce relaciones sociales mediadas por los intercambios entre mercancías, aunque no de forma determinista. En ese sentido, optar por la mercancía como categoría concreta (o siguiendo a Marx en los *Grundrisse*, como la síntesis de muchas determinaciones y por ello unidad de lo múltiple) habilita el acceso al valor y, en concreto, al valor que se produce en los intercambios simbólicos de los conocimientos curriculares, leídos, eso sí, desde la lógica del capital.

En la sociedad de consumo, los signos son producidos y sometidos a intercambio, al igual que en la sociedad de producción lo fueron los objetos. Traducidos en mercancías o sometidos al sistema de intercambios, los signos generan plusvalor transformándose en capital. Así pues, si los análisis más exhaustivos acerca de la mercancía fueron realizados por Marx en referencia a los objetos, ahora es necesario establecer semejanzas entre los objetos y los signos. Eso lleva a preguntarse por la mercancía, porque solo conociendo qué es será posible averiguar cómo se comporta en la trama relacional. De ese modo, podrá ser reconocida en otro contexto, pero no solo. A su vez, es posible descifrar en ella valor ya que lo producido, el producto (objeto o signo), solo se vuelve valor cuando es transformado en mercancía. En la misma línea, si el valor signo se suma al valor cambio y valor uso de la mercancía, el plusvalor requerirá ser superado económicamente o, lo que es igual, superado en la forma mercantil que describió Marx.

5.1.4 El lenguaje de la mercancía

Lo que percibimos en la mercancía es la opacidad de las relaciones sociales de producción y la realidad de la división del trabajo. Lo que percibimos en la profusión actual de los objetos-signos, de los objetos de consumo, es la opacidad, la *coacción total del código* que rige el valor social, es el peso específico de los signos que rigen la lógica social de los cambios.

(BAUDRILLARD, [1972]2010: 50-51)

La dificultad para identificar la mercancía en la sociedad de consumo, que surge de la transformación de sus formatos, lleva a recurrir a la descripción que Marx hizo de ella en la sociedad de consumo, para averiguar qué lenguaje habla. En ese sentido, *El Capital*, “un análisis de las relaciones de producción capitalista que pretendía servir a

la causa de la clase obrera” (MARX, 2010: 23)²¹, comienza describiendo la mercancía, por una parte, como la forma elemental de riqueza en las sociedades en las que domina el modo de producción capitalista y, por otra, como “un objeto exterior, una cosa que, por sus propiedades, satisface necesidades humanas” (MARX, 2010: 71). Pero, a su vez, todas las mercancías son valor, no es que lo portan. De ahí, que si lo único idéntico a ellas es el trabajo que las ha creado, su valor dependerá del trabajo y el valor de cambio de la cantidad de trabajo necesario para producirla (JAPPE, 2016: 33).

La definición de la mercancía se encuentra condicionada por la del valor y viceversa, por ello, ambas forman parte de una misma definición categorial. En los análisis que Marx llevó a cabo en relación a la mercancía pudo explicarla en base a dos factores: valor de uso y valor (entendido en ocasiones, aunque no siempre, como valor de cambio cuando hace referencia a la magnitud). De manera que la existencia conjunta de ambos, y no uno solo, es lo que hace de un bien mercancía:

Una cosa puede ser un valor de uso sin ser un valor. Así ocurre cuando su utilidad para el hombre no está mediada por el trabajo. [...] Una cosa puede ser útil y producto de trabajo humano sin ser mercancía. El que satisface su propia necesidad mediante su producto crea sin duda valor de uso, pero no mercancía. Para producir mercancía [...] tiene que producir valor de uso para otros, valor de uso social [...] el producto tiene que ser transferido mediante intercambio al otro que lo utiliza como valor de uso [...] ninguna cosa puede ser valor sin ser objeto de uso. (MARX, 2010: 79)

La cita anterior traduce la exigencia de librar el objeto (con valor de uso social) al mercado, inscribiéndolo en sus intercambios para ser nombrado, ahora sí, mercancía. Pero, sin perder la referencia de que toda mercancía se encuentra mediada por el trabajo y, por ende, dispone de valor de cambio y de valor de uso, es decir, ha de ser útil para otros, Marx explicó que “la utilidad no es algo que flote en el aire. Condicionada por las propiedades del cuerpo de la mercancía, no existe sin ellas.” (MARX, 2010: 72). Por consiguiente, siendo el valor y la mercancía relaciones sociales,

²¹ Citado en la Introducción de César Rendueles.

ambos precisan del objeto (significante en la sociedad de consumo) que se produce como mercancía.

Estos hechos, en apariencia claros y sencillos, se revelan controvertidos en la crítica que Baudrillard hace al valor de uso de la fuerza de trabajo. Desvelada por Marx como una forma de mercancía, la fuerza de trabajo muestra la ambigüedad en la definición del valor de uso y el valor de cambio; la cuestión gira entonces en torno a una duda: ¿Es el valor de uso el que permite el intercambio del objeto, esto es, lo dota de valor de cambio, o es la posibilidad de intercambio la que permite a la mercancía ser valor de uso? En ese sentido, la sociedad de consumo dispone una visión nueva que apunta a la segunda opción. De ella, dan cuenta algunos autores; tal es el caso de Baudrillard o Debord en las citas siguientes:

Donde el análisis marxista cobra toda su fuerza se revela también su flaqueza: en la distinción entre valor de cambio y valor de uso [...] Lejos de designar un más allá de la economía política, el valor de uso no es más que el horizonte del valor de cambio. (BAUDRILLARD [1973]2000: 19-20)

El valor de cambio no ha podido formarse más que como agente del valor de uso, pero esta victoria por sus propios medios ha creado las condiciones de su dominación autónoma. Movilizando todo uso humano y apoderándose del monopolio sobre su satisfacción ha terminado por *dirigir el uso*. El proceso de cambio se ha identificado con todo uso posible, y lo ha reducido a su merced. El valor de cambio es el condotiero del valor de uso que termina haciendo la guerra por su cuenta. (DEBORD, 1967: 30).

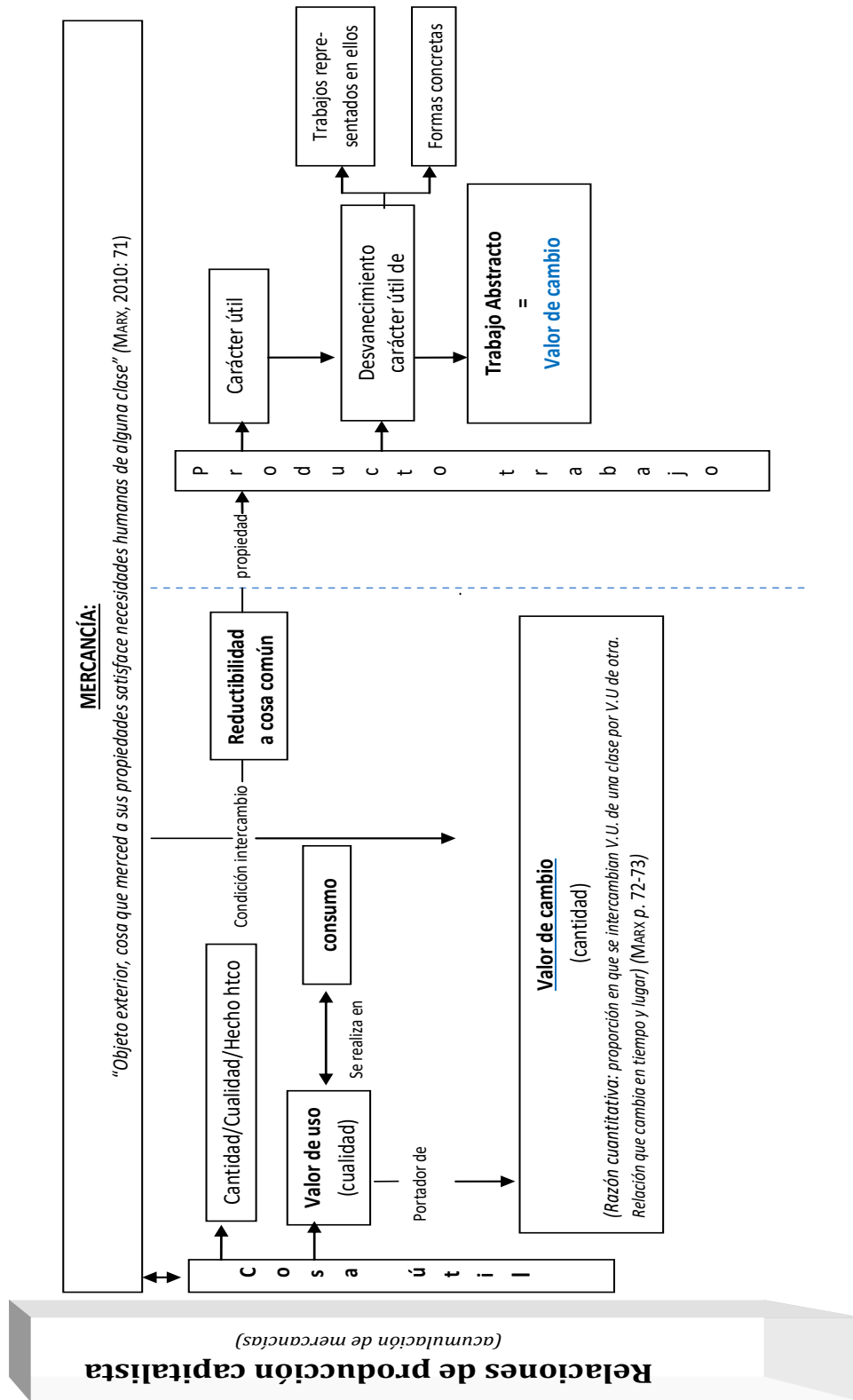
Pese a que las mercancías son liberadas al mercado para ser consumidas, es su condición de intercambio, no la de consumo (utilidad), la que las define como tal. El consumo solo se vuelve condición de ser para la mercancía cuando es pensado en términos de relación social, es decir, como "*institución social coactiva*, que determina los comportamientos aun antes de ser reflexionada por la conciencia de los actores sociales" (BAUDRILLARD, [1972]2010: 4).

Pero la mercancía no puede ser leída del mismo modo en las sociedades de producción y de consumo y así lo muestra la comparativa entre los Esquemas 7. LA MERCANCÍA SEGÚN MARX y 8. LA MERCANCÍA DESPUÉS DE MARX que siguen (págs. 196-197). Cada uno de ellos

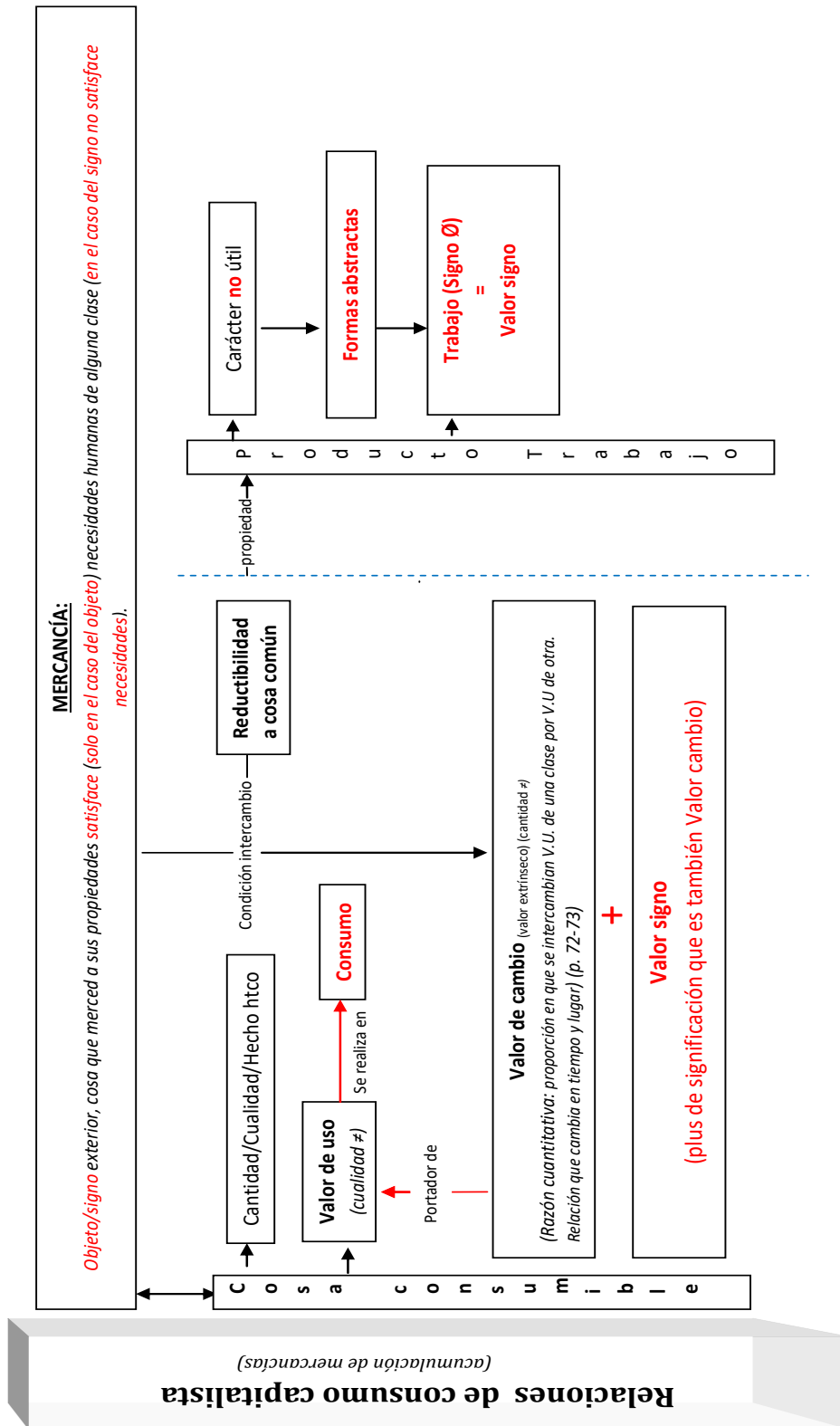
admite dos lecturas. Una, vertical, en la que se define la mercancía; en el Esquema 7. LA MERCANCÍA SEGÚN MARX en la sociedad de producción y en el Esquema 8. LA MERCANCÍA DESPUÉS DE MARX en la sociedad de consumo. Y, otra, horizontal en la que destacan dos partes diferenciadas, pero conexas. A la izquierda de la línea punteada se expone el carácter de utilidad de la mercancía expresado en términos de valor, mientras la parte derecha se recoge el proceso de fetichización de la mercancía que la desvela como producto de trabajo, oculto tras el objeto o el signo.

No obstante, ambos esquemas han sido elaborados con el ánimo de llevar a cabo una lectura comparada de la mercancía. En ella, el color rojo empleado en el Esquema 8. LA MERCANCÍA DESPUÉS DE MARX muestra las transformaciones que ha sufrido la mercancía con el paso de la sociedad de producción (Esquema 7) a la sociedad de consumo (Esquema 8). Pero, además del cambio en los formatos, lo significativo es advertir la diferencia en el modo de concebir el valor en un contexto de relaciones diferentes; si en el modo de producción Marx pensó el valor uso como condición del intercambio quedando el valor cambio de la mercancía sujeto a él, en el modo de consumo se invierten los conceptos (como indican las flechas rojas). Ahora es el valor de uso el que queda supeditado al valor de cambio y el que se realiza en los intercambios que se producen en el contexto de consumo.

Esta comparación deja ver también el cambio de significación del trabajo. En las sociedades de consumo el trabajo ha perdido el carácter de utilidad que tenía en las sociedades de producción, transformándose en signo o significante vacío y añadiendo al valor cambio y valor uso un nuevo valor, el valor signo. Es cierto que en ambos contextos una mercancía y otra pueden ser pensadas en términos de sus diferencias cualitativas (reconocimiento, distinción social, etc.) y cuantitativas (precio-dinero), pero lo relevante de ese cambio es el excedente de significación que se traduce en valor signo a medida que se va reflexionando tras la revisión del caso, tal como ha de ir desvelándose a partir de este momento.



Esquema 7. La mercancía según Marx



Esquema 8- La mercancía después de Marx

Sin embargo, aunque en ambos esquemas se exponen dos escenarios distintos en relación a los modos de relación capitalista y autorizan con ello una lectura comparada, en modo alguno, la reinención del capitalismo supone el abandono de un modo de producción frente a otro, cuestión distinta es la relación de dominio que pueda establecerse entre ellos definiendo unas relaciones sociales u otras.

Ambos esquemas denotan también una abstracción teórica, no por ello de poca importancia. La reflexión sobre los comportamientos de la mercancía interesa en la medida que puede ser extrapolada al objeto a investigar. En ese sentido, dado que los conocimientos curriculares ni son objetos tangibles ni tienen un cuerpo material en el que descifrar las propiedades que definen su valor de uso, lo que en principio pudiera parecer una imprecisión se traduce en realidad en una mayor concreción. Imaginarlos como mercancías en las sociedades de producción, plantea ciertas dudas, incluso aceptando por conocimientos sus representaciones o sus acreditaciones.

Sin embargo, en la sociedad de consumo resulta más sencillo identificar los conocimientos curriculares como mercancía, precisamente por su falta de concreción. En el consumo, el valor de uso de esos conocimientos solo se vuelve manifiesto a través del valor de cambio, bien en el mercado laboral, bien en la escuela, en la que la manifestación más clara de intercambio se observa en el paso de un curso a otro o de un nivel a otro; es ahí donde resulta más sencillo rastrear el valor de uso. Pero, también, la superación de pruebas de acceso a otros itinerarios, en los que se distribuyen otros conocimientos con mayor valor de cambio, viene a corroborar el valor de uso y no a la inversa.

Centrando la atención en el caso del valor en los conocimientos de los PFCB, la posibilidad de reengancharse a la vía académica, para una parte del alumnado, constituye un claro ejemplo; en él es posible sondear valor de cambio y valor de uso, pero también valor signo, porque no todo el alumnado accede a los CFGM tras haber superado los PFCB, y aquellos que lo hacen, suelen estar condicionados por la familia - “depende de la familia de que procede, si tiene más o menos necesidades”-; el valor signo supondría entonces distinción social. Pero en esos términos, remite a la fase de

consumo más embrionaria en la cual el signo es concebido como aquello que está en el lugar de lo que designa o evoca, lo que llevaría a interpretar “signo de” y, por ende, valor “signo de”, esta vez, valor signo de distinción social.

La reflexión previa no diferiría demasiado de ser llevada a otros itinerarios escolares; por ejemplo, los conocimientos distribuidos en los Bachilleres suelen estar socialmente mejor valorados que los que se distribuyen en los CFGM; pero en cada uno de esos itinerarios algunos conocimientos llevan aparejada también cierta exclusividad frente a otros, lo que apunta a un plus de significación en términos de distinción, en definitiva un valor signo; tanto en los bachilleres como en los CFGM, aquellos que preparan para carreras y profesiones técnicas, respectivamente, parecen estar mejor valorados que los que lo hacen para carreras de corte humanístico.

De lo que no cabe duda es que los conocimientos curriculares, representados bajo el formato de títulos, acreditaciones y todo tipo de credenciales académicas, se vuelven intercambiables; en el mercado laboral por un puesto, y entre ellos mismos. Por eso, cabría hacer a su vez una interpretación del valor de distinción como valor de cambio o valor de uso. El intercambio es el que asigna a los conocimientos curriculares la condición de utilidad transformándolos en valor de uso o, retomando la cita de MARX (2010: 79), valor de uso social. Sustituyendo droga (mercancía) por conocimientos curriculares (mercancía) la cita que sigue permite ilustrar la argumentación:

La droga subsiste en la medida en que posee un valor de intercambio, se produce para obtener un valor de intercambio, depende, por lo tanto, del mercado y de las relaciones con otros objetos con los cuales, a través de la mediación del dinero como equivalente general, se intercambia como mercancía. La droga habla, por este motivo, el lenguaje de la mercancía [...] no es una cosa, no sólo porque no existe «droga en la naturaleza», y algo se convierte en «droga» *en el momento en que una connotación institucionalizada la valora como tal.* (PONZIO, 1995: 13-15) (Cursivas propias)

Extrapolando las palabras de Ponzio a los conocimientos curriculares, es factible establecer la comparación de la posición de los PFCB en el organigrama del Sistema Educativo Español (anexo I) con los conocimientos de otros itinerarios escolares, tomando nota de la exclusividad de unos conocimientos frente a la exclusión de otros;

sabiendo que por lo general en los PFCB se matricula un alumnado excluido de otros itinerarios, los conocimientos de esos otros itinerarios y los que posteriormente habilitan no pueden ser pensados sino más valiosos.

Pero, además, en tanto mercancías, los conocimientos curriculares son puestos a circular en la escuela, valdría decir sometidos a los intercambios escolares donde se re-valorizan de otro modo. Ese nuevo valor, que representa más valor y en otras ocasiones un valor diferente, se produce en función de su distribución diferencial; tal es el escaso del valor que la Administración parece conferir (en base a su posición en el sistema) a los conocimientos de los PFCB, cuyo objetivo, a sus ojos (porque así lo dispone la Orden correspondiente), es la inserción sociolaboral. En ese sentido, la democratización de la educación supone una falacia, porque los conocimientos curriculares pasan a ser valorados en términos de exclusividad en doble sentido: de exclusión y de distinción, por consiguiente, distribución diferencial, en la que la exclusión de unos hace valer a otros, al igual que la exclusividad de otros los minusvalora.

Por otra parte, si la mercancía es forma de relación social y es valor (de uso y de cambio o de signo), en contra de lo que sus apariencias pudieran hacer pensar y con independencia de su adjetivación, el valor solo puede ser relación social (producida). En esa relación, las mercancías son formalizadas más allá de su existencia corpórea, material o inmaterial. Aun con eso, en la sociedad de producción Marx pudo interpretar que “[n]inguna mercancía, pues, posee en sí la capacidad de poder ser intercambiada; esta capacidad existe para ella bajo la forma de un objeto exterior (el equivalente, el dinero) en el cual debe aspirar a transformarse” (JAPPE, 2016: 55).

En la sociedad de consumo más próxima, ese equivalente lo constituyen los significantes, pero en una sociedad y en otra, la mercancía no deja de suponer “una forma *a priori* un código simbólico inconsciente, previo a toda forma posible de acción y de pensamiento” (JAPPE, KURZ y ORTILIEB, 2009: 15). Ese código, inscrito en el valor, es el de producción, por esa razón el principio de producción permanece inalterable en la sociedad de consumo.

El intercambio no es una propiedad intrínseca de la mercancía, sin embargo, esta no puede ser nombrada sin aquel. Decir que es condición *sine qua non* para ella es como decir que un objeto y/o signo se transforma en mercancía cuando es producido para ser intercambiado. Y es en ese proceso de producción que se crea valor; no es que haya algún valor disponible esperando que alguien lo asigne al objeto y/o signo. Por ese motivo, es correcto afirmar que el valor es siempre relación social.

Siguiendo el razonamiento y volviendo la mirada a los PFCB, destaca la información acerca de las certificaciones expedidas que supuestamente dan cuenta de la adquisición de algunos conocimientos curriculares. De ellas, el informante explica sus nulas o escasas posibilidades de intercambio; de poco sirven las certificaciones si no es para justificar ante el empresario que esa persona ha hecho algo, pero poco más, apenas hay diferencia entre superar y no superar todos los módulos –dice él. Sin embargo, que esas credenciales se deprecien en el mercado no significa que los conocimientos curriculares se devalúen en la escuela en la misma medida, tan solo imaginando su producción como signo-mercancía cabría entender que las credenciales “son importantes para ellos [el alumnado]” al interpretarlas como valor signo pero, no aparentando ser signo de distinción, habría que preguntarse ¿signo de qué?

El consumo permite imaginar las credenciales ya no como signos de distinción, sino como signos de los conocimientos y, por tanto, intercambiables por otros signos. La dificultad de intercambio, en tal caso, es la dificultad del intercambio de los conocimientos curriculares de los PFCB en el mundo laboral por un puesto de trabajo y un salario; si bien inicialmente pudiera pensarse que vaciándolos de sentido se desvalorizan, no es del todo correcto. Al ser transformados en conocimientos curriculares pasan a ser valorados de otro modo por los distintos agentes, por consiguiente, no solo son valorados de otra manera en el mercado, que también, sino en la escuela misma.

La dificultad cuando no la imposibilidad de intercambio de los conocimientos curriculares de los PFCB da pie a pensarlos fuera del circuito de intercambio laboral, perdiendo presumiblemente su naturaleza mercantil y anulando el valor para ellos. Sin

embargo, esta idea no parece confirmarse si se tiene en cuenta el plus de significación que representan para el alumnado –a recordar, “son importantes para ellos”-. Ante ese plus, de lo que no cabe duda es de la existencia de un excedente simbólico (plus de significación) en el que seguir indagando para identificar su naturaleza, descartando o admitiendo las posibilidades de un posible valor signo o inclusive un valor de cambio en el ámbito escolar, esto es, en la posibilidad de continuar avanzando por la vía académica, generalmente en los CFGM.

Por otra parte, en las escasas sustituciones laborales que suelen producirse en verano por parte de las empresas en las que se realizan las prácticas de los módulos de FCT, poco importa si los sujetos poseen o no el documento que certifique haber superado la totalidad de los módulos correspondientes al programa, se advierte una vía de escape en la sociedad al sistema de intercambios. Los empresarios no parecen valorar los conocimientos por las credenciales de quienes contratan (certificaciones en el caso de los PFCB), cuya pretensión es dar fe de la supuesta posesión de algunos conocimientos. Entonces, si no valoran las credenciales, *ergo* los conocimientos, ¿qué valoran en el momento de la contratación?

Cualquier respuesta en dirección de conocimientos específicos para desarrollar el trabajo en cuestión acercaría a una conclusión: lo que parece valorarse es el sujeto como sujeto cognoscente, en cuyo caso, los conocimientos curriculares perderían su condición de mercancía. No obstante, eso no impediría que la relación entre el empresario y el sujeto no fuese una relación reificada; mediada por el trabajo asalariado, el sujeto representa otra mercancía más, la fuerza de trabajo producida como mercancía.

En ese sentido, toda mercancía (conocimientos curriculares) para ser producida requiere de un trabajo que, a su vez, es descifrado como mercancía “valiosa” (fuerza de trabajo), lo que añade valor adicional (plusvalor) a la mercancía que se produce (sujeto escolar) a través de la producción de conocimientos o procesos de conocer; de ahí que la mercancía sea valiosa en o para el intercambio y, además, valiosa, en mayor o menor medida, por haber sido “trabajada”.

Pero en el caso del signo-mercancía, el trabajo requerido para la producción del signo intercambiable (es decir, el significante del trabajo) es vaciado del sentido inicial, tanto de aquello que se produce como signo, como del trabajo mismo; el trabajo se transforma en signo vacío (a explicar en el subapartado 5.1.6.2, del apartado 5.1.6 del punto 5.1 de este capítulo) y se intercambia por otros signos. Por eso, el trabajo empleado en la producción de signos pierde las connotaciones que permiten denominarlo fuerza de trabajo. Pero, vacío de sentido, el trabajo puede ser intercambiado con otros signos, también vacíos o vaciados, generando con ello un plusvalor de significación.

No obstante, en ambos casos (objeto-mercancía y signo-mercancía), el valor remite a la esfera la producción y a la esfera de circulación; mientras en la primera se produce, en la segunda, se re-valoriza. De cualquier modo “[e]l discurso productivista reina por doquier, y ya sea que esa productividad tenga fines objetivos o que se despliegue a sí misma, en uno u otro caso es ella forma del valor” (BAUDRILLARD, [1973]2000: 10).

En el objeto-mercancía, la diferencia entre la mercancía como forma de relación y el objeto material resulta inequívoca. Pese a ello, se corre el riesgo de confundir una por otra al obviar la teoría del fetichismo de la mercancía de Marx, según la cual “el fetichismo es el secreto fundamental de la sociedad moderna, lo que no se dice ni se debe revelar” (JAPPE, KURZ Y ORTELIEB, 2009: 70). Esta teoría evidencia el proceso por el cual la mercancía llega a adquirir un carácter autónomo, sacralizándose en las sociedades capitalistas post-industriales. Y, a su vez, remite a un proceso de reificación en el que las *relaciones entre personas* adoptan la forma de relaciones entre cosas:

Lo enigmático de la forma mercancía consiste, pues, simplemente en que devuelve a los hombres la imagen de los caracteres sociales de su propio trabajo deformados como caracteres materiales de los productos mismos del trabajo, como propiedades sociales naturales de las cosas; y, por lo tanto, refleja también deformadamente la relación social de los productores con el trabajo total en forma de una relación social entre objetos que existiera fuera de ellos. [...] Lo que para los hombres asume aquí la forma fantasmagórica de una relación entre cosas es estrictamente la relación social determinada entre los hombres mismos. (MARX, 2010: 88-89)

Esta cita es ejemplo del proceso de sacralización, también, en los conocimientos curriculares (mercancías): su traducción, en el imaginario social, es la restricción de significados para ellos al adjudicarles tan solo un sentido de los posibles, desechando el resto. Los conocimientos curriculares no son en esencia mercancía; a decir verdad tampoco son en esencia. Así pues, en tanto se producen son siempre sociales, de lo que es posible inferir que si poseen valor de uso ese valor es siempre social; nunca individual.

Es cierto que cuando los conocimientos curriculares son significados bajo el formato de asignaturas contenidas en el curriculum y la concepción de curriculum reducida a los contenidos curriculares propios de las asignaturas, solo los títulos o acreditaciones a que dan acceso esos conocimientos (valorados e imaginados como cosas ajenas al sujeto, cosas que están ahí, separadas del sujeto para que este se apropie de ellas) se vuelven intercambiables en el mercado laboral, pero para ello antes ha debido haber un proceso de producción de signos. En tal caso, el sujeto sería valorado por la posición que ocupa en el mercado, por aquello que tiene o llega a tener (acumulación) para intercambiar (incluso cuando aquello de lo que dispone no es otra cosa que su propia fuerza de trabajo).

Por tanto, ha de insistirse en que los conocimientos librados al circuito escolar no pierden su valor como en algún momento pueden perderlo los títulos o credenciales. Al producirse como conocimientos o contenidos curriculares cobran una apariencia nueva, otro formato que es también formato de valor. Y, en ese sentido, pasan a ser “valiosos” de otro modo, abriendo una pregunta en el *hacer caso* ¿de qué otro modo pasan a ser valiosos los contenidos curriculares en los PFCB?

En una sociedad de consumo los signos o, con más rigor, los significantes vaciados de significados hablan el lenguaje de la mercancía, aunque lo más notable es que la mercancía habla a través de ellos. La mercancía se transforma en signos y los signos en mercancías, a través de un doble proceso: de producción (signo-mercancía) y de consumo (mercancía-signo). Tal es el caso de las credenciales en los PFCB que, como se ha visto, ya no representan ni remiten a los conocimientos; vacías de significado, en

estos programas se intercambian por conocimientos y, ante un valor escaso de ellos, son depreciadas en la misma medida en el mercado laboral donde las posibilidades de contratación suelen ser escasas.

Por ese motivo, “[t]odo sistema de intercambio es primero un sistema de signos, sobre él puede comprenderse la coherencia lógica de lo que es la sociedad de consumo y su funcionamiento.” (ALONSO)²², no se trata de producir signos como en algún momento pudieron producirse los títulos evocando a unos conocimientos de los que pretendían dar fe. Lo que los PFCB manifiestan no escapa a otros itinerarios, a otros títulos o a otras acreditaciones en los que es el nombre el que parece importar y no sus contenidos. En la sociedad credencialista, las titulaciones marcan la vía de acceso al mercado independientemente de los conocimientos adquiridos. Parece haber una relación inversa entre títulos y conocimientos de la que los empresarios se benefician.

En lo que respecta a la escuela, la situación va más allá de los PFCB. La limitación de repeticiones en una misma etapa pone de manifiesto otro intercambio, el de los conocimientos o las calificaciones por la excelencia; las restricciones en el número de repeticiones por etapa escolar lo prueba. En aquellos casos en los que se supera la restricción prevista tan siquiera las calificaciones impiden el paso (intercambio) al curso siguiente. En ese modo de funcionar es donde prima la excelencia que permite marginar a un grupo de alumnas y alumnos en pro de otros y donde se devalúan algunos conocimientos que, distribuidos diferencialmente, legitiman las desigualdades.

En otro sentido, los signos-mercancía y las mercancías-signo (a explicar) coexisten con las mercancías-producto, es decir, las superan integrándolas. Ni los signos-mercancía ni las mercancías-signo son propiamente mercancía en los términos que en la fase del capitalismo de producción describió Marx, pero en algún aspecto hablan su lenguaje. Unos y otras potencian el significado de la mercancía al trasmutar su significado y hacen más opaca su identificación.

²² Citado en introducción de (BAUDRILLARD, 2009 [1974]: XXVIII)

En el nuevo contexto, al significar por omisión, los signos intensifican sus efectos en las relaciones sociales y las modifican. Transformados en mercancías, los signos se intercambian entre sí en un juego invisible que poco tiene que ver con la neutralidad y sí con la diferencia, un juego en el que las mercancías “se han convertido en copias de sí mismas” (ABDO FERREZ, 2009: 10).

Sin embargo, retomando las categorías de Marx, si la mercancía se define en base a su valor y el valor está en función del trabajo nada hace pensar que el trabajo, o su definición, haya permanecido intacta ante las transformaciones operadas por la mercancía, esto es, por el valor.

5.1.5 La definición del trabajo en la ley del valor

[S]i podemos considerar el trabajo un momento fundacional de la sociabilidad humana, como punto de partida de su proceso de humanización, también es verdad que en la sociedad capitalista, el trabajo pasa a ser asalariado, asumiendo la forma de trabajo alienado, fetichizado y abstracto. [...] El trabajo se convierte en un mero medio de subsistencia, convirtiéndose en una mercancía especial, la fuerza de trabajo, cuya finalidad principal es valorizar el capital.

(ANTUNES, 2010)

En el sistema capitalista de producción ni el trabajo ni el valor pueden ser analizados por separado, porque “[e]l «trabajo» es en sí mismo un fenómeno histórico. En sentido estricto, no existe más que allí donde existen el trabajo abstracto y el valor” (JAPPE, 2016: 102), esto es, se circunscribe a la esfera del valor y ambos –trabajo y valor- se rigen por el principio de producción. Eso justifica su introducción como subcategoría del valor para continuar profundizando en ella y pensar, más adelante, algunos significados para los conocimientos curriculares (mercancía o don).

En el marco de la sociedad de producción, Marx plantea el trabajo como una actividad alienante, necesaria para la supervivencia del sistema; solo a partir de él es posible definir el valor y la mercancía, elementos clave en el sistema de intercambios. En este escenario, si el valor pertenece a alguien distinto de quien lo realiza se vuelve trabajo asalariado, en consecuencia, trabajo alienado. Por eso, no siendo el escenario de hoy el de ayer, Kurz (2009) sostiene que

[e]l «trabajo» ha perdido toda dignidad; como terapia ocupacional, moderna construcción de pirámides, fetichismo del puesto de trabajo y producción destructiva, no sirve ya sino para asegurar, a un coste cada vez más ruinoso la continuidad del sistema capitalista globalizado. (JAPPE, KURZ, ORTLIEB, 2009: 53).

En contra de lo que pudiera pensarse, el trabajo no responde a una necesidad; es un medio para satisfacer necesidades externas a él, lo que supone su alienación, al tiempo que la cosificación del trabajador. En esa línea de pensamiento, BAUDRILLARD ([1973]2000) señala que “la doble potencialidad del hombre, necesidades y fuerza de trabajo, [...] no es más que la del hombre tal como es producido por el sistema de la economía política” (p.27).

Pero, además, Baudrillard retoma la teoría del fetichismo de la mercancía, que siguiendo a Marx da cuenta de la cosificación del trabajo al ser transformado en fuerza de trabajo, para explicar a partir de ella que en la sociedad de consumo, “la fetichización de la mercancía es la del producto vaciado de su sustancia concreta de trabajo y sometido a otro tipo de trabajo, un trabajo de *significación*” (BAUDRILLARD, [1972]2010: 87); el trabajo vaciado de significado se ha transformado en signo, dicho de otro modo, sometido a un trabajo de significación ha pasado a formar parte de los intercambios donde es intercambiado con otros signos sometidos también a un trabajo de significación previo.

En contra de lo que pudiera pensarse, el valor no ha evolucionado linealmente como tampoco lo ha hecho el capitalismo. Si el capitalismo ha sido capaz de reinventarse cambiando sus modos de producción por relaciones de consumo (productivas), tras cada una de sus crisis, solo ha podido hacerlo a costa de reinventar el valor y la

mercancía. Por eso, Baudrillard en su análisis crítico acerca del valor hace referencia a una verdadera revolución y no a una evolución de él.

Mientras en la sociedad de producción quien disponía del capital pudo ser consumidor (de fuerza de trabajo), explotando de ese modo a las clases trabajadoras, en la sociedad actual de consumo, el consumidor (otra forma de nombrar al trabajador) sigue su camino más explotado que nunca. Pensándose consumidor y con una cierta posición de mercado, en realidad, es consumido por ese mismo mercado. En la sociedad de hoy ha dejado de operar la ley del valor mercantil que imperó en las relaciones de producción previas, erigiéndose con fuerza la ley del valor estructural.

La fuerza de trabajo, como forma, tan solo representa al trabajo en una sociedad de producción. En el contexto del mercado laboral, lo hace susceptible de intercambio bajo la contraprestación de un salario, que es lo mismo que decir que el trabajo es consumido. Y es transformado en valor económico, aunque solo para quien dispone o dispuso del capital, que no necesariamente ha de coincidir en la figura del empleador y nunca en la del trabajador (autónomo o no).

En ese contexto, la adquisición de un salario queda condicionada a la puesta en circulación del capital a través del consumo de la(s) mercancía(s) que compra y también de la(s) que vende (fuerza de trabajo). Eso significa que el excedente de capital se acumula en manos de los productores de las mercancías, que nunca son ni los empleadores ni los trabajadores. Los trabajadores producen un gasto de fuerza, sí; pero en el orden de lo económico el producto producido es el consumidor, consumido en el proceso de producción.

Mientras la producción pertenece al orden económico, el consumo se inscribe en el orden simbólico. En él no se producen trabajadores, sino consumidores consumidos en el doble sentido del término, en tanto mercancía y en tanto agotados, desgastados, dado que el salario no les permite el descanso; se ha de seguir consumiendo incluso si lo que consume se llama ocio. Estableciendo el paralelismo pertinente, si el trabajador es convertido en consumidor, el trabajo es consumible; vale decir, en la sociedad de

consumo lo imprescindible es consumir, poco importa si lo que se consume es trabajo o no-trabajo, ocio o cultura.

En la sociedad capitalista de producción, en la que los modos de relación dominantes se identifican con relaciones cosificadas (como se ha visto al descifrar el lenguaje de la mercancía), la forma mercancía contiene el trabajo abstracto; pero si la mercancía es valor de cambio, valor de uso y valor signo, también el trabajo en ella es valor. Así, el objeto (mercancía o fuerza de trabajo) pasa a ser fetiche del trabajo y fetiche del valor. El valor únicamente aparenta valer por sí mismo, como si se tratase de una propiedad intrínseca del objeto o de la cosa de cuya materialidad se apropia la mercancía.

Hasta aquí nada en lo que no estar de acuerdo con Marx. Pero también él dio otra definición del trabajo interpretándolo como actividad creadora del hombre o acción inherente a la actividad humana para reproducir sus condiciones de vida material. En ese punto Baudrillard centra una parte importante de su crítica, “[f]rente al idealismo *absoluto* del trabajo, el materialismo dialéctico tal vez no sea más que un idealismo *dialéctico* de las fuerzas productivas” (BAUDRILLARD, [1973]2000: 35); por que Marx no pensó el gasto, el sacrificio, lo simbólico, sino únicamente la producción, en sus análisis el no-trabajo no pertenece a la esfera de lo simbólico, sino a la del valor, por ello, aun aparentando ser una oposición del trabajo, el no-trabajo, en realidad, no es tal.

[P]retendiéndose más allá del trabajo pero siempre en la *prolongación*, la esfera del juego [no-trabajo] nunca es otra cosa que la sublimación estética de sus cargas [...] La finalidad del valor sigue estando allí. Ya no se inscribe como en la esfera de la actividad productiva, en contenidos *determinados*; ahora está allí como *forma pura* pero no menos determinante [...] en el no-trabajo resplandece la forma pura del trabajo. (BAUDRILLARD, [1973]2000: 38-39)

Como se pone de manifiesto en esta cita, ambos (trabajo y no-trabajo) son inherentes a la economía política. De ahí la apuesta de Baudrillard de someter el no-trabajo “a una crítica radical, como concepto *ideológico*” ([1973]2000: 41) porque, para él, la fuerza de trabajo es algo más que un elemento de la ley mercantil, es

un estamento, una estructura de obediencia a un código. Antes de convertirse en valor de cambio o valor de uso, ya es, como cualquier mercancía, el *signo* de la operación de la naturaleza en valor, aquello por lo que se define la producción y que es el axioma fundamental de nuestra cultura, y de ninguna otra. (BAUDRILLARD, [1976]1980: 19)

En ese sentido, el trabajo, transformado en signo, deja de pertenecer a la ley mercantil del valor, pasa a formar parte de la ley estructural del valor (código) en la sociedad de consumo y pierde su significación originaria como trabajo productivo. Se vacía de significado y se intercambia por otros signos. El propio concepto de trabajo entendido como trabajo-signo y no solo como fuerza de trabajo pasa a ser en este nuevo escenario mercancía incorporada al sistema de signos del consumo; deja de ser una fuerza productiva para transformarse en producto, valdría decir, se trabaja para producir trabajo. Esta reflexión cuestiona los conocimientos curriculares, hoy mercantilizados, e induce a indagar en los PFCB en busca de valor, sí, pero con la intención de seguir pensando los conocimientos curriculares desde otro lugar. No obstante, antes de proseguir conviene descifrar qué es eso del signo y qué significa el signo vacío.

5.1.6 Enfoques del signo

La sociedad de consumo se caracteriza por algo más que por el mero intercambio económico al que, en términos monetarios, remite la compra-venta de productos (mercancías). Si en la sociedad regulada por los modos de producción el objeto-mercancía vertebró los intercambios, el signo-mercancía, en lo que podría llamarse la primera etapa de la sociedad de consumo o consumo más reciente, ha dado un paso adelante. El signo-mercancía se ha transformado en mercancía-signo y opera a modo de revolución; lo que ahora se somete al sistema de los intercambios son los signos, que cobran relevancia prestando su inmaterialidad objetual a la mercancía.

Por esa razón, con el ánimo de comprender qué significan los intercambios que definen las relaciones sociales actuales, puede resultar útil detenerse en los distintos enfoques que abordan el signo. En esa tarea, aunque el objeto-signo es relación

reificada, ya que “no remite más que a la ausencia de relación y a sujetos individuales separados” (BAUDRILLARD ([1972]2010: 50), esa relación no explica por sí misma qué es o qué entender por signo.

La intención de comprender el signo cierra la puerta a su definición, porque sabiendo que “las palabras desempeñan un papel clave, no solo en la comunicación sino también en la construcción de la realidad social” (SEARLE, 2004: 10), toda definición, también la del signo, en tanto palabras articuladas, supone un recorte de significados que trasciende la propia definición de aquello que nombra. Por esa razón, abarcar lo que es el signo en el marco de un sistema relacional, en el que se entrelazan significantes y significados portadores de valores culturales, requiere abordarlo desde otras perspectivas.

En esa dirección, se ha optado por revisar dos de los enfoques más significativos del signo a lo largo del tiempo; uno responde a los modelos tradicionales presentados por Saussure y Peirce y, el otro, al enfoque de Lacan. Mientras el primero interpreta el signo como relación unívoca entre significado y significante, que en el juego de los intercambios se traduce en un intercambio de significados, el segundo, rompe esa relación. En el enfoque lacaniano, los significantes son liberados de significado volviéndose equivalentes entre sí; de ese modo, se intercambian unos por otros, al tiempo que, en ese juego de intercambios, se producen los significados. Estas dos posiciones, remiten a sociedades distintas, esto es, a relaciones de producción y de consumo, respectivamente y, de ese modo, contribuyen a profundizar en la comprensión de los conocimientos curriculares.

5.1.6.1 Enfoques tradicionales del signo

Aquí sería necesario mencionar dos circunstancias: En primer lugar, en los signos se esconde no solo la posibilidad de la mentira, sino también de la verdad; fuera de los signos no solo no hay «engaño» sino tampoco “verdad”. En segundo lugar, la cognición es, en principio, imposible sin los signos.

(LOTMAN, 2005)

La unión entre un significante y un significado atribuye al signo carácter de linealidad, nexo común en las interpretaciones del signo realizadas desde los enfoques tradicionales. En el campo de los estudios del signo correspondientes a la semiótica de principios del siglo XX, Charles S. Peirce y Ferdinand de Saussure constituyen dos figuras decisivas. Peirce fue el primero en reconocer el signo como objeto de estudio pese a la contradicción inscrita en él:

[G]eneralmente el signo no puede identificarse directamente con él, ya que tal identificación mina su propiedad principal: la signicidad [sabiendo que] un objeto «habitual», investigado por una ciencia «normal» posee una propiedad fundamental que en realidad hace posible su investigación: su autoidentidad. (LOTMAN, 2005).

No obstante, la mayor parte de las investigaciones interdisciplinarias desarrolladas en Europa a la base de la semiótica, fundamentalmente en el ámbito de la comunicación, constatan una sustanciosa influencia saussureana frente al pensamiento peirceano. Pese a ello, aunque este último ha venido siendo desarrollado casi exclusivamente por autores norteamericanos parece haber cobrado un auge notable en Europa en algunos trabajos críticos de semiología llevados a cabo en disciplinas como la filosofía o la comunicación (Haack, Susan P. (2006). *Pragmatism, Old & New: Selected Writings*. Amherst, New York: Prometheus Books. B. 92.248; OGDEN, Charles K. y RICHARDS, Ivor A. (1989). *The Meaning of Meaning*. 4a ed. San Diego: Harcourt. G.242.452; Londres: Routledge-Thoemmes Press, 1994. B. 83.172; APEL, Karl-Otto (1975). *Der Denkweg von Charles Sanders Peirce: eine Einführung in den amerikanischen Pragmatismus*.

Frankfurt: Suhrkamp. B.77.732; (1981). *Charles S. Peirce. From Pragmatism to Pragmaticism*. Amherst: University of Massachusetts Press. B.4.152; edición original alemana, 1975. B.77.732; (1999). *From a Transcendental-Semiotic Point of View*. Manchester: Manchester University Press. B.83.095).

Aun cuando los enfoques en los análisis realizados por Saussure y Peirce difieren notablemente, la importancia que ambos autores conceden a la arbitrariedad para la comprensión del signo es incuestionable. No obstante, en este caso, se ha optado por la visión saussureana para explicarla porque la arbitrariedad representa la “pieza angular de la lingüística de Saussure y la base de sustentación de su programa semiológico” (SAZBÓN, 1976: 18), una arbitrariedad (entre significado-significante) que en realidad no es tal.

Concepto Significado

Imagen acústica Significante

SAUSSURE ([1945]1971) define el signo como “la combinación del concepto y de la imagen acústica” y así le confiere un carácter lineal al significante; pero esa definición encierra cierta ambigüedad, porque “en el uso corriente este término [el signo], designa generalmente la imagen acústica sola [...] de tal manera que la idea de la parte sensorial implica la del conjunto”. Por este motivo, el autor propuso

conservar la palabra signo para designar el conjunto y reemplazar concepto e imagen acústica respectivamente con significado y significante; estos dos últimos términos tienen la ventaja de señalar la oposición que los separa, sea entre ellos dos, sea del total de que forman parte. ([1945]1971: 129).

Aunque SAUSSURE en su *Curso de lingüística general* refiriéndose a la palabra arbitrario señala “queremos decir que [el significante] es inmotivado, es decir, arbitrario en relación al significado, con el cual no guarda en realidad ningún lazo natural” ([1945]1971: 131), que es como decir, no hay ninguna relación causal de orden lógico o natural que incida desde el exterior sobre el sistema de la lengua, lo decisivo, siguiendo su enfoque sociológico, es que

la institución social actúa como una norma impuesta a la colectividad; la coerción que ejerce y la autonomía de que goza son sus características centrales [...] el individuo registra pasivamente –y actualiza con sus actos- el funcionamiento de un sistema cuya dinámica es independiente de su arbitrio. (SAZBÓN, 1976: 16).

Ello supone algunas implicaciones para la institución educativa y sus organizaciones: la institución, atravesada por el poder, acepta y da por buenas rutinas no cuestionadas que contribuyen a perpetuar una serie de comportamientos dirigidos a mantener el *statu quo* en los centros. A través de ellos se re-producen prácticas hegemónicas de las que el uso de los libros de texto, fieles representantes de los contenidos curriculares, dan buen ejemplo (incluso cuando es cuestionada su utilidad, siempre aparecen medios de legitimación que les permiten continuar existiendo); también lo hace la distribución de los tiempos en la escuela o los modos de organizar los grupos para distribuir los conocimientos curriculares pero, sobre todo, el modo en que son significados los conocimientos en el imaginario escolar y en el imaginario social.

En el *lenguaje*, Saussure diferencia explícitamente la lengua y el habla. Para él, la lengua se conforma como acto social que se establece por contrato imperativo frente al habla, “acto individual de voluntad e inteligencia” (SAZBÓN, 1976: 15), el lenguaje en sí pasa a ser interpretado como producto social. De ese modo, es plausible atribuir al hombre “la facultad de constituir una lengua, es decir, un sistema de signos distintos que corresponden a ideas distintas” (1976), sin obviar que un sistema de signos “convertido en cosa de la colectividad [...] está hecho solamente para entenderse entre varios o muchos y no para entenderse uno solo” (SAUSSURE, BUQUET & RENGUEL, 2004: 253). De nada sirve la resistencia de una persona a significar de manera diferente los hechos educativos en un centro escolar, incluidos los conocimientos curriculares que, en tanto elementos estructurales, supondrían cambios de otro orden en el contexto escolar.

Por consiguiente, todo signo expresa un valor en el marco de una lengua, lo que en palabras de Saussure equivale a decir que “una forma no es que significa sino que vale” (2004), de ahí que los conocimientos curriculares valgan de un modo distinto en

la escuela; los conocimientos seleccionados (producidos en el contexto social) son formateados para ser incorporados al currículum y valen en tanto forma o formato curricular. No obstante, al hablar de valores “no hay el menor límite definible entre lo que valen las formas en virtud de su diferencia recíproca y material, o lo que valen en virtud del sentido que damos a esas diferencias” (2004: 33). Ello pone de manifiesto que los enlaces arbitrarios entre significados y significantes van más allá de cada uno de esos significados y significantes, coexistiendo en un sistema que es el que les adjudica su valor,

la historicidad del signo y su arbitrariedad son aspectos indisolubles [...] sumergida en la historia que le da vida y la mantiene, la transforma y la conserva, la lengua debe ser estudiada en cada uno de sus estados, como sistema de signos arbitrarios, inmotivados y susceptibles de alteración. (SAZBÓN, 1976: 27).

El signo se inscribe en un sistema ocupando una posición en función de su realización signífica lo que supone que el enlace entre significado y significante, bajo el supuesto de arbitrariedad, deje de resultar arbitrario en base a ese sistema. En esa línea, tampoco es arbitrario el modo en que los conocimientos curriculares son significados en referencia a otros, aspecto del que viene a dar cuenta la distribución curricular de los PFCB, mostrando que la valorización de unos con respecto a otros deja de ser arbitraria.

Al comparar orgánicamente los PFCB con los PCPI o los PGS de otros momentos y sabiendo que tras sus denominaciones se esconden itinerarios similares, la posición que cada uno de ellos ocupa o ha ocupado en el sistema educativo, siendo diferente resulta un dato significativo. Los contenidos curriculares distribuidos durante el tiempo de su vigencia no han variado, no así el valor asignado en cada caso. Por tratar de encontrar una justificación, tal vez la causa pudiera atribuirse a la coyunturalidad de la crisis actual, sobre todo, a la crisis laboral por la que atraviesa el país, pero incluso dándola por cierta, no conviene perder de vista la posibilidad de otras determinaciones, entre las que habría que pensar el valor.

En ese sentido, interesa destacar que los conocimientos curriculares de los PCPI o de los PGS, independientemente del valor de uso y del valor de cambio que tuvieran asignado, que todo indica que fue superior al que se les confiere actualmente en los PFCB, no han perdido su valor. Lo que sí es cierto, es que en los PFCB el valor de los conocimientos no parece ser el mismo. No se pretende insinuar que tengan mayor o menor valor en términos cuantitativos, eso llevaría a imaginar que un valor cero supondría su desaparición cuando no es así; el valor continúa existiendo, tal vez de otro modo, bajo otro formato. Por eso, se trata de averiguar si el valor asignado hoy difiere en términos cualitativos del valor asignado en otros momentos precedentes; por ejemplo, si el valor de uso pudiera ser considerado hoy valor signo.

Las consecuencias serían dos. Por una parte, la necesidad de repensar la naturaleza del cambio averiguando qué es aquello por lo que se intercambia el valor. Por otra, la de repensar el plusvalor en función de la naturaleza del valor, tanto como la de su formato, es decir, trascendiendo los planteamientos económicos a los que los ciñó Marx. Se impone pensar el plusvalor desde otra mirada (punto 6.5 del capítulo 6). Por tanto, si el valor no es solo económico en términos monetarios (al menos en la escuela donde el ejemplo más determinante es tal vez la obtención de calificaciones que permiten la continuidad escolar -cursos, niveles, ciclos, etc.), sino que varía de naturaleza ¿podría considerarse valor signo como valor de cambio o valor de uso, o a la inversa?, es más, ¿podría intercambiarse valor económico (a recordar- de cambio, de uso y signo) por valor simbólico en el proceso de circulación de los conocimientos curriculares? Una respuesta afirmativa estaría insinuando un intercambio de valor en tanto signo; pero ¿qué signo, significante-significado o tal vez signo vacío?; ¿signo de qué?

Antes de buscar respuestas a estas preguntas conviene retomar otros aspectos teóricos en los modelos tradicionales del signo. En ellos, Saussure destaca como característica *signica*, además de su arbitrariedad, su mutabilidad e inmutabilidad. La estrecha unión entre arbitrariedad e historicidad, citada anteriormente, permite comprender la lengua como producto de factores históricos, así como un estudio

diacrónico y sincrónico. Ambos supuestos, clave en la explicación dada por el autor acerca del porqué de la inmutabilidad, pero también acerca de la mutabilidad del signo.

La arbitrariedad del signo, desde el posicionamiento saussureano, queda limitada por el sistema lingüístico en el que se inscribe el signo, donde cada término “asume un valor que se define por las relaciones que mantiene con todos los demás términos. Este valor es diferencial, opositivo: su naturaleza se agota en los caracteres que lo distinguen de los otros valores” (SAZBÓN, 1976: 19).

Por ese motivo, la viabilidad de pensar la inmutabilidad del signo o su resistencia a toda sustitución arbitraria, no significa negar la dimensión instituyente del sistema en tanto trama de relaciones. Si la realización del signo o signos hubiese sido otra de las posibles, valdría decir, si el signo potencialmente hubiese adquirido otro valor y otro significado pudiera haberse materializado una representación de realidad distinta. Extrapolar ese razonamiento al valor en los conocimientos curriculares llevaría a descifrar que un valor nuevo en ellos implica una transformación a otra escala, trascendiendo incluso la propia significación de los conocimientos.

Saussure revela en el *Curso sobre lingüística general* que la inmutabilidad del signo obedece a diversas causas entre las que la arbitrariedad ocupa el primer orden; al no existir una norma razonable en el vínculo significado-significante del signo, se impide su cuestionamiento. Otra causa, responde a la múltiple existencia de signos en la constitución de una lengua y en la complejidad del sistema que impide la completa arbitrariedad de la lengua.

Luego, comprender la inmutabilidad impone reflexionar acerca de la trama de relaciones que configuran el sistema. Esto obliga a la intervención de los especialistas para llevar a cabo el cambio, pero también a vencer la resistencia de la inercia colectiva a toda innovación lingüística en tanto “la lengua forma cuerpo con la vida de la masa social, y la masa, siendo naturalmente inerte, aparece ante todo como un factor de conservación” (SAUSSURE, [1945]1971: 139) y, aun así, “si la lengua tiene

carácter de fijeza, no es solo porque esté ligada a la gravitación de la colectividad, sino también porque está situada en el tiempo” ([1945]1971).

Por otra parte, más allá de que “se podría también discutir un sistema de símbolos²³, porque el símbolo guarda una relación racional con la cosa significada” ([1945]1971: 138), en el signo “el principio de alteración se funda en el principio de continuidad” ([1945]1971). De tal manera, “sean cuales fueren los factores de alteración, ya obren aisladamente o combinados, siempre conducen a un desplazamiento de la relación entre el significado y significante” ([1945]1971) del que la lengua no es capaz de defenderse. Es precisamente eso lo que lleva a revelar a Saussure uno de los principios constituyentes de la semiología general “la continuidad del signo en el tiempo, unida a la alteración en el tiempo” ([1945]1971: 43).

Por otra parte, la “mediación” introducida por Vygotsky adquiere otro significado en la re-significación del sistema, “la mediación social-cultural-lingüística del significado actúa para crear una gama de posibilidades individuales de comprensión” (DANIELS, 2003: 23) y dado que para él “la actividad de la conducta humana, en todas las etapas de desarrollo y de organización, son productos sociales y se deben ver como desarrollos históricos” (Hood-Holzman, 1985: 357)²⁴ se puede inferir que un cambio en el valor, que portan inicialmente los signos, y un cambio en el significado del signo, dentro del sistema en el que se inscribe, obliga a modificar ese sistema; un indicativo, en referencia a la escuela, lo constituye la implementación de las TIC en las organizaciones educativas como forma de distribución de los conocimientos curriculares, que además influye en la determinación del valor de los conocimientos que excede la metodología utilizada en los centros. Así pues, tiempo y contexto configuran dos factores claves en el modo en que los significados pueden ser re-significados, confiriendo al signo su carácter de mutabilidad.

²³ El símbolo, utilizado para designar al significante, “tiene por carácter no ser nunca completamente arbitrario; no está vacío: hay un rudimento de vínculo natural entre el significante y el significado” (SAUSSURE, [1945]1971: 138)

²⁴ Citado en DANIELS (2003: 39)

Aunque el signo parece remitir a la esfera de lo simbólico, entre el signo y el símbolo se constatan diferencias que requieren ser clarificadas para entender ciertos planteamientos que, utilizando la expresión de “significado simbólico”, hacen referencia a la signicidad y no al símbolo. En ese sentido, cabe estar de acuerdo con los planteamientos del signo en los siguientes términos:

El símbolo no se puede interpretar porque es polisémico por naturaleza [...] el símbolo no significa nada [*sic*]. O, mejor dicho, el significado del símbolo deriva de nuestra participación en el símbolo mismo. Si yo me acerco al símbolo [*sic*], lo destruyo. Lo que sí puedo hacer es escucharlo, dejar que hable. El símbolo libera mi pensamiento porque lo desencadena. Ciertamente en este sentido, el símbolo «da que pensar», pero no me hace pensar en la cosa en sí. [...] Si el símbolo es vivo, es decir, si es símbolo para nosotros, puede ser una determinada cosa para mí y otra para otro, y cuanto más rico y más vivo sea el símbolo, más cosas permite pensar. (PANIKKAR, 2009: 294).

Ante ese modo de entender el símbolo se justifican los criterios de Peirce, sin rechazar por ello la posición asumida de Saussure. Mientras Saussure desecha el término símbolo para designar el signo lingüístico, justificando que el signo “es enteramente arbitrario, [mientras] el símbolo nunca lo es por completo; siempre subsiste en él un «rudimento» de vínculo natural entre el significante y el significado [...]” (SAZBÓN, 1976: 29), Peirce, emplea ese mismo término, «símbolo», para designar una clase particular de signos.

No obstante, la posición de Saussure transcribe la escuela y, en consecuencia, los conocimientos curriculares como construcción social. Según el autor, una y otros no pueden ser jamás símbolo porque no existe ese “«rudimento» de vínculo natural entre el significante y significado” (1976); esto es, la arbitrariedad de su lazo es absoluta. Por tanto, cuando la escuela y/o el valor en los conocimientos curriculares (significantes) se mantienen, son significados como referentes por su continuidad histórica y relacional y no porque no existan otras posibilidades para ellos.

En esa situación, escuela y conocimientos curriculares pueden ser interpretados textualmente signos que se realizan en una cadena lineal de sentido, por tanto, mutables diacrónicamente porque, solo en el análisis es permisible entender la

inmutabilidad aislando el momento; más allá del análisis, las relaciones siguen y se transforman en el transcurso temporal. De esa manera, bajo la perspectiva saussureana, los contenidos curriculares cobran relevancia al ser imaginados como significantes.

Para PEIRCE, sin embargo, un signo representa algo distinto:

Es o bien un *icono*, o un *índice* [*sic*], o un *símbolo*. Un *icono* es un signo que poseería el carácter que lo vuelve significativo, aun cuando su objeto no tuviera existencia; tal como un trazo de lápiz en papel que representa una línea geométrica. Un *índice* es un signo que perdería al instante el carácter que hace de él un signo si su objeto fuera suprimido, pero que no perdería tal carácter si no hubiera interpretante. Tal es, por ejemplo un pedazo de tierra que muestra el agujero de una bala como signo de un disparo; porque sin el disparo no habría habido agujero; pero hay un agujero ahí, independientemente de que a alguien se le ocurra o no atribuirlo a un disparo. Un *símbolo* es un signo que perdería el carácter que lo convierte en un signo si no hubiera interpretante. Es tal cualquier emisión de habla que significa lo que significa solo en virtud de poder ser entendida como poseedora de esa determinada significación. (PEIRCE, 1974: 59) (Cursivas del autor).

Por consiguiente, el símbolo es traducido como signo simbólico porque se basa en una relación arbitraria puramente convencional entre el signo y su objeto. LOTMAN (2005) pone de manifiesto, nuevamente, el carácter social de la lengua, al concebir que su significación requiere de un contexto y un tiempo portadores de valores culturales que sustentan los significados que son reproducidos y alterados por la creencia y la duda, respectivamente, de quienes los significan.

Siguiendo a Peirce, se puede definir el símbolo ligado a una convención implícita de los significados que lo sustentan y remitirlo a un acto de comunicación. Y, además, desde una posición saussureana (donde la comunicación se produce entre los signos que son significados respecto a otros en el sistema de la lengua en que se integran, remitiendo así, en el caso de los conocimientos curriculares, a sus determinaciones), resulta admisible pensar que “el valor teórico esencial de la perspectiva saussureana sobre la semiología consiste en señalar la fecundidad del modelo de la lengua para toda investigación futura sobre la vida de los signos” (SAZBÓN, 1976: 29).

Hasta aquí, es viable pensar el signo (significado/significante) como mercancía, intercambiable, en tanto en sus intercambios permite significar; unos significados son intercambiados por otros y, con ellos, sus significantes. No obstante, no parecen ser esos los únicos signos que se intercambian hoy y que determinan los modos de consumo en la sociedad actual. Eso lleva indagar otras interpretaciones posibles para el signo.

5.1.6.2 Una transformación del enfoque tradicional del signo: Signos vacíos

En la sociedad de consumo más reciente se ha producido un salto cualitativo en el modo de interpretar los signos; ahora son discursivos de otra manera, al ser puestos en relación unos con otros en cadenas significantes. Tras un trabajo previo de significación, sus significantes son sometidos a la circulación de los intercambios en el que los signos pasan a ser valiosos de otro modo. Así pues, se produce un salto cualitativo en su interpretación; el poder pasa a manos de quienes se encargan de llevar a cabo la tarea de significación previa (sean personas o instancias –agencias, organismos, empresas, etc.) con el ánimo de apropiarse de los signos, tras vaciarlos de sentido para librarlos al juego infinito de los intercambios. Por tanto, se trata de un trabajo que siendo de significación pasa por los significantes, no por los significados. El poder se produce bajo el código de la producción, vaciando de sentido al signo, al tiempo que se reproduce bajo el código del signo, porque es el signo vacío el que lo alimenta.

De esa forma (o con esa forma, sería más correcto decir), en el juego libre de intercambios, “lo producido ya no se intercambia simbólicamente, y lo que no se intercambia simbólicamente (la mercancía [conocimientos curriculares]) alimenta una relación de poder y explotación” (BAUDRILLARD ([1973]2000: 154). Los signos vacíos de sentido acceden a un juego delirante en el que los intercambios entre significantes (hay que recordar equivalentes) se producen con absoluta libertad y con una aparente falta de reglas; el código no remite a nada, tampoco a otros signos, siquiera a un

significado (o varios). Si en los enfoques tradicionales el signo se realizaba en una cadena de sentido, en este nuevo enfoque los signos son capaces de generar otros sentidos, otros significados, generalmente interesados.

Significado y significante se anulan allí en provecho exclusivo del juego de significantes, de una formalización generalizada en la que el código ya no remite a ninguna 'realidad' subjetiva u objetiva, sino a su propia lógica", pasa a ser su propio referente, y el valor de uso del signo desaparece en el exclusivo provecho de su valor de conmutación y cambio. (BAUDRILLARD ([1973]2000: 137)

La lógica que subyace al consumo impide a los signos inscribirse en un sistema ocupando una posición en base a su realización sígnica, como exponía Saussure; el signo ha perdido su carácter de linealidad. No responde siquiera al carácter arbitrario de la unión significado-significante. Hoy se habla de signos vacíos. Siguiendo a Baudrillard,

el corte no pasa entre un signo y un referente real. Pasa entre el significante como forma, y de otra parte, el sentido y el referente, que se inscriben juntos como contenido, el uno de pensamiento, el otro de realidad, bajo el signo del significante.²⁵

No obstante, aunque unos parecen remitir a los otros, términos como signos vacíos, significantes vacíos y significados flotantes no son sinónimos entre sí, incluso si llegara a advertirse alguna correlación entre ellos. De ahí, el apremio por aclarar de qué hablan cada una de estas expresiones a fin de poder concretar qué son los signos vacíos. Tomando la referencia de Baudrillard, en algunos de sus análisis, el autor remite a los signos vacíos, en términos de intercambio, como signos que se ponen a circular en un intercambio sin límites en la sociedad del consumo, siendo este intercambio el que regula las relaciones sociales.

El hecho de que la escuela forme parte del engranaje institucional social y de que los modos de relación sean hoy modos productivistas de consumo, no significa (o no solo) que únicamente se consuma educación en las escuelas privadas y posiblemente

²⁵ Citado en ALIANI, 2004

concertadas. También los conocimientos curriculares que se distribuyen en la escuela pública, en tanto procesos (relaciones), obedecen en su producción y puesta en circulación a las leyes de los intercambios en los modos de consumo, y a sus lógicas. Eso lleva a pensar los conocimientos curriculares bajo las premisas que subyacen a los signos vacíos, lo que justifica el interés por conocer más de ellos.

Del carácter lineal del signo, en el planteamiento saussureano, destacaba el énfasis del significado respecto a los significantes en una relación lineal y biunívoca, incluso si para un significante se da más de un significado. Una linealidad que se ve interrumpida en el giro lacaniano en favor de los “significados flotantes”. Sin embargo, aun cuando los “significados flotantes” se asocian por lo general a Lacan, otros autores han hecho uso de ellos con anterioridad en otras disciplinas, asignándoles interpretaciones diferentes bajo la misma terminología. Tal es el caso de Lèvi-Strauss, pionero en el uso del término.

Este autor reduce el signo, en clave saussureana, al pensamiento científico, aunque todo parece indicar que acepta la expresión de “significados flotantes” para referir un exceso de significantes que se materializan solo en formas particulares asociadas al campo de la creatividad (poesía, arte, etc.). Así se entrevé en la siguiente cita:

«En su esfuerzo por conocer el mundo, el hombre dispone de un excedente de significantes» con relación a los significados. Distribuye esta «ración suplementaria» de acuerdo con las leyes del «pensamiento simbólico». «Las nociones del tipo mana (...) representan precisamente ese significante flotante que, si bien es lo que esclaviza a todo pensamiento finito, constituye asimismo la prenda de todo arte, de toda poesía, de toda creación mítica y estética...». El pensamiento tiende a la coincidencia entre significante y significado, y al procurarla reduce en todo lo posible el mana y sus expresiones metafóricas. Sin embargo, no procede por abstracción formal (formalista). Su ambición es estructural en el sentido de que sus significantes tienden a una correspondencia lo más exacta posible con los significados, los contenidos, y la delimitación de estos últimos. (FAGES, 1974: 67)

No obstante, anticipando la argumentación, el uso que Lèvi-Strauss hace de la expresión del significante flotante (en el ámbito creativo) lleva a pensar en el “significante vacío” en los términos políticos en los que posteriormente Laclau define el término, esto es, un significante capaz de aglutinar la demanda de significados en

una cadena significativa. En la poesía, por ejemplo, habría un significativo capaz de agrupar las demandas de significados del resto, autorizando el desplazamiento en una cadena de sentido.

En lo que sí parece haber consenso entre los enfoques tradicionales y el enfoque lacaniano es en que todo significativo forma parte del signo y, en ese sentido, se relaciona con uno o más significados. Otra cosa es la naturaleza de la relación, que es la que cuestiona Lacan. Al amparo del psicoanálisis, el autor, a diferencia de Saussure, otorga relevancia a los significantes frente a los significados, lo que se expresa en la inversión el esquema del signo propuesto por Saussure.

En él, Lacan trastoca los términos invirtiéndolos; sitúa el significativo en la parte de arriba y el significado en la parte de abajo, al tiempo que da un sentido a la barra divisoria muy distinto al propuesto por Saussure. Mientras en el esquema saussureano, la barra sugiere un punto de continuidad entre significado y significativo que traduce la relación entre uno y otro en una relación biunívoca, en el esquema de lacaniano, esa barra representa un punto de corte entre uno y otro.

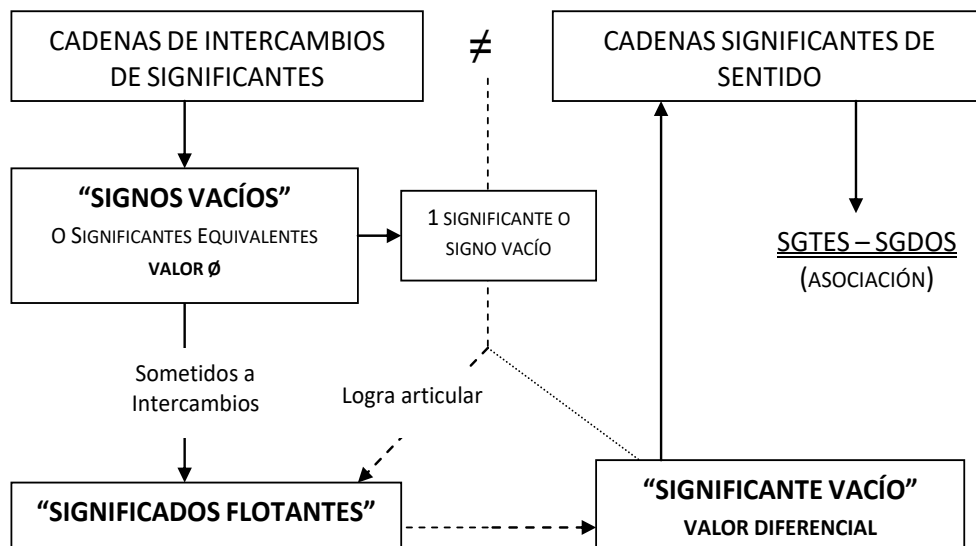
La subversión del signo en el giro lacaniano implica la desaparición de la relación directa entre el significado y el significativo. Para Lacan el significado no está ligado biunívocamente al significativo. En otras palabras, el intercambio entre significantes es el que produce o hace emerger los significados para esos significantes y genera cadenas de intercambios en y por las cuales se desplazan los significados.

Pero dichos desplazamientos no son eternos, en algún momento un significativo de los muchos, denominado propiamente “significativo vacío”, logra articular todos los “significados flotantes” y, a modo de punto capitón, fija una relación entre ellos más o menos estable, aunque flexible y en cierta manera pasajera. Por tanto, una cosa son los “significativos vacíos” y otra los “signos vacíos”. Aunque en este enfoque el signo refiere al significativo, ya que no existe un significado previo asociado, la diferencia entre uno y otro se da en la función articuladora del “signo vacío” que determina los

significados posibles para los significantes, previamente equivalentes entre sí, es decir, antes de que el “significante vacío” haya fijado un sentido para la cadena significativa.

Por esa razón, en este enfoque el valor del signo no puede ser considerado diferencial en los mismos términos que el valor del signo saussureano, esto es, por oposición a otros signos. La diferencia respecto a los signos vacíos es su función articuladora, por ello, el valor diferencial solo puede pensarse en relación a otros “significantes vacíos”. De ese modo, quienes logran apropiarse de los “significantes vacíos” se adueñan del sentido de los signos y con ello de los discursos.

En esta investigación, al hacer referencia a los signos vacíos se remite al enfoque lacaniano del signo, sí, pero no al “significante vacío”, sino al significante que despojado de significado es sometido a cadenas de intercambios de significantes equivalentes, esto es desprovistos de significado antes de someterse a los intercambios y transformado en mercancía en una cadena significativa de sentido; en definitiva, producido como signo vacío para ser intercambiado. El esquema que sigue sintetiza la explicación de estos últimos párrafos:



ESQUEMA 9. DIFERENCIAS ENTRE SIGNOS VACÍOS, SIGNIFICADOS FLOTANTES Y SIGNIFICANTE VACÍO

En este enfoque, los significantes equivalentes (sin significados previos), entrelazados en cadenas significantes de sentido²⁶, no pueden ser considerados “significantes vacíos”. Sin embargo, es ahí, en el punto de intersección entre la lógica diferencial (en tanto función articuladora) y la lógica de la equivalencia (en tanto significado flotante), en la que el “significante vacío” asoma como elemento articulador de sentidos.

La lectura de significantes vacíos remite a la de signos vacíos y, sin embargo, como se ha explicado y puede verse en el esquema previo, existe cierta disimilitud entre ambas expresiones que es preciso subrayar a fin de no confundir los desarrollos teóricos que siguen en este informe. Cuando en ellos se alude a signos vacíos a lo que se está haciendo referencia es a los significantes equivalentes y no a los significantes vacíos. La filosofía política parece haberse apropiado, en gran medida, del concepto de significantes vacíos a partir de la interpretación de Laclau al respecto. Con él, el autor pretende explicar el concepto de hegemonía, lo que no inhabilita sus interpretaciones para aclarar el uso dado a los signos vacíos en esta investigación; pudiera interpretarse que los conocimientos curriculares, planteados como signos vacíos, toman el significado de mercancía en la cadena de sentido que genera el consumo (significante vacío) en el sistema capitalista.

El modelo lacaniano del signo resulta de especial interés para entender el valor signo en los conocimientos curriculares, más allá del valor de distinción que otros autores (Veblen ([1899]2000); Bourdieu (1991), etc.) explicaron en su momento. Las reglas operativas del consumo parecen estar en consonancia con el enfoque del signo propuesto por Lacan. Por ese motivo, siendo la escuela institución social no escapa a las reglas impuestas; los conocimientos interpretados como mercancías precisan para su comprensión ser leídos en el contexto del que forman parte.

²⁶ Aunque la terminología empleada sea la de cadena, de intercambios o de sentido, en ningún momento pretende hacerse pensar en un proceso lineal si no es en la temporalidad del antes y después del significante vacío.

5.2 EL AVANCE DEL “HACER CASO”

Antes de proseguir resulta idóneo rescatar alguna idea ya explicada en el punto 4.1 del capítulo anterior. En ese sentido, se ha de incidir en que el *caso* no es algo que esté o exista en algún lugar exterior esperando ser analizado. Es cierto que puede *hacerse caso* de objetos o circunstancias con existencia previa, como ocurre con el valor de los contenidos curriculares en los PFCB durante el curso escolar 2016-2017, pero esos contenidos por sí solos no *hacen caso*. Para adquirir condición de tal, el *caso* precisa ser elaborado.

En este momento, el desarrollo teórico previo establece las bases para dirigir la mirada a los contenidos curriculares de los PFCB con la intención de rastrear valor en ellos e ir *haciendo caso*, entrelazando aquellas reflexiones y dudas que vayan surgiendo en el proceso. Por tanto, conviene tener presentes tanto las explicaciones teóricas dadas como el objeto a investigar, los conocimientos curriculares.

5.2.1 Algunas consideraciones previas “al hacer caso”

La propuesta de rastrear valor bajo cualquiera de sus formatos en los contenidos curriculares de los PFCB no debe ser contemplada como una finalidad en sí misma, no porque carezca de importancia, sino porque poco importa en el *Pensar por casos* el lugar en el que registrar presencia de valor en los conocimientos curriculares en alguno de sus formatos.

En lo que sí conviene hacer especial hincapié es en el *hacer caso*, o lo que PASSERON y REVEL han llamado *Pensar por casos*, que es equivalente a decir, una suerte de metodología en la que el *caso* es tomado como pretexto en doble sentido, de justificación para prestar atención a algo de un modo concreto y de texto previo del que partir para seguir pensando. Por esa razón, aunque el foco pareciera dirigirse al *caso*, realmente apunta a las categorías. Sin embargo, eso no exime de la obligación de

construirlo. Las categorías sobre las que pensar son fundamentalmente el valor y el plusvalor y, sobre todo, los conocimientos curriculares.

En el inicio, se ha presupuesto que en la mercancía (conocimientos curriculares) sujeta al sistema de intercambios había valor; pero tras el análisis de su lenguaje sería necesario precisar algo más. El valor en la mercancía ni se produce en el intercambio ni debe su condición a él, aunque sí lo requiere para su preservación; la mercancía es valor y es producida para el intercambio con independencia de si el intercambio llega a materializarse o no.

Sin embargo, siendo el valor relación social y estando los conocimientos o contenidos (a los que va asociado) sujetos a las determinaciones curriculares, ese valor es siempre variable; los conocimientos, portadores inicialmente de un valor (creado en la esfera de producción), son revalorizados en los intercambios escolares. Por ese motivo, reconociendo la existencia de valor en los contenidos curriculares de los PFCB, el *hacer caso* lleva a descubrir y no a demostrar valor (económico o simbólico) en ellos.

Para acometer esta tarea resulta imprescindible atender a los formatos que el valor (sin importar su naturaleza) toma prestados de los objetos/signos-mercancía o de las mercancías-signo y bajo los cuales se oculta o manifiesta, imprimiendo significaciones a los conocimientos curriculares. Así pues, dirigir la atención a los contenidos de los PFCB supone partir del supuesto que, siendo curriculares, son producidos o sujetos a intercambios en la escuela (al menos en parte). Eso es tanto como decir que poseen valor. Por consiguiente, cabría plantearse ¿a qué formato de mercancía obedecen?; ¿qué valor poseen?; ¿el mercado les asigna el mismo valor que la escuela o los agentes escolares?

Tras el desarrollo de los apartados previos, es posible avanzar en la dirección apuntada al saber que el valor económico, en las sociedades capitalistas, tiende a velar el valor simbólico, porque la esfera económica parece haber tomado el control y, en ese sentido, lo económico tiende a negar todo orden simbólico; en particular, tiende a negar el valor simbólico como relación social, configurándolo en el imaginario social

como una valoración o un juicio íntimo del sujeto. Por esa razón, se impone la reflexión sobre un valor y otro, aceptando la posibilidad de que tal vez el valor económico permita rastrear el valor simbólico velado tras él y, ambos, permitan articular otra visión más amplia del valor y de los significados que ese valor imprime a los conocimientos curriculares.

Pero no hay que adelantarse, antes es preciso indagar valor en los contenidos curriculares de los PFCB para poder repensar posteriormente qué supondría el valor económico y qué el valor simbólico. En ese sentido, se parte de la comprensión de valor económico como valor de cambio, valor de uso y valor signo, este último interpretado como señal de aquello a lo que remite y que, por lo general, suele descifrarse como distinción social, según las referencias de Bourdieu. Pero tras el análisis de los significantes vacíos cabe otra interpretación del valor signo que remite al juego de intercambios de signos vacíos cuyas reglas, bien distintas, establecen otras formas de relación social. Esta interpretación del valor signo no escapa a la consideración de valor económico, si bien opera en el orden de lo simbólico. Eso lleva a la necesidad de re-pensarla haciendo uso de la lógica subyacente.

Es cierto que la manifestación más evidente del valor económico en el contexto social encuentra su concreción en el dinero (valor monetario), mercancía por excelencia porque es la “[f]orma equivalente, general y unitaria del valor” (JAPPE, 2016: 32) y en tanto forma dinero “hace desaparecer tras una apariencia de cosa la verdadera relación de las mercancías” (2016: 39), pero incluso en ese contexto, el dinero no es su única forma posible. En la sociedad de consumo también el valor signo es valor económico, eso por no cuestionar, adelantando el desarrollo, si el valor simbólico pudiera ser interpretado del mismo modo, en términos económicos, valor de cambio, valor de uso o valor signo.

En las primeras etapas de la sociedad de consumo, los signos eran producidos para ser intercambiados, lo que no deja margen de duda en su interpretación: los signos son mercancías. No obstante, el desarrollo del consumo ha sometido esos signos a otras lógicas; ha cambiado las reglas. Por eso, tal vez sería adecuado referirse a la fase más

reciente del consumo, aquella en la que el signo pareciera no aceptar más interpretación que la del enfoque propuesto por Lacan; en esa fase el valor signo en los contenidos curriculares de los PFCB invita a ser pensado de otra manera, llegando a poner en cuestión su naturaleza mercantil; ha de recordarse que donde regía la ley del valor parece regir ahora la ley del código, desbordando u ocultando la mayor parte de las significaciones de la mercancía. Lo que interesa averiguar entonces de los conocimientos curriculares, más allá de su formato o de si son considerados mercancías, es cómo se comportan las mercancías (mercancía-signo-mercancía) con esa nueva vestimenta y, si ello, produce cambios que pudieran resultar elocuentes en la manera de significar los conocimientos.

Como se traduce del estudio de las determinaciones curriculares (BELTRÁN, 1991; 1994), la existencia de distintas instancias decisorias, generalmente con intereses diferentes, implica la concurrencia de discrepancias; no todas las instancias, a veces ninguna de ellas, confiere igual valor a una misma mercancía (conocimientos curriculares). Por ese motivo, *hacer caso* (en el sentido de atender) al valor que las instancias decisorias (Administración, docentes y alumnado) confieren a los contenidos curriculares en los PFCB en el transcurso del año escolar 2016-2017, podría resultar de interés para comprender el valor como una variable de los conocimientos curriculares y, por qué no (habrá que continuar pensando), como una posible co-determinación.

En la dirección prevista, teniendo presente que el foco está puesto en los contenidos curriculares (PFCB) que forman parte tanto del curriculum oficial como del curriculum en acción, es necesario acudir a aquellas informaciones que de manera directa o indirecta permitan interpretar qué valor les asigna cada quien. Aun con eso, ha de insistirse un vez más en la decidida intención de trascender los PFCB para pensar los conocimientos curriculares de manera generalizada en otros itinerarios escolares.

Volver la mirada a las determinaciones curriculares en el *hacer caso* implica tomar la Administración como primera instancia decisoria en el contexto escolar. No obstante, acordando con Beltrán en que “si bien toda instancia se sitúa en uno u otro nivel, no siempre lo hace de modo exclusivo” (BELTRÁN, 1991: 36), puede afirmarse que la

Administración no opera únicamente en el nivel administrativo, es también gestora de políticas que delimitan un marco de actuación curricular más amplio o más restringido según los momentos sociales.

Vinculada en su definición a la gestión de servicios que prestan el Estado y sus organismos descentralizados y los órganos encargados de desarrollar esa gestión, la Administración Pública se encuentra ligada, entre otros aspectos, a la política o políticas, lo que viene a significar que como instancia se sitúa en el nivel administrativo, pero también en el nivel político en el que la política educativa

se traduce en creación de puestos escolares, en dotaciones de mobiliario y material didáctico para los centros de enseñanza, en formación y selección (reclutamiento) del profesorado, en la articulación de los diferentes grados y niveles del sistema educativo, en la fijación de los estándares para la recepción de los títulos académicos, en la concesión de los mismos, etc. BELTRÁN (1991: 34)

Sin embargo, como toda política, también la educativa se encuentra entrelazada con otras políticas. De esa manera, es determinada al tiempo que determina; es construcción social que, trabada a otras determinaciones, delimita posibilidades de actuación en el ámbito educativo. Por eso, las políticas curriculares podrían definirse como “aspectos de la política educativa que se traducen, en el ámbito del centro escolar o del aula en una modificación de las formas o los contenidos curriculares” (BELTRÁN, 1991: 35).

Las políticas en general, y las curriculares en particular están sujetas a toma de decisiones tras las cuales existe siempre un valor subyacente a los contenidos curriculares al tratarse de decisiones adoptadas en el marco relacional del sistema capitalista. Por eso, resulta de interés indagar el valor que los distintos agentes decisorios, situados en los niveles político y administrativo, así como también en el nivel práctico (docentes y alumnado), confieren a los contenidos curriculares.

Pero no sería conveniente concluir sin insistir una vez más en un factor relevante, la procedencia del valor; en los términos en que se trabaja en esta investigación, ha de recordarse que se trata un préstamo categorial de otra disciplina, lo que

necesariamente impone extrapolar razonamientos, sin perder de vista las singularidades escolares. Estas traducen una falta de equivalencia exacta entre lo que comúnmente se entiende por valor académico y por valor social.

Así pues, una cosa es el valor o lo que se valora en los conocimientos curriculares a partir de las evaluaciones académicas (formatos de examen, criterios de calificación, etc.) y, otra, el modo en que los conocimientos curriculares son valorados o depreciados en función de criterios de utilidad o posibilidades de intercambio, es decir, por su valor de uso futuro en el mercado laboral (léase, el logro de inserción laboral inmediata o diferida –a través de los Ciclos Formativos Medios y/o Superiores-, la obtención de un título académico, la posibilidad de integrar, sin marginar socialmente a un determinado grupo de estudiantes, etc.). Una diferencia significativa de la valoración que hace el mercado respecto a la que realiza la escuela es la mediación de la moneda en los intercambios. Mientras los intercambios que se producen en la escuela son ajenos a ella, los que se producen en el mercado laboral no escapan a su influencia. En los dos supuestos, se está haciendo referencia al valor cambio; sin embargo, aunque el valor de mercado es siempre valor económico, no todo valor económico es siempre valor de mercado, sobre todo, en el marco de la institución escolar.

5.2.2 “Haciendo caso” al valor en los contenidos de los PFCB

Ha de hacerse hincapié en que los contenidos curriculares exceden a la significación vulgar que aspira a reducirlos a definiciones, conceptos, datos, etc. Se trata de contenidos seleccionados en un momento concreto y asignados, en ese mismo tiempo, a determinados niveles escolares en los que son distribuidos bajo la concreción curricular de asignaturas o materias; de ello da cuenta el informante al referir que «no solo “se imparten los mismos contenidos en unos [PF] y otros [PFCB]” sino que tienen las mismas asignaturas».

Contenidos y materias, pues, no son lo mismo, “[l]as materias son «invenciones», en el sentido de que su construcción es producto de una decisión deliberada que hay que arropar con una justificación retórica adecuada” (BLANCO, 1999: 194). Aun con eso, las decisiones acerca de la selección y organización de los contenidos, también de los que forman parte de las materias, se ven afectadas siempre por criterios de valor.

La acción curricular en cada uno de sus niveles de concreción guarda una relación directa con aquellos contenidos considerados valiosos por los distintos agentes y/o instancias decisorias. Por esa razón, raramente los intereses de quienes toman decisiones en el orden previsto son coincidentes, lo que quiere decir que cada uno de ellos podría asignar un valor diferente a los mismos contenidos curriculares. Eso, traduce distintos formatos de valor que resulta de interés rastrear, tanto si se trata de valor económico como si se trata de valor simbólico. Ha de tenerse en cuenta que el valor económico, a menudo, vela el valor simbólico, lo que lleva a suponer que rastreando el primero quizá pueda sondearse el segundo.

5.2.2.1 La Administración

Tomando la referencia de los PFCB, destaca en primer lugar la posición que esos programas ocupan en el organigrama del Sistema Educativo Español LOMCE (obtenido de la página del Ministerio de Educación -ver anexo I.a). Esa posición no es arbitraria, como se sabe responde a una decisión por parte de la Administración (primer nivel curricular) que bien pudiera haber sido otra en otro momento o con otros intereses. En consecuencia, directamente informa del valor asignado por la Administración a los programas, pero indirectamente no deja de hacer referencia al valor que asignan a los contenidos que en ellos se distribuyen.

A su vez, la comparación del organigrama de LOMCE con aquel que pergeña los itinerarios regulados en la anterior Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE) (anexo I.b) deja traslucir algunas diferencias sustanciales en el sentido referido. Mientras en el organigrama de LOE los Programas de Cualificación

Profesional Inicial (en adelante PCPI, equivalentes a los PFCB previstos en LOMCE) tienen cabida como una vía académica más a la que acceder desde 3º y 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, E.S.O.), en el organigrama actual de LOMCE, los PFCB no tienen presencia, pese a su regulación legislativa.

El silencio habla lo que las palabras callan. Es cierto que tanto la ausencia de los PFCB como la posición de los PCPI, en los organigramas correspondientes, constatarían una desvalorización de sus contenidos curriculares frente a otros contenidos de itinerarios académicos diferentes, pero no solo. No existe nada que pueda ser considerado *per se* valor en los conocimientos curriculares. De eso hablan, en esta ocasión, los silencios del organigrama de LOMCE respecto a los PFCB, al contrastarlos con los PCPI de la LOE; iguales conocimientos, en distintos momentos, serían valorados de forma diferente por la Administración. A la luz de estos silencios, parece innegable que la Administración asigna un valor escaso a los contenidos de los PFCB. Pero hay algo de lo que el organigrama no informa ¿ese valor, por escaso que fuere, sería económico, simbólico o ambos?

La LOMCE arroja algo de luz en esa dirección. En su preámbulo o exposición de motivos (denominado así por constituir una declaración de intenciones en la que el legislador expone los puntos de vista políticos para la interpretación de la norma) se pone en relación la diversidad del alumnado con la diversidad de su talento y las distintas trayectorias convertidas en

rutas que faciliten la **empleabilidad** y estimulen el **espíritu emprendedor** [...] Los estudiantes con problemas de **rendimiento** deben contar con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema. (párrafo 3) (negrillas propias)

Con estas palabras, la Administración descubre el valor económico o de mercado que confiere a los conocimientos frente a otro tipo de valor. Un valor que parece encontrar una razón de ser en la sociedad de consumo y que da pie a entender la desaparición de los PFCB en el organigrama de LOMCE, interpretando un escaso valor en ellos.

La continuidad del sistema capitalista actual, como se ha explicado en el punto 5.1 de este capítulo, depende del consumo. Por esa razón, no extraña que, ante la necesidad de producir consumidores, la Administración (sujeta al sistema económico) valore los conocimientos en términos parecidos a como los valora el mercado. De ahí, las referencias a la empleabilidad, al espíritu emprendedor o al rendimiento en el preámbulo de la ley educativa (remarcadas en negrita en la cita previa), palabras no exentas de connotaciones que, por lo demás, forman parte del discurso político habitual del momento. La necesidad u obligación de un salario que posibilite el consumo se ve plasmada en el interés por la inserción sociolaboral que se define en los PFCB como objetivo principal, incluso si de facto no llega a alcanzarse, como hace saber el informante al referir escasas posibilidades de contratación laboral (15% aproximadamente) tras finalizar alguno de estos programas.

Pero es necesario continuar indagando, por lo que ordenar la mirada requiere de algunos indicadores y subindicadores capaces de dar cuenta del valor en los conocimientos curriculares de los PFCB, sabiendo que “el uso de indicadores solo es correcto cuando se sabe que son signos de confianza de aquello que indican” (BARNES, 1990: 28). La tabla de la página siguiente sintetiza lo que probablemente pudieran ser solo algunos de ellos, pero que será necesario ir revisando a los fines previstos. La última columna muestra aquellas informaciones en las que con mayor probabilidad pueda registrarse valor según el indicador correspondiente.

Aunque no ha de ser el único, comenzar a revisar el indicador *Respuesta administrativa* (en adelante los indicadores y subindicadores se escribirán en cursiva) es de interés ya que se pretende sondear el valor que la Administración asigna a los conocimientos curriculares de los PFCB.

Ante las necesidades del Centro X, en distintos órdenes, resulta relevante conocer si la Administración muestra cierto interés o si por el contrario se desentiende de ellas. Así, revisando algunas informaciones en referencia a la *Respuesta administrativa* se observa cierta confrontación documental.

INDICADORES	SUBINDICADORES	LOCALIZACIÓN
CURRÍCULUM	Distribución horaria	Ver tabla 13
	Relación entre módulos generales y prácticos	Ver conversaciones
	Objetivos curriculares	Ver art. 3 - 18 y ANEXO III de la Orden 73/2014 de 6 de agosto + Conversaciones
	Metodologías	Ver Conversaciones y Memoria de módulos generales y específicos (Anexos III)
	Tutorías	Ver Conversaciones y Memoria de módulos generales (Anexo III a.)
	Etapa de escolarización	1 ^a ESO: 0%; 2 ^a ESO: 21,67%; 3 ^a ESO: 10%; 4 ^a ESO: 5% (Fichas) (Anexo II)
PROCEDENCIA ALUMNADO	Descolarizados	28,33% (Fichas) (Fichas) + Conversaciones + Memoria módulos generales
	Extranjeros	30% (Fichas) + Conversaciones + Memoria módulos generales
	Voluntarios	21,67% (Fichas) + Conversaciones + Memoria módulos generales
	Edad de admisión	16 ^a : 35%; 17 ^a : 43,33%; 18 ^a : 11,67%; 19 ^a : 6,67%; 20 ^a : 3,33% (Fichas)
	Nivel socio-educativo	Aunque con excepciones, generalmente bajo (Conversaciones)
RESULTADOS	Alumnos/as que superan el PFCB completo	42,37% (Fichas) + Conversaciones + Memoria módulos generales
	Alumnos/as que obtienen certificado con cualificación	42,37% (Fichas) + Conversaciones + Memoria módulos generales
	Alumnos/as que obtienen certificado sin cualificación	16,95% (Fichas) + Conversaciones + Memoria módulos generales
	Bajas en el módulo	6,35% (Fichas) + Conversaciones + Memoria módulos generales
	Repeticiones	1,69% (Fichas) + Conversaciones + Memoria módulos generales
	Nivel de absentismo	Alto (ver Conversaciones) + Conversaciones + Memoria módulos generales
EXPECTATIVAS RESPECTO A LOS OBJETIVOS	Nº de alumnos/as que acceden al mercado laboral	20,40% de los que aprueban (de 49 alumnos/as) (Fichas) + Conversaciones + Memoria módulos generales
	Nº de alumnos/as que se reenganchan a la vía académica	38,78% de los que aprueban (de 49 alumnos/as) (Fichas) + Conversaciones + Memoria módulos generales
	Mantenimiento instalaciones/recursos materiales, etc.	Memoria de módulos generales y específicos y Programa socio-educativo (Anexo VII)
RESPUESTA ADMVA.	Contratación profesorado	Ver Conversaciones y Memoria de módulos generales
	Ayudas alumnado con NEEP	Ver Conversaciones
PFCB OFERTADOS 2016/2017	Nº de PFCB disponibles en la zona	Un total de 14 (Muebles, Madera y Corcho, 4; Imagen Personal, 3; Fabricación Mecánica, 1; Hostelería y Turismo, 5) (Anexo VIII)
	Ratios por programas al inicio de curso	"Trabajos de Carpintería y Mueble" 13; "Servicios Auxiliares de Peluquería", 14; "Operaciones Auxiliares de Fabricación Mecánica", 10 (3 nepp) = 13; "Operaciones Básicas de Cocina", 13 (2 nepp) = 15; "Operaciones Básicas de Pastelería", 14 (3 nepp) = 17. (Fichas)

Tabla 10.- Indicadores

Mientras el informante -docente de módulos generales- considera que esa respuesta es “buena” (indica la existencia de más algo más de 400.000 euros de presupuesto anual para el Centro X y refiere que las causas de la tardanza en la *contratación del profesorado* “tiene más que ver con las exigencias académicas de la Administración” que con otra cosa), en la MEMORIA DE MÓDULOS ESPECÍFICOS (2016/2017), se denuncia explícitamente la falta de material para llevar a cabo la programación didáctica (manifiesta la imposibilidad de desarrollar un 15% de la programación por *falta de recursos materiales*). Pero eso no es todo, en la Memoria de módulos generales, realizada por el informante, se denuncia también que

[e]l retraso en la contratación de los profesores interinos tanto de taller como de módulos de carácter general supone gran perjuicio, no solo por cuestiones de organización docente sino también sobre el desarrollo del curso, en tanto que la mayor parte del alumnado presenta un perfil de absentismo escolar muy acusado, escaso hábito de trabajo continuo y fracaso escolar. Este curso, el profesor especialista en Pastelería se ha incorporado excesivamente tarde, lo que ha tenido consecuencias graves: desmotivación y abandono del alumnado. (MEMORIA MÓDULOS GENERALES 2016/2017: 25)

Este retraso resulta doblemente significativo en lo que respecta al escaso valor que la Administración confiere a los contenidos de los PFCB. Por un lado, por las características de los programas (duración de un curso escolar y alumnado con problemas de abandono y fracaso escolar) y, por otro, porque “en general tarda más en contratarse el profesorado que imparte los módulos específicos, con independencia del programa para que sean contratados/as y no solo en este curso”, aspecto que resulta paradójico en referencia al objetivo principal designado para estos programas.

Tampoco es insignificante la falta de ayudas por parte de la Administración para el alumnado que presenta neep, tanto más al conocer que en estos programas se matricula un número considerable de personas cuyas necesidades especiales, solo a veces, son reconocidas oficialmente, pero no siempre ni en todos los casos. A excepción de la regulación legal de las ratios, no existe ningún otro tipo de ayudas al respecto. A ello se suma que en más ocasiones de las deseadas la Inspección Educativa

autoriza matriculaciones fuera de plazo (por lo general, alumnado con neep) llegando a superar las ratios establecidas por la norma, con los consiguientes efectos.

[E]l grupo de clase estaba compuesto por 14 alumnos, 8 chicas y 6 chicos. *Tres de ellos presentan necesidades educativas especiales, lo que ha dificultado tanto la tarea de instrucción como la educativa general.* Han abandonado el curso en diferentes fechas un total de cuatro alumnos (3 chicas y 1 chico). Han finalizado 10 alumnos. *Se considera que la tardía incorporación del profesor especialista en Pastelería ha tenido un efecto muy negativo.* (MEMORIA DE MÓDULOS GENERALES, 2016/2017: 7) (Cursivas propias)

Cruzando esa información con las altas exigencias para la contratación del profesorado, resulta significativo que entre los requisitos exigidos, y pese al número de personas matriculadas con neep físicas y psíquicas, no se exija al profesorado contratado ninguna formación específica.

Los datos de las fichas de estos programas no diferencian las neep físicas de las neep psíquicas, aunque de las conversaciones se desprende que en demasiadas ocasiones esas neep responden a disfunciones psíquicas que, además, muchas veces vienen sin diagnosticar. Por otra parte, cuando se solicita información acerca del número de matriculaciones en los PFCB la respuesta es que, a grandes rasgos, se trata de un alumnado con dificultades de aprendizaje:

Una amplia parte [del alumnado] manifiesta características de lo que se acostumbra a denominar fracaso escolar. [...] La causa más frecuente es la presencia de dificultades de aprendizaje, en ocasiones asociada a otros factores. (MEMORIA DE MÓDULOS GENERALES, 2016/2017: 7)

De ese modo, implícitamente, las dificultades de aprendizaje son equiparadas a las “disfunciones” o “discapacidades” o, cuanto menos, no diferenciadas de ellas. Habida cuenta de los efectos que esta circunstancia representa para resto del grupo, la falta de ayuda en estos grupos (con ratios relativamente bajas en relación a las ratios de primaria, secundaria, etc.) contrasta con las ayudas específicas disponibles en la etapa de la E.S.O.; los recursos humanos (pedagogos/as terapéutico/as y orientadora/es) son solo algunos de ellos, como también las ACI (Adaptaciones Curriculares

Individualizadas) en las que el alumnado que lo precisa recibe ayuda en las materias instrumentales, en horario escolar, pero fuera del aula habitual. Todo ello, traduce una merma de valor económico en los conocimientos distribuidos en los PFCB de la que se desprende el escaso valor simbólico que la Administración asigna a los contenidos de los PFCB.

Esa interpretación se corrobora también en otros datos. Así, aunque el alumnado extranjero no se considera dentro de la denominación de alumnado con neep, sus carencias, debidas en muchas ocasiones a diferencias culturales y/o lingüísticas, no dejan de tener implicaciones negativas para ellos y para el grupo:

Debido a las características de estos cursos, cada año contamos con mayor número de alumnado extranjero, **muchos de ellos recién llegados de su país**, y algunos de ellos **sin dominio del idioma tanto a nivel oral como escrito**, por tanto pensamos que sería recomendable que parte de su horario lo dedicara a estar con un profesor de apoyo que profundizara en estas dificultades y **así poder seguir el ritmo de la clase...** (MEMORIA DE MÓDULOS GENERALES, 2016/2017: 24) (Negrillas propias)

Ante estas necesidades, la respuesta administrativa sigue siendo el silencio, por lo demás, muy significativo. Pero no son estas las únicas informaciones ni datos que avalan el escaso valor que la Administración asigna a los contenidos de estos programas. Entre otras destacan: 1. La permisividad ante el alto *Nivel de absentismo* porque, excepto en el alumnado que procede de “medidas judiciales”, se suele transigir la falta de asistencia a clase, invalidando a efectos prácticos el documento de compromiso firmado por el alumnado al inicio del curso; 2. El ser programas no contemplados en la políticas de becas, tal como se constata en las observaciones registradas en la ficha del programa de “Operaciones Básicas de Pastelería” (“Asimismo, pensamos que la política de becas debería incluir a este alumnado”) o; 3. El escaso porcentaje de *Alumnas y alumnos que superan el PFCB completo* porque, en los programas del curso 2016/2017 apenas un 42,3.7% del alumnado (cifra que el informante afirma no variar demasiado de unos cursos a otros) ha superado completamente estos programas, un dato que de producirse en otros estudios o

itinerarios académicos haría saltar la alarma implantándose medidas para encontrar soluciones.

En alguna de las fichas resulta llamativa cierta discordancia entre las cifras ofrecidas por los distintos indicadores en relación a la suma total de alumnado, pero más llamativa es la explicación verbal al respecto: en ella se admite que la causa se debe, en muchos casos, a la posibilidad de incorporaciones fuera de matrícula. Por lo general, esas matriculaciones corresponden a chicas y chicos que proceden de otros programas formativos o de otros centros. En estos casos, puede llegar a suponer hasta 1/3 de excedencia en el cómputo total de horas lectivas del programa correspondiente. Sin embargo, no parece tratarse de un dato relevante para la Administración, que sigue autorizando las matriculaciones hasta el 31 de diciembre. Ello, no hace más que corroborar el escaso interés por estos conocimientos, observado inicialmente al prestar atención a la disposición orgánica de los PFCB.

En la MEMORIA DE MÓDULOS ESPECÍFICOS (2016/2017) se expone que “ha sido un grupo de alumnos muy heterogéneo con niveles muy diferenciados [...] 3 de los alumnos con neep con diagnóstico y otros sin informes pero con carencias visibles.” Las características singulares del alumnado que se matricula en estos programas, con el agravante de las incorporaciones tardías o extralimitadas en el tiempo lleva a imaginar una incidencia negativa en el individuo que se incorpora, pero no menos en el conjunto del grupo, hecho al que la Administración tampoco parece conferir demasiada importancia, a la luz de su respuesta.

Recapitulando, tras las informaciones consideradas por el momento puede afirmarse que la Administración traduce una merma de valor económico en los contenidos curriculares de los PFCB en referencia a otros itinerarios, pero también en referencia a otros momentos sociales (a recordar los PGS y los PCPI). Inicialmente, hasta donde se ha podido comprobar, ello podría responder a la posición de esos conocimientos en el mercado, ya que es ella la que define los intercambios posibles en cada momento. Así pues, si las posibilidades de intercambio traducen un escaso valor de mercado, nada

puede confirmarse hasta el momento del valor simbólico, salvo su aparente inexistencia.

Continuando, la ficha del programa de “Operaciones Básicas de Pastelería” pone de manifiesto que la ratio legalmente prevista en 2 alumnas o alumnos es superada con el beneplácito de la inspección educativa, lo que conduce a preguntarse ¿a qué se debe tal condescendencia? Para evitar una interpretación precipitada se ha procedido a buscar información en la web oficial de la Generalitat Valenciana a fin de conocer los PFCB ofertados por la Administración para el año 2016/2017 (ver anexo VIII), tomando como referencia la ubicación del Centro X para su tratamiento. En ese sentido, atendiendo a las posibilidades de desplazamiento del alumnado²⁷, apenas 14 PFCB se ofertaron entre la Generalitat Valenciana y la Diputación Valenciana (4 en la familia de Muebles, Madera y Corcho; 3 en Imagen Personal; 1 en Fabricación Mecánica; 5 en Hostelería y Turismo). Un número relativamente bajo, considerando que se trata de programas diversos en tanto pertenecen a cinco de las familias profesionales reguladas en la *Resolución de 7 de julio de 2016*.

Aunque es cierto que este dato da respuesta en algún sentido a la pregunta formulada y permite justificar la permisividad de la supervisión educativa ante la limitación de plazas disponibles en los distintos programas, no por ello deja de evidenciar, a su vez, el escaso valor económico ya rastreado en los contenidos distribuidos en los PFCB. De otro modo, podrían haberse dedicado más recursos para la implantación de PFCB frente a otros itinerarios o, de facto, haber respondido positivamente a la propuesta de la dirección del Centro X para implantar Ciclos de FPB durante el año 2016/2017, una propuesta que, en palabras del informante, fue desestimada por falta de recursos humanos y la negativa de nuevas contrataciones transmitida por la Administración. Es necesario recordar que “no solo «se imparten los mismos contenidos en unos que en otros [PFCB y Ciclos de FP básicos]» sino que tienen las mismas asignaturas”.

²⁷ Puesto que se trata de un alumnado de nivel socio-económico familiar bajo en su mayoría, los desplazamientos se han considerado teniendo en cuenta distancias bien comunicadas con transporte público de no mucho más de 60 km o el equivalente a una hora de viaje aproximadamente.

Por otra parte, de la distribución de *Nº de PFCB disponibles en la zona* destaca, en pos del valor económico de mercado, la diferencia en la oferta de programas en función de la familia a la que pertenecen. Frente a la familia de Fabricación Mecánica en la que solo se oferta un programa, por ejemplo, en la familia de Hostelería y Turismo se ofertan cinco, pero también se advierte la falta de oferta de programas en otras familias.

En ese sentido, lo que puede traducirse, tanto de los PFCB impartidos por el Centro X (tomados como referencia) como del resto de programas del anexo VIII, es que el valor de mercado en los contenidos de determinadas familias es mayor que en otras. Ese valor económico o de mercado, que puede leerse en función de la oferta, en realidad está sujeto a la demanda del mercado laboral, más allá de las necesidades o intereses de los posibles aspirantes a matrícula.

Por el momento, no ha sido posible encontrar valor simbólico en los contenidos de los PFCB en lo que a la Administración respecta. Sin embargo, eso no significa que quede descartada totalmente la posibilidad de hacerlo. En una sociedad de consumo que no se rige, o al menos no de manera prioritaria, por la oferta y la demanda que sí determinó la fase de producción previa (vale decir, no son las necesidades las que determinan la oferta, sino la oferta la que despierta el deseo), surge la duda sobre las razones de la Administración al ofertar estos programas. Sin embargo, resulta de mayor interés centrar la atención en el alumnado y sus familias, así como en el profesorado, por si pudieran ofrecer alguna otra vía a explorar.

5.2.2.2 Docentes y el alumnado

Dada la falta de los PFCB en el organigrama del sistema educativo español, no sorprende que la Administración, hasta donde se ha revisado con las informaciones disponibles, asigne a los contenidos de estos programas un valor económico escaso. Sin embargo, en ese aspecto resulta revelador que los PFCB no dejen de constituir una opción para algunas personas (jóvenes escolarizados sin posibilidad de continuar en la

etapa de la E.S.O. por razón de edad, repeticiones, etc.; inmigrantes o sujetos procedentes de “medidas judiciales”, entre otros). Siendo así, quizá pudiera haber otro tipo de valor en los contenidos de los PFCB, en este caso no para la Administración, sino para quienes se matriculan en estos programas y/o para sus familias o sus tutores legales.

Si no se trata de valor económico (valor de uso, valor de cambio, según Marx, y/o valor signo, tal como expone Baudrillard), tal vez pudiera ser valor simbólico. Pero eso no basta. Es necesario, indagar antes en algunos aspectos del valor simbólico, aunque solo sea de manera aproximativa, para pensarlo más adelante a la luz de los registros en los contenidos de los PFCB. Cabe rescatar del desarrollo previo de la mercancía que esta es relación social y valor y, aunque habla un lenguaje propio, no siempre se muestra bajo los mismos formatos. En consecuencia, en referencia al valor, poco importa si su naturaleza es económica o simbólica, pero siempre es relación social y al igual que la mercancía, se sirve de distintos formatos prestados. En ese sentido, el valor simbólico no puede ser interpretado como una apreciación personal del individuo, es decir, para que sea valor simbólico ha de ser valor también para otros; está sometido al sistema de intercambios.

Pero el párrafo anterior plantea algunas preguntas sobre las que habrá que volver en el capítulo siguiente; por una parte, ¿qué son los intercambios simbólicos? y, por otra, considerando el valor de uso en función del valor de cambio, ¿podría pensarse el valor simbólico al margen de esa relación, máxime al conocer que habla el lenguaje de la mercancía? o, dicho de otro modo, ¿podría interpretarse el valor simbólico al margen del valor económico o a la inversa? Por el momento, es necesario volver la atención al *caso* a fin de rastrear valor simbólico interpretado como algo distinto del valor económico (monetario o de intercambio), pero sin dejar de considerar las cuestiones que han surgido al respecto.

Rastrear valor simbólico en los conocimientos de los PFCB para quienes se matriculan en estos programas o para sus familias, a los efectos, obliga a detenerse para identificar qué características definen a este alumnado como colectivo, porque en

tanto agentes curriculares (el alumnado lo es) valoran los conocimientos de manera diferente a como los valora otro colectivo, léase la Administración o el personal docente.

En esa dirección, los datos arrojados por el indicador de *Procedencia del alumnado*, junto a algunas de las informaciones verbales y documentales facilitadas, muestran un grupo heterogéneo en algunos aspectos (la edad, el lugar de procedencia de las personas inmigrantes, el nivel socio-cultural, etc.) pero, de cualquier manera, un grupo que presenta un denominador común. Un alto porcentaje de quienes se matriculan en los PFCB son sujetos productos del fracaso escolar con dificultades de aprendizaje y alto grado de absentismo escolar:

Una amplia parte [del alumnado] manifiesta características de lo que se acostumbra a denominar fracaso escolar, en tanto que han abandonado la Enseñanza Secundaria Obligatoria sin obtener la correspondiente titulación (GES). La causa más frecuente es la presencia de dificultades de aprendizaje, en ocasiones asociada a otros factores. Así mismo en muchos casos, el nivel académico real no corresponde con el último curso realizado, sino que es sensiblemente inferior. (MEMORIA DE MÓDULOS GENERALES, 2016/2017: 7)

Incluso los etiquetados como desescolarizados en las fichas de los PFCB son chicas y chicos que ha abandonado la E.S.O. con 16 o 17 años sin haber obtenido el Graduado en E.S.O. y que, por tanto, llevan un año «sin hacer nada»... (CONVERSACIÓN)

En el mismo sentido hablan también los datos cruzados de los subindicadores *Etapas de escolarización* y *Edad de admisión*. La mayoría de quienes se matriculan en algún PFCB acceden desde 2^º de la E.S.O. (21,67%) con no menos de 16 años de edad. De ello puede colegirse, puesto que los PFCB van dirigidos a alumnas y alumnos que superan los 17 años, que cargan en su haber académico todas las repeticiones de curso permitidas por el sistema. Esa circunstancia merma considerablemente sus posibilidades de conseguir el Graduado de E.S.O., cuanto menos, sin el acceso a los PFCB, los Ciclos de FP e incluso los Ciclos de FP de segunda oportunidad.

El fracaso no es vivenciado como fracaso institucional por quienes acceden a estos programas. El fracaso escolar, que en parte es el éxito escolar en la sociedad capitalista actual (puesto que en ella la escuela, en algún sentido, cumple también con la función

social de sostener un *statu quo* piramidal, necesario para garantizar las cuotas de poder establecidas), representa para ellos un fracaso personal que lleva aparejada “su” exclusión social porque, ineluctablemente, en la sociedad de consumo, “su” fracaso escolar representa “su” exclusión del mercado laboral y, con ella, “su” imposibilidad de consumir. La exclusión del mercado laboral en la sociedad de consumo supone, pues, en todos los aspectos la marginación social.

En el mismo sentido, los *Objetivos curriculares* de los PFCB a que hacen referencia los módulos específicos profesionales y, en particular, el objetivo previsto en los módulos de FCT de incorporar al mundo laboral a estas chicas y chicos, no deja de ser un indicador de valor económico. Una manifestación de ello puede leerse entrelazando los datos que, grosso modo, arrojan las *Ratios por programas al inicio de curso* o número de matrículas con el *Nº de PFCB disponibles en la zona*. El rápido crecimiento de peluquerías y bares se corresponde con las ratios más altas en los programas de “Servicios Auxiliares de Peluquería” (una ratio de 14) y “Operaciones Básicas de Pastelería” (una ratio total de 17), así como con el número más elevado de programas de la familia de Hostelería y Turismo, un total de 5 frente a un único programa de la familia de Fabricación Mecánica que coincide con una de las ratios más bajas en el programa de “Operaciones Auxiliares de Fabricación Mecánica” con un total de 13 matriculados.

Pero la inserción laboral supone también valor simbólico. Aun cuando de facto, esa afirmación es contradicha por los datos observados en el *Nº de alumnas y alumnos que acceden al mercado laboral*, ha de considerarse que el valor sería en este caso en función de las expectativas y no de los resultados obtenidos. Por eso, pese a que los datos permiten cuestionar el logro del objetivo (solo un 20,49% del alumnado contabilizado consigue en realidad acceder al mercado de trabajo -en términos absolutos en 10 de 49 alumnas y alumnos registrados), la inserción laboral expectante representa o lleva asociada un reconocimiento social al imaginar al sujeto en una posición de mercado. Esa posición, poco importa que sea o no de poder en relación a otras, lo que sí supone es la integración frente a la exclusión, o dicho de otro modo, la

posibilidad de consumir incluso a cuenta de convertirse en producto consumido, porque

[e]l propósito crucial y decisivo del consumo en una sociedad de consumidores (aunque pocas veces se diga con todas las letras y casi nunca se debata públicamente) no es satisfacer necesidades, deseos o apetitos, sino convertir y reconvertir al consumidor en producto, *elevant el estatus de consumidores al de bienes de cambio vendibles*. (BAUMAN, 2007: 83)

Por tanto, la inserción socio-laboral (aunque decir laboral sea una redundancia) resulta especialmente significativa porque al pensar a los sujetos como futuros trabajadores, en el contexto de una sociedad de consumo, en realidad, se están pensando y produciendo sujetos consumidores y consumidos. Del mismo modo, cuando se imagina estar intercambiando un puesto laboral por unos presuntos conocimientos, se están intercambiando realmente sujetos, ahora cosificados.

El sujeto no es poseedor, sino portador de conocimientos; uno y otros constituyen un tándem indisoluble, suponerlos separados es producto de una sacralización de los conocimientos que solo da pie a interpretarlos como mercancías. En tal caso, el juego de intercambios de conocimientos no es tal, es una ficción. Lo cierto es que los conocimientos están en el lugar de los sujetos (no es que remiten a ellos o los designan). De ello se sigue que su valor económico es valor económico de los sujetos, producidos subrepticamente en la escuela para ser intercambiados. Por esa razón, los conocimientos valorados económicamente por el sujeto, que no se sabe intercambiado, lo que de facto estarían representando sería valor simbólico.

No obstante, haciendo uso del mismo razonamiento, el valor económico pudiera ser interpretado también en clave de valor signo. El trabajo traducido como un derecho en la sociedad de consumo (el derecho a pertenecer) frente a la obligación que representó en otra sociedad (trabajo de subsistencia) se transforma en signo vacío de intercambio. En consecuencia, se intercambia por otros signos, también vacíos, esto es, por conocimientos curriculares, que vaciados de sentido llegan a transcribir al integrarse en una cadena significativa el valor económico como valor signo. De ello dan

cuenta los PFCB si se toma en consideración la información de que para las empresarias y los empresarios no es demasiado relevante que quienes son contratadas o contratados dispongan o no de una acreditación, es decir, hayan superado o no uno de estos programas.

Recapitulando, la inserción socio-laboral (*Objetivo curricular*), que presumiblemente se produce en el intercambio de los supuestos conocimientos curriculares a través de las certificaciones expedidas, define dos formas de valor simbólico en esos conocimientos. Por una parte, el valor económico traducido en valor signo podría ser interpretado como valor simbólico cuando simboliza o está en el lugar de pertenecer. Sería signo de pertenencia del sujeto que se identifica con un “tipo de consumidor” (BAUMAN, 2007). En tal caso, el valor económico (valor signo) integraría un plus de significación para el valor económico (valor cambio y uso) que podría ser leído como valor simbólico.

En otro sentido, el pretendido valor económico (valor de cambio y valor de uso) que habilitaría los intercambios bajo la apariencia de los conocimientos escolares se encontraría en el lugar de lo que realmente se intercambia, esto es, en el lugar del sujeto consumidor, producido como mercancía para ser consumida. O dicho de otro modo, el valor económico en los contenidos curriculares de los PFCB podría considerarse valor simbólico no porque se encuentra en el lugar de la pertenencia como valor signo o como significante vacío intercambiable, sino que está en el lugar del propio sujeto convertido en consumidor consumido.

Por otra parte, retomando el indicador de *Procedencia del alumnado*, frente a un elevado porcentaje de alumnado (31,67%) proveniente de etapas de escolarización de E.S.O., se advierte un 21,67% de *Voluntarios* (13 en términos absolutos) que no resulta desdeñable. Esa voluntariedad, sin embargo, es puesta en tela de juicio por el informante al explicar que los supuestamente *Voluntarios* son sujetos procedentes de “medidas judiciales”. Para ellos los PFCB representan lo menos malo, es decir, la alternativa frente al centro de internamiento (ha de recordarse que “o cursan el

programa o vuelven al centro de internamiento”), por esa razón, “los que proceden de «medidas judiciales», siendo voluntarios optan por lo menos malo”.

Aun con eso, tras entreenlazar la información de ese indicador con los datos de las *Bajas en el módulo*, asoma cierto valor simbólico en los conocimientos curriculares. De las conversaciones se desprende que el mayor número de bajas, responde a alumnado de “medidas judiciales”; sin embargo, los datos hablan y dan a conocer que esas bajas tan solo representan un 6,35 % de todo el alumnado del centro, porcentaje que traducido en números absolutos supone solo 4 de 63 alumnas y alumnos, además, no todas ellas coinciden con bajas de alumnado de “medidas judiciales”. Así pues, no puede descartarse sistemáticamente que en los contenidos de los PFCB resulte imposible rastrear valor simbólico para este alumnado. No obstante, para hacerlo sería necesario acceder a otro tipo de información de la que no se dispone. Se requeriría conocer el número matriculaciones procedentes de “medidas judiciales” que logra finalizar alguno de estos programas y/o acceder al mercado laboral o continuar por la vía académica. En ese caso, no solo el valor económico, sino también el valor simbólico podría verse incrementado para este colectivo. Ello plantea una pregunta sobre el valor simbólico en relación al valor económico: ¿Existe correlación entre ambos tipos de valor?

En principio, resulta viable imaginar que la expectativa de acceso al mercado laboral, aun no siendo un hecho garantizado, pudiera influir en la decisión de determinados sujetos de solicitar unos programas u otros. Esta interpretación cobra fuerza al cruzarla con la observación registrada en una de las fichas de estos programas -“Dos alumnos han causado baja. *Uno en febrero dejó de asistir por trabajo...*” (Cursiva propia). Se trata de un comentario aislado que, no obstante, autoriza a pensar que una vez conseguido el objetivo (esto es, la inserción laboral que es valor económico y valor simbólico), el programa y los conocimientos que en él se imparten perderían valor para el sujeto puesto que los intercambios están en función de los beneficios obtenidos.

Con ello, se pone de manifiesto que el valor en los conocimientos curriculares está en función de la posibilidad de intercambio en el mercado laboral. Por consiguiente, lo que falta aclarar es si ese valor económico podría interpretarse también como valor simbólico. Asimismo se constata que los contenidos curriculares no disponen de un valor en términos de propiedad intrínseca como si de un atributo se tratase; en tanto relación social, no cabe una lectura esencialista de él ni de la relación que establece con el objeto al que va asociado; esa relación es también una construcción social.

Retomando la crítica de Baudrillard respecto al valor de cambio y valor de uso, si el valor simbólico es relación social y está sujeto al sistema de intercambios, esto es, es valor de cambio, necesariamente ha de ser valor de uso porque la sociedad de consumo permite advertir que “el valor de uso no es más que el horizonte del valor de cambio.” (BAUDRILLARD, [1973] 2000: 19), es decir, el valor de cambio es el que implica valor de uso y no a la inversa. Llegados a este punto podría afirmarse que, da igual el itinerario en el que se distribuyan unos contenidos u otros, es el valor de cambio el que implica el valor simbólico y no a la inversa, aun así el valor simbólico es valor de cambio.

No obstante, como se ha explicado unos párrafos más arriba, bajo el prisma de la inserción socio-laboral, el trabajo podría tomarse también como signo vacío, pero faltaría añadir que también pudiera ser pensado como significante vacío, en consecuencia, articulador de sentido de una cadena de significantes de la que forman parte los conocimientos curriculares y en la que se significan (trabajo, consumo, empleabilidad, emprendeduría, conocimientos, certificaciones, etc.). En ese supuesto, resultaría inexplicable el valor diferencial entre el trabajo y los conocimientos curriculares aludido unos párrafos más arriba. Trabajo y conocimientos pasarían a valer como signos en el intercambio, pero de forma diferente. El trabajo conferiría un plus de significación al valor de cambio y al valor de uso en los contenidos curriculares como valor signo, dejando abierto un interrogante, ¿podría dársele categoría de plusvalor económico al valor signo?

Es cierto que el valor económico y el valor simbólico han podido rastrearse a partir de la inserción socio-laboral, lo que resulta cuestionable es que sea esa la única forma de rastrear valor simbólico en los contenidos de los PFCB; aun siendo un porcentaje bajo el que arrojan las cifras del indicador *Nº de alumnas y alumnos que acceden al mercado laboral* (indica que un 20,40%, del 81,67% del alumnado contabilizado logra superar uno de estos programas), todavía lo es más el porcentaje de quienes acceden al mundo laboral, apenas si equivaldría a 1/6 aproximadamente del total del alumnado:

Dada la actual situación de escasez de puestos de trabajo, hay bajas expectativas de contratación del alumnado que ha finalizado este curso escolar. A pesar de ello, hay 6 con **probabilidad** de incorporación al mundo laboral. (MEMORIA DE LOS MÓDULOS GENERALES 2016/2017: 16) (Negrilla propia)

Por otra parte, si el valor económico vela en algunas ocasiones el valor simbólico, un cambio en la posición de los conocimientos curriculares en el mercado o en la escuela ha de llevar inscrita algo más que una variación del valor económico, tal vez suponga un cambio, no cuantitativo pero sí cualitativo, del valor simbólico. De ese modo, como se ha ido comprobando, el escaso valor de mercado en los contenidos curriculares de los PFCB traduciría empíricamente una oportunidad de rastrear valor simbólico en ellos para su alumnado. Pero, sobre todo, inaugura otra duda: ¿Existe algún tipo de correlación (directa o indirecta) en las variaciones de valor económico y simbólico en el caso del alumnado, las familias o incluso los docentes?

Por el momento, todo parece indicar que el valor de cambio (no la cuantía del salario) se ve incrementado por el valor signo y el valor simbólico, que le prestan un plus de significación ante la expectativa de inserción socio-laboral, transformando el valor signo en valor económico. Pero es necesario dilucidar si ese plus se produce únicamente por la inserción laboral que deriva del intercambio de los conocimientos curriculares en el mercado laboral o si existe alguna otra causa, que sería lo mismo que preguntarse por la existencia de otro formato de valor simbólico desde la posición del alumnado y sus familias y/o tutores.

En menor medida, la falta de trabajo pudiera llevar a algunas de las personas que acceden a los PFCB a ocupar su tiempo, pero también bajo ese supuesto podría estar buscándose, quizá implícitamente, aceptación o reconocimiento por parte del círculo social más próximo, fundamentalmente cuando se procede de familias de nivel socio-económico y cultural más alto que el de la media del resto del alumnado, porque de las *Tutorías* se desprende que la opción de tomar una u otra vía

«depende de la familia de que procede, si tiene más o menos necesidades». En ese sentido quienes proceden de familias más acomodadas y de un nivel socio-cultural más alto trata de que sus hijas/os se «reenganchen» a la vía académica. (CONVERSACIÓN)

Por ese motivo y a la luz de las cifras extraídas del *Nº de alumnas y alumnos que se reenganchan a la vía académica*, un 38,78% del 81,67% del alumnado contabilizado, no puede descartarse la posibilidad de un nuevo formato de valor simbólico.

En el mismo sentido, otra cuestión a considerar es la posibilidad de establecer nuevas relaciones tanto personales como laborales, sobre todo, si se dirige la atención al alumnado *Extranjeros*, inmigrantes de primera generación en una alta proporción. En ese caso se estaría hablando de un valor añadido que no es valor económico, cuanto menos, no de manera inmediata. Ese valor pudiera pensarse en términos de valor de cambio lo que no inhabilitaría rastrear valor simbólico, pero siempre desde la lectura que autoriza la lógica lineal, de la que por el momento no ha sido posible escapar. Y solo en el supuesto de que esa fuera la única causa para cursar un PFCB, lo cual parece improbable, podría identificarse ese valor simbólico como valor signo.

El valor económico vuelve a encontrarse en aquellos conocimientos, cuya certificación (con todos los módulos superados, o no) es intercambiada laboralmente en busca de un salario. Sin embargo, dado que la cualificación que habilitan estos programas es literalmente básica, el salario, en relación a quienes ostentan posiciones laborales mejor retribuidas, sería relativamente bajo, lo que llevaría a interpretar un limitado valor de cambio (monetario) en los contenidos de los PFCB.

No obstante, para quienes no disponen de recursos monetarios, ese valor económico puede ser percibido de manera diferente, incrementándose tras ser revalorado. Aunque la cuantía monetaria no variase, el sujeto en vías de exclusión podría asignarle un valor económico, no monetario (que seguiría siendo el mismo), superior al que le otorgarían otros desde posiciones de mercado diferentes.

En ese sentido, el plus de significación advertido estaría facultando una revalorización del valor económico para o por algunos individuos, no por lo que vale, sino por lo que significa, esto es, inclusión en el mercado a través del consumo, cambio en la posición social, reconocimiento en los círculos más próximos, relaciones laborales, etc. El plus de significación traducido en valor simbólico y/o valor signo, como se ha explicado unos párrafos más arriba, se constituiría o pasaría a conformarse ahora en plus-valor económico en los conocimientos que se distribuyen a través de los PFCB.

La posición social, económica, cultural, etc. de los sujetos que valoran los conocimientos curriculares incide también, en parte, en la determinación del valor. Así, para quienes se sienten excluidos socialmente, el valor económico representaría algo más que valor de cambio. Tal vez supondría la posibilidad de hacerse visibles para los otros, formando parte de algo; incluso no siendo perfecto, la decisión de no pertenecer (en este caso al mercado y, por tanto, a la sociedad) no es una decisión libre, mientras superar alguno de estos programas y acceder a un puesto laboral sí lo sería, aunque posiblemente solo en apariencia; a la luz del intercambio, el sujeto se produce como consumidor, ahora de conocimientos, luego de trabajo, etc. y, en ese sentido, deja de ser libre.

Otro ejemplo, es el de aquellos que provienen de niveles socio-económicos medios, donde la exclusión del mercado laboral no es tan determinante. Para ellos, una lectura de “su fracaso” en términos de exclusión familiar, podría traducir en valor simbólico el hecho o la expectativa de obtener otra mirada de los suyos, esto es, el reconocimiento familiar, quizá tan solo superando alguno de estos programas.

Pero los contenidos curriculares no solo van dirigidos, o al menos no de manera inmediata, al mercado laboral. En los módulos generales otro de los *Objetivos curriculares* previstos es la continuidad académica. Depende para quien, implica la obtención del título de Grado de la E.S.O. o el acceso a los CFGM, tal como reflejan los datos obtenidos en el Centro X. En contra de lo que inicialmente pudiera pensarse, los datos numéricos porcentuales de quienes acceden a Ciclos de FPB (38,78%) son superiores a quienes acceden al mercado laboral (20,40%). En el caso de acceso a la vía académica, las observaciones realizadas en algunos de los programas por los docentes resultan significativas:

A modo de sugerencia, en el apartado E, tal vez convendría incluir un epígrafe referente al número de alumnos que superan la prueba de acceso a CFGM. Todos los años la superan varios alumnos de cada Programa, pues esto es uno de los objetivos que nos planteamos en los módulos formativos de carácter general. (FICHA DEL PROGRAMA FORMATIVO DE OPERACIONES BÁSICAS DE PASTELERÍA: anexo II.e)

Ineluctablemente, la continuidad académica supone también un valor económico; superar estos programas constituye un requisito para poder realizar las pruebas de acceso a los CFGM, aumentando las posibilidades de integración al mercado laboral. En esos términos, se produce un intercambio, bien por un puesto laboral, bien por el reingreso al sistema educativo. El trabajo intelectual en la sociedad de hoy se encuentra mejor valorado que el trabajo manual (prueba de ello es la remuneración salarial), en esa línea también en el trabajo manual una mayor cualificación representa una mejor valoración económica (en este caso sí monetaria) y social. Por ese motivo, el acceso posterior a los CFGM podría constituir un aliciente, un valor añadido y, por tanto, un valor simbólico en los términos expuestos. También podría verse aumentada la autoestima académica y personal de los sujetos a través de un posible reconocimiento, sobre todo, en aquellos casos en los el objetivo de algunas familias, generalmente las de mayor nivel socio-cultural, es lograr que se “reenganchen” a la vía académica (CONVERSACIÓN)

Sin embargo, el valor que los docentes confieren a la prueba de acceso a los CFGM pone en cuestión el valor que otorgan a los conocimientos de los PFCB. Eso es lo que

se desprende de las palabras del informante en referencia a esta prueba: “es tomada en consideración por los docentes de los módulos generales a la hora de impartir unos conocimientos u otros en el marco de sus asignaturas” (CONVERSACIÓN). Pese a que no verbaliza explícitamente el valor conferido, sí señala que se toma tiempo de Lengua y Matemáticas para que este alumnado pueda superar el Inglés y el Tratamiento de la Información y la Tecnología. En ese sentido, los contenidos previstos en las asignaturas son sustituidos por otros contenidos en función del valor que las y los docentes asignan a los contenidos de la prueba de CFGM.

En contrapartida, la sustitución de unos conocimientos por otros mejor valorados, económica y simbólicamente, supondría un plus de significación (valor simbólico o valor signo –de distinción o de posición social) para el personal docente y para parte del alumnado o sus familias correspondientes. Ha de pensarse, siguiendo la información registrada en los *Objetivos curriculares*, que los PFCB van dirigidos a la cualificación profesional y la empleabilidad y aunque legislativamente se plantea la posibilidad de acceso mediante una prueba CFGM, al ser una prueba posterior a la superación de los PFCB no puede considerarse que estos programas tengan o deban tener carácter propedéutico, incluso si, de facto, ocurre lo contrario:

En lo que respecta a los CFGM las asignaturas de las que se examinan son Castellano, Inglés, Sociales, Matemáticas, Naturales y Tratamiento de la Información y la Tecnología. De ellas el Inglés y el Tratamiento de la Información y la Tecnología se valoran menos que el resto. No obstante, en los módulos específicos se prepara a estos alumnos para que puedan superar también el Inglés y el Tratamiento de la Información y la Tecnología, tomando tiempo de Lengua y Matemáticas, respectivamente. (CONVERSACIÓN)

Recapitulando, el valor simbólico constituye un plus de significación. Aun así, se trata de un plus que no puede sustraerse a la lógica lineal económica y simbólica. En ese sentido, se constata que el valor simbólico es también valor de cambio y valor de uso. Es cierto que no supone acumulación, pero lo que por una parte produce valor simbólico en los conocimientos de los PFCB al capacitar al sujeto cualificándolo laboralmente, por otra, no deja de traslucir relaciones cosificadas. Los sujetos pasan a relacionarse entre sí a través del trabajo, o sería más correcto decir, a través de su

fuerza de trabajo. Cuando se piensa estar intercambiando una certificación por un puesto laboral, lo que, de hecho, se intercambia no son conocimientos, sino los sujetos como mercancías. Entonces, los conocimientos son interpretados como algo externo al sujeto, algo impreso en una certificación que “se posee; se tiene”.

Así, los conocimientos se transforman en fetiches. Sin embargo, aquello que se oculta tras los conocimientos no es el trabajo ni la fuerza de trabajo, como ocurría en la mercancía-objeto, sino el propio sujeto, ahora consumidor de conocimientos y consumido por el sistema.

La tabla de la página siguiente, supone una síntesis de lo expresado hasta el momento. Sin embargo, la pretensión no es presentarla solo como un resumen, sino hacerla valer para pensar y establecer relaciones a partir de las comparaciones. En ella se expone el valor económico (valor cambio y uso y valor signo) y simbólico de los conocimientos de los PFCB para los distintos agentes, así como las variaciones de valor que han ido observándose al poner en relación el valor de partida en los conocimientos de los PFCB con el valor en otros conocimientos, en un mismo momento (otros itinerarios) o en momentos diferentes (programas equivalentes en tiempos distintos).

Haciendo una lectura horizontal, se advierte el valor que cada uno de los agentes y/o instancias de decisión curricular asigna a los contenidos de los PFCB. Las primeras filas dan cuenta del valor que Administración, Alumnado y Docentes asignan a estos conocimientos en su punto de partida. Ese valor es tomado como referencia para observar posteriormente sus variaciones en función de otros momentos (PCPI) o de otros itinerarios en el mismo momento para un mismo agente y/o instancia.

Pero la tabla también admite otras explicaciones entre las que cabe la comparación de las primeras filas (PFCB₀) de cada uno de los agentes y/o instancias aludidos. En tal caso, es posible advertir como los mismos conocimientos, en momentos temporales iguales, son valorados de forma diferente en cada caso por cada uno de los colectivos señalados. Esta tabla o, con más rigor, su explicación permite justificar de forma gráfica y a través del valor las diferencias que pudieran existir entre los curricula

oficialmente programados y los que de facto se desarrollan en las organizaciones escolares, dando pie a una interpretación de las determinaciones curriculares en sentido esperanzador y no fatídico, por supuesto para las y los docentes, pero sobre todo para el alumnado.

	OTROS CONOCIMIENTOS	V. CAMBIO + VALOR USO PFCB	V. SIGNO PFCB	V.SIMBÓLICO PFCB
ADMINISTRACIÓN	PFCB ₀	ESCASO	NO	∅
	PCPI (≠ momento)	↓	NO	∅
	ITINERARIOS ≠ (mismo momento)	↓	NO	∅
ALUMNADO	PFCB ₀	MODERADO-ALTO ⇔	SI	ALTO
	FP BÁSICA	↓	NO	=
	GRADUADO ESO	↓	NO	↓
	CFGM	↓	NO	↓
DOCENTES	PFCB ₀	ESCASO	NO	MODERADO
	FP BÁSICA	↓	NO	=
	GRADUADO ESO	↓	NO	↑
	CFGM	↓(MERCADO) ↑(ITINERARIOS ACADÉMICOS)	NO	↑

TABLA 11.-EL VALOR EN LOS CONOCIMIENTOS DE LOS PFCB SEGÚN LOS AGENTES CURRICULARES

Haciendo la lectura del valor que los distintos agentes o instancias de decisión curricular asignan a los contenidos de los PFCB, se advierte que mientras la Administración y el personal docente les asignan un valor económico escaso, el alumnado les asigna otro valor. Ese valor que asigna el alumnado es posteriormente revalorizado a través del valor simbólico que se produce por efecto del salario producto del intercambio. Un salario que incorpora socialmente a los sujetos al circuito del consumo, o lo que es lo mismo, los dota de sentimiento de pertenencia. Es así como se les incluye socialmente permitiéndoles crear una identidad social.

De ese modo, el valor simbólico y el valor económico se retroalimentan para quienes se matriculan en los PFCB. No ocurre igual en el caso de la Administración en el que no ha sido posible rastrear valor signo ni valor simbólico con la información disponible. Por otra parte, solo en el caso del alumnado se ha encontrado valor signo en los contenidos de los PFCB al interpretar el valor económico como signo de pertenencia, además del valor simbólico que conlleva la posibilidad de inserción social y que supone en todo caso un plus de significación. Por último, para el personal docente, aunque no puede afirmarse que no exista valor simbólico, el valor rastreado hasta el momento parece encontrarse por debajo del valor que le confiere el alumnado.

En la comparación establecida entre los conocimientos de los PFCB y otros itinerarios académicos, el valor económico de los PFCB disminuye, excepto para las y los docentes cuando la comparativa se establece con las pruebas de acceso a los CFGM. El valor económico en los contenidos curriculares de los PFCB es menor que el valor que, en general, asignan el resto de agentes a los contenidos de los CFGM.

Sin embargo, al curriculum en acción se incorporan contenidos distintos a los previstos en el curriculum oficial; prueba de ello son los contenidos para preparar las pruebas de los CFGM. Eso permite revalorizar los contenidos de los PFCB aumentando tanto su valor económico como su valor simbólico. No ha de olvidarse que, por un lado, dan continuidad a la vía académica para lograr posteriormente (aunque solo sea una expectativa) una posición diferente en el mercado laboral al poder obtener una cualificación mayor y, por otro, traducen los PFCB, de facto, en vías propedéuticas no previstas legalmente.

En el caso del personal docente y del alumnado, el valor simbólico se mantiene al comparar los conocimientos de los PFCB con los conocimientos de la FPB puesto que la diferencia sustancial de unos con otros es la temporalidad y no los contenidos, tal como explica el informante; aunque la superación de algún FPB lleva aparejada la obtención del Graduado de la E.S.O., el valor simbólico no se ve alterado, ya que también la superación de los PFCB da el acceso a las pruebas pertinentes para su consecución.

Lo que sí se observa, en esta ocasión, es una disminución de valor simbólico en los conocimientos de los PFCB en relación a obtener o no el Graduado de la E.S.O. o a superar la prueba de acceso a los CFGM, ya que la finalización de estos ciclos representa una cualificación más alta y, con ella, supuestamente mejores posibilidades en el mercado laboral. En el caso de los docentes, mientras el valor simbólico en los PFCB no se ve modificado por la posibilidad de obtener el Graduado en E.S.O. (puesto que no se prepara para su logro), en el caso de los CFGM el valor simbólico aumenta condicionado por la sustitución de los conocimientos requeridos para la preparación de la prueba.

Aun con ello, la Tabla 11. EL VALOR EN LOS CONOCIMIENTOS DE LOS PFCB SEGÚN LOS AGENTES CURRICULARES expone el valor económico, el valor simbólico y el valor signo para un alumnado homogeneizado por el fracaso escolar (con alguna excepción), obviando que el fracaso escolar no responde a una causa única. En ese sentido, conviene acentuar la presencia de alumnado “neep”, especialmente de quienes presentan disfunciones psíquicas, y detenerse en algunas informaciones disponibles para continuar explorando valor.

Una amplia mayoría de quienes realizan las prácticas de los módulos FCT en el centro de estudios (Centro X) es alumnado que presenta neep:

Normalmente quienes suelen quedarse para realizar las prácticas en el centro de estudio son las alumnas y los alumnos de neep con un porcentaje de minusvalía que supera el 33% porque las empresas no quieren hacerse cargo. (CONVERSACIÓN)

Eso, unido al limitado número de contrataciones del alumnado “no-neep” por los respectivos los centros de trabajo –según el dato dado por el informante, suelen producirse durante el periodo estival, con una duración máxima de 3 meses y en un porcentaje del 15%-, hace pensar en un escaso valor económico de mercado en los contenidos de los PFCB, más agudizado en el caso de alumnado que presenta neep, por sus condiciones y porque las prácticas las realizan en el centro de estudios. Ello

lleva a retomar una pregunta, ¿qué otro valor, si no es valor económico, lleva a estos sujetos o a sus familias a querer matricularse o matricularlos en los PFCB?

A quienes los centros educativos tildan de alumnado con necesidades especiales, los Servicios Sociales, que reconocen administrativamente tales necesidades, los califican como personas con diversidad funcional. De ello se infiere que tales necesidades son diversas. En consecuencia, el alumnado con neep no debería ser considerado como una categoría única en el ámbito educativo; da igual si se trata de necesidades físicas o psíquicas, cada persona presenta singularidades propias.

Pero si ese alumnado es diferente entre sí, ¿no ocurre lo mismo con quienes son supuestamente “normales” o “no-neep”? La mayor parte de las veces la etiqueta (“normales”) homogeneiza, naturalizando el proceso y mostrando igual lo que en realidad es diferente. Pero aceptar la diversidad, supone admitir los matices personales, al tiempo que se desdibujan las diferencias connotadas peyorativamente entre quienes son etiquetados como “neep” y como “normales”. En consecuencia, pensado desde la diversidad, el valor en los conocimientos para unos sujetos y otros no tendría por qué imaginarse distinto.

Por otra parte, los objetivos legislativos planteados para estos programas no establecen ninguna especificidad en sus logros, diferenciando si quien cursa el PFCB es una persona con necesidades especiales o no. No obstante, una cosa es la legislación y otra su puesta en funcionamiento. Llevado al terreno práctico, nada hace pensar que para quienes presentan necesidades especiales más notables (suele ser el caso de algunas necesidades psíquicas), el objetivo final sea o pueda ser el de acceder a un puesto laboral, así como tampoco obtener una certificación sin valor de uso o con un valor de uso prácticamente nulo (si las empresas no los aceptan en prácticas, la idea de la contratación se vuelve todavía más remota).

Así pues, mantenerse ocupadas y ocupados, más allá de si lo que se hace resulta productivo en términos económicos o no, parece ser importante para este alumnado y sus familias. Aprender a hacer por sí mismas y por sí mismos, esto es, ganar

autonomía, presumiblemente es lo que parece dar sentido a su quehacer educativo; el reducido valor de cambio y de uso que el mercado asigna a los contenidos de estos programas, en realidad, es vivido del mismo modo por este alumnado y sus familias. Entonces, lo que se valora son los contenidos en los PFCB sin necesidad de tener que recurrir a la intermediación de los programas (resulta indiferente si se supera o no ese programa; tampoco parece importar el nombre del programa siempre que se trate de una familia u otra, esto es, que distribuya contenidos de interés para el alumnado).

El hecho de que los contenidos del PFCB ofrezcan a los sujetos la posibilidad de producir nuevos conocimientos que contribuyen a aumentar su grado de autonomía personal, hace posible registrar valor simbólico, ahora sí, fuera del circuito de los intercambios y, en consecuencia, de las lógicas de mercado. Incluso si se parte de algunos contenidos previos, esos contenidos serían interpretables como datos a partir de los cuales seguir construyendo más conocimientos. Bajo este prisma, el conocimiento no es algo hecho ni externo a quien conoce. Se establece un vínculo estrecho e inherente entre el conocimiento y el sujeto que modifica tanto al uno como al otro. De hallar algún valor en esos datos, se trataría de valor producido, pero nunca para el intercambio o en términos de mercado. En tal supuesto, los contenidos no admitirían ser pensados como mercancías. Por tanto, ¿cómo interpretar el supuesto valor simbólico en ellos?

Si ha sido posible visualizar el valor simbólico en los contenidos como una relación no cosificada, en la que el sujeto percibe el conocimiento como algo externo y separado de sí, es porque en esta “excepción” o singularidad se inhibe el valor económico dejando al descubierto ese valor simbólico. Pero eso no significa que en la “excepción” el valor económico quede absolutamente anulado. Es sabido que las políticas inclusivas, en ocasiones, habilitan el acceso laboral a sujetos con neep, en cuyo caso podrían estar compitiendo entre sí por un mismo puesto laboral, convirtiendo los conocimientos adquiridos, quizá no certificados, en plusvalor mercantil. Del mismo modo, en el caso contrario los supuestos pueden invertirse dado el escaso valor de mercado de las certificaciones expedidas.

Tras lo dicho, la Tabla 11. EL VALOR EN LOS CONOCIMIENTOS DE LOS PFCB SEGÚN LOS AGENTES CURRICULARES, precisa una modificación que integre cuanto menos al alumnado que presenta neep (o a alguno de ellos) en el registro de análisis:

	OTROS CONOCIMIENTOS	V. CAMBIO + VALOR USO PFCB	V. SIGNO PFCB	V.SIMBÓLICO PFCB
ADMINISTRACIÓN	PFCB ₀	ESCASO	NO	∅
	PCPI (≠ momento)	↓	NO	∅
	ITINERARIOS ≠ (mismo momento)	↓	NO	∅
ALUMNADO/NEEP	PFCB ₀	MODERADO-ALTO /ESCASO ↔	SI/NO	ALTO
	FP BÁSICA	↓/ = ₀	NO	=
	GRADUADO ESO	↓/ = ₀	NO	↓/ =
	CFGM	↓/ = ₀	NO	↓/ =
DOCENTES	PFCB ₀	ESCASO	NO	MODERADO
	FP BÁSICA	↓	NO	=
	GRADUADO ESO	↓	NO	↑
	CFGM	↓(MERCADO) ↑(ITINERARIOS ACADÉMICOS)	NO	↑

TABLA 11.1.-"AMPLIACIÓN TABLA 11"

Aunque esta primera exploración ha permitido sondear y rastrear algunas formas de valor simbólico que autorizan a pensarlo desde dos lógicas diferentes, no logra dar una respuesta satisfactoria a la pregunta de qué es el valor simbólico. Retomando el Esquema 4. TRIÁNGULOS DE CATEGORÍAS (fig. 1) se ha de incidir en que si bien cada una de las lógicas permite significados diferentes del valor en los conocimientos curriculares, algo que los sondeos previos de valor parecen poner de manifiesto, en ningún sistema económico, tampoco en el sistema capitalista actual, esas lógicas son puras, solo el análisis teórico autorizaría pensarlas de ese modo.

Por esa razón, pensar el valor simbólico requiere ensayar sus significados a partir de la articulación de las lógicas que han permitido rastrear algunos significados para ellos. Eso es lo que muestra el Esquema 4. TRIÁNGULOS DE CATEGORÍAS (fig. 2). Con ello quedaría

por describir cada una de las lógicas para pensar el valor simbólico en los conocimientos curriculares.

Una descripción teórica de las lógicas previstas impone conocer los escenarios en los que cada una de ellas determina de manera dominante los modos de relación (de producción, de consumo, etc.). En el punto 5.1. de este capítulo se han perfilado algunas diferencias entre las sociedades de producción y las sociedades de consumo, pero ambas sociedades presentan un nexo común. Ambas son sociedades capitalistas, por eso, sus relaciones se rigen por las reglas de los sistemas de intercambios y sus lógicas (económicas o simbólicas) reproducen un código común. No obstante, aunque los modos de producción y de consumo sean diferentes, en la sociedad de consumo sigue habiendo intercambios de objeto-mercancías. Por esa razón, conviene detenerse para descifrar el sentido de los intercambios mercantiles en el capitalismo.

5.3 NUEVOS SENTIDOS DE LOS INTERCAMBIOS MERCANTILES

Si en otro tiempo las ideas de una clase dominante (o hegemónica) configuraron la ideología de la sociedad burguesa, actualmente los países capitalistas desarrollados son un campo de heterogeneidad discursiva y estilística carente de norma. Unos amos sin rostro siguen produciendo las estrategias económicas que constriñen nuestras vidas, pero ya no necesitan (o son incapaces de) imponer su lenguaje...

(JAMESON, 1991: 43)

Indagar nuevos sentidos de los intercambios mercantiles, como formas o tipos de relación, lleva implícito el reconocimiento de significados socialmente compartidos. En la sociedad capitalista actual, los conocimientos curriculares, producidos como capital, son algo más que mercancías, reproducen relaciones mercantiles (aunque singulares) propias del sistema económico en el que se inscribe la escuela que les da cabida. Por tanto, tratar de recuperar para ellos otros significados y sentidos, que se pretendan compartidos, requiere una revisión previa acerca del capitalismo y su evolución, sabiendo que “[e]l capitalismo es un conjunto de relaciones necesarias de intercambio en las que la gente participa en su vida cotidiana” (ABERCROMBIE, 1982: 129).

Leer el capitalismo es asistir a una puesta en escena determinada por lo histórico, por los significados propios de cada sociedad en un momento acordado, una performance en la que la acumulación y el flujo de capital, fines en sí mismos, guían sin duda la escenificación. Las crisis, inherentes al sistema, se conforman como voces narrativas en la presentación categorial. Las categorías se sumen en un juego de significaciones en el que, una y otra vez, los significantes son, cuanto menos aparentemente, transformados, explorados, vaciados (convertidos en signos vacíos) y vueltos a llenar de contenido, de significados otros y/o significados mismos. Es así como esa performance, o tal vez un intento por comprenderla, introduce la complejidad e induce a recuperar del análisis marxista algunas de sus categorías fundamentales teniendo presente que tras la concepción de sociedad de Marx,

[h]a habido, en esencia, un cambio de enfoque: de ver factores independientes relacionados entre sí, se pasó a ver la forma particular en que ellos se relacionan en cada factor, y de ahí a comprender ese vínculo como parte del significado transmitido por su concepto. Esta visión de las cosas no excluye la existencia de una noción nuclear correspondiente a cada factor, sino que se trata de esa misma noción nuclear como una constelación de relaciones. (OLLMAN, 1975: 34)

Sin embargo, antes de continuar avanzando, conviene aclarar que el sistema capitalista es complejo en sus estructuras, pero simple en sus principios:

El sistema capitalista [...] Se basa en el principio de la propiedad privada de los medios de producción, de los medios del consumo y del dinero, así como en la venta y la compra de la fuerza de trabajo intelectual y/o manual que interviene en los procesos de producción y de circulación de las mercancías. Su resorte es simple: el deseo de producir dinero con el dinero, lo que implica transformar el dinero en capital e invertirlo en el proceso de producción y de circulación de las mercancías. El valor de uso de una mercancía [...] importa en la medida que es el soporte indispensable de su valor de cambio y en tanto se convierte por ese hecho en el medio, en el instrumento, de la puesta en valor de un capital. (GODELIER, 1998: 96)

Por otra parte, en el punto 3.3 del capítulo 3, se ha hecho referencia a la postmodernidad en términos de continuidad y no de oposición respecto a la modernidad. En este sentido Marx, como uno de los máximos representantes de la modernidad, quizá uno de los que mejor la definió, se revela crucial en la comprensión de los tiempos modernos, y no menos en la de los postmodernos, proponiendo las claves desde las que leer ambos periodos. Sus categorías pasan a conformarse, en el escenario capitalista posterior, urdimbres sobre las que tejer los nuevos significados de hoy. Así, es cometido de esta investigación extrapolar los análisis realizados a partir de las categorías marxistas de la sociedad al ámbito escolar, para narrar de otro modo algunas relaciones cristalizadas bajo el formato de los conocimientos curriculares, *haciendo caso* a su valor en los PFCB.

Tras lo dicho, apelando de manera genérica a aquello que define al capitalismo, resulta oportuno convenir con BOLTANSKI y CHIAPPELLO que

[e]l capitalismo es, sin lugar a dudas, la principal forma organizadora de las prácticas colectivas que se encuentra absolutamente alejada de la esfera moral, en la medida que encuentra su finalidad en sí misma (la acumulación del capital como un fin en sí) sin apelar no ya a un bien común, sino incluso a los intereses de un ser colectivo como pudiera ser el pueblo, el Estado o la clase social. (2002: 57)

En este sentido, como formación social, el capitalismo constituye una forma única; en él, “el deseo y el poder de dominación se sublima en el deseo de acumular capital, y [...] la expresión de estatus subordinados se manifiesta mediante la aceptación del mercado y las relaciones de propiedad” (HEILBRONER, 2003: 153). Sin embargo, en la actualidad, la imposibilidad de referirse al capitalismo como un todo de características homogéneas es manifiesta. El paso de una sociedad de producción a una sociedad global de consumo, ha supuesto la ampliación progresiva de necesidades y expectativas existentes. Las formas de relación social han ido variando agregándose otras nuevas hasta llegar al estadio actual, el capitalismo tardío. Aun así, es necesario seguir insistiendo en el capital como elemento estructural, pero también en su acumulación como finalidad del sistema en sí misma en cualquiera de los estadios; es la acumulación de capital la que permite reproducir las relaciones existentes y su reproducción la que habilita la pervivencia del sistema capitalista.

Con todo, cabe preguntarse ¿qué es eso del capital?; ¿varía su significado en función de los distintos formatos o fases del capitalismo? Como indica MARX, bajo la forma del dinero, “la circulación de las mercancías es la primera forma de manifestación del capital” (2010: 98) de tal modo, “[e]l dinero en cuanto a dinero y el dinero en cuanto a capital no se distinguen por de pronto más que por sus diferentes formas de circulación” (2010: 99). La historia constituye un fiel espejo de estas palabras; a finales de la Edad Media se produce ya la acumulación de capital adoptando las formas del capitalismo agrario, comercial, etc., pero aun así,

[h]asta que los capitalistas no aprendieron a hacer circular el capital a través de la producción empleando trabajo asalariado, a mediados del siglo XVIII, poco más o menos, no pudo ponerse en marcha el crecimiento exponencial característico del capitalismo moderno. (HARVEY, 2012: 47)

Por consiguiente, interesa subrayar la idea de que el capital no es algo que define por sí mismo al sistema económico capitalista, con presencia desde el inicio. Tan siquiera es algo material, sino

un proceso que utiliza las cosas materiales como coyunturas en su existencia continuamente dinámica. Es además un proceso social, no un proceso físico [...] puede, y de hecho debe asumir, forma física pero su significado sólo puede ser comprendido si percibimos esos objetos materiales como representaciones y símbolos de una totalidad en expansión. (HEILBRONER, 2003: 39) (Cursivas del autor)

Por consiguiente, el capital obedece a una construcción del capitalismo sí, pero devenido de ciertas relaciones sociales de producción. Aun cuando Marx o Smith lo pasaron por alto, HEILBRONER (2003) recuerda que, en el capitalismo, esas relaciones sociales de producción son, en cierto modo, efecto de un modo de concebir la naturaleza como una propiedad, indiferente a las operaciones realizadas en ella. De esa manera,

[e]l proceso que crea la relación de capital no puede, pues, ser sino el proceso de separación del trabajador de la propiedad sobre sus condiciones de trabajo, proceso que convierte, por una parte, en capital los medios sociales de vida y producción, y, por otra parte, a los productores directos en trabajadores asalariados. (MARX, 2010: 317)

Con todo, desde la perspectiva que la sociedad de consumo le permite, Baudrillard da un paso más definiendo el capital como

*aquello de lo que se sirve el sistema (o Código) para simular el principio de acumulación producción. Un modelo de reproducción, un simulacro que hace florecer, como una referencia fantasmagórica, en el centro del valor de cambio, al valor de uso. Deducción de *La economía política del signo*: el sistema no funciona por producción sino por consumo (post-industrial). (ROSSI, 2013: 185) (Cursivas del autor)*

Si el capital puede ser leído en sociedades diferentes (la sociedad de producción y la sociedad de consumo), el capitalismo no escapa a esa lectura. Interesa, por tanto, acentuar tres momentos de él en función a los distintos flujos de capital: a) capitalismo de producción; b) capitalismo de consumo y c) capitalismo actual o de circulación (que es también de consumo). Pero haciendo valer la opinión propia, en dicha clasificación

nada sobra, todo suma. Las fases más recientes del capitalismo van subsumiendo las fases anteriores no en un intento de ocultación, sino añadiendo nuevos significados y nuevos valores que, sin negar las manifestaciones y sus significados, ya existentes, se sirven de ellas para desarrollarse en su máximo exponente.

En lo que se ha denominado la primera fase del capitalismo (capitalismo de producción), registrada en su pleno desarrollo a finales del siglo XIX, el elemento central lo constituye el burgués emprendedor y sus valores, en él prima la idea de la ciudad sobre el campo. Esta etapa significa en primer orden

la liberación, ante todo espacial y geográfica, posibilitada por el desarrollo de los medios de comunicación y el avance del trabajo asalariado, que permiten a los jóvenes emanciparse de las comunidades locales [...] posibilitan la huida del pueblo, del gueto y de las formas tradicionales de dependencia personal. En contrapartida, la figura del burgués y de la moral burguesa aporta los elementos de seguridad... (BOLTANSKI y CHIAPELLO, 2002: 57)

Conviene recordar que en un inicio, la ciudad explotaba al campo, en tanto el campo suponía tierras y alimentos al servicio de quienes vivían en la ciudad. Así en la ciudad fue posible diferenciar las clases productivas (mayoritarias) o burguesía, de las clases improductivas (minoritarias) o nobleza; pero tras la Revolución Francesa se fraguó otro paisaje, determinado en parte por una nueva escisión de clases, que supuso la desaparición de las clases improductivas, esto es, el cisma de la burguesía en el seno de las ciudades. En ese escenario, se hizo patente la diferencia entre producción y trabajo no productivo, desarrollada en plenitud en las sociedades capitalistas actuales.

Ha de señalarse que en ninguna de las fases del capitalismo, el trabajo (condición necesaria en todas ellas) es o ha sido requisito único para la producción de las mercancías, también lo es el poseedor del capital (más allá de si ese capital es dinero o no), cuya finalidad última sigue siendo la acumulación y, por tanto, la producción de plusvalía o, leído de forma implícita, el control y la posesión de la condición de producción que es el dinero, aunque no solo.

La fase primera del capitalismo se caracteriza entonces por la materia prima. En ella, los trabajadores dejan de contar como sujetos para pasar a contar como fuerza de trabajo, es decir, como materia prima. Así es como permiten su explotación con la única posesión de la que son dueños, la fuerza de trabajo de que disponen para intercambiar en el mercado (mercancía). La paradoja radica en que se trata de una posesión inseparable de ellos mismos y que reduce el intercambio a la vida del propio sujeto, el sujeto se vuelve en este proceso cosa, intercambiable y, por consiguiente, mercancía.

Tras la II Guerra Mundial surge una nueva transformación, la llamada segunda fase, en la que el capitalismo de producción da paso al capitalismo de consumo, añadiendo nuevas estructuras por encima de las existentes. Lo que caracteriza a esta fase es la gestión (de la explotación) del capitalismo de producción. En el capitalismo de consumo el sujeto pasa a ser el producto en tanto materia manufacturada. Aparece así un reclamo escolar para dar formación a los futuros trabajadores, traducido en los años 50 en la emergencia de la teoría del capital humano. Durante esta fase se desarrolla el Estado del Bienestar y el sistema educativo llegando a una especie de pacto entre naturaleza y trabajadores, un pacto roto en 1970 tras la crisis del petróleo que da paso al capitalismo de circulación en el que el sujeto del capital deja de ser la mercancía como producto para convertir el dinero en mercancía. El interés se centra en el aumento del valor de cambio, es decir, en la inversión de dinero para producir más dinero. Sin embargo, hay que entender que se produce un salto cualitativo significativo,

las protestas a las que el capitalismo ha tenido que hacer frente a finales de la década de 1960 y durante la de 1970 han entrañado una transformación de su funcionamiento y de sus dispositivos, ya sea mediante una respuesta frontal a la crítica que pretendía apaciguarla al reconocer su validez, ya sea mediante intentos de elusión y de transformación efectuados para escapar de ella sin haber, no obstante, respondido a sus contenidos. (BOLTANSKI y CHIAPELLO, 2002: 241)

El trabajador no solo es transformado ahora en un producto (fuerza de trabajo), además, es transformado en consumidor-consumido. El trabajador pone a circular el

capital, un capital que deja de estar relacionado en exclusiva con el flujo de capital dinero de la primera fase. El sujeto trabajador, transformado en mercancía, propiamente dicha, añade un nuevo valor al valor de cambio/uso del dinero, el valor signo (de la distinción) pasando a (re)construir el flujo de capital en signo.

En definitiva, el consumo contribuye a la supervivencia del sistema capitalista marcando nuevas exigencias, destacando entre ellas la producción de sujetos consumidores que redundan en el establecimiento de nuevas formas de relación social. Con todo, no resulta inaudito que este periodo (1968-1978) se caracterice por un sindicalismo muy activo con claras referencias a la clase obrera y relaciones de fuerza, y al mismo tiempo por

un reparto del valor añadido que se inclina a favor de los asalariados [...] y paralelamente una disminución de la calidad de los productos y un descenso en los incrementos de productividad imputables, al menos en parte, a la incapacidad de la patronal, de los directivos y de los gestores empresariales para controlar la fuerza de trabajo. (2002: 241-242)

Si algo caracteriza a la ferocidad del sistema capitalista es su inmoralidad al engullir a los sujetos transformándolos en cosas. Por eso, tampoco sorprende que el movimiento social, después, se manifieste bajo las formas de ayuda humanitaria, la desaparición de las referencias a las clases, en concreto a la clase obrera, la precariedad de los salarios y el aumento de las desigualdades por una distribución de riqueza afín al capitalismo, así como la recuperación del control de la fuerza del trabajo (2002: 242).

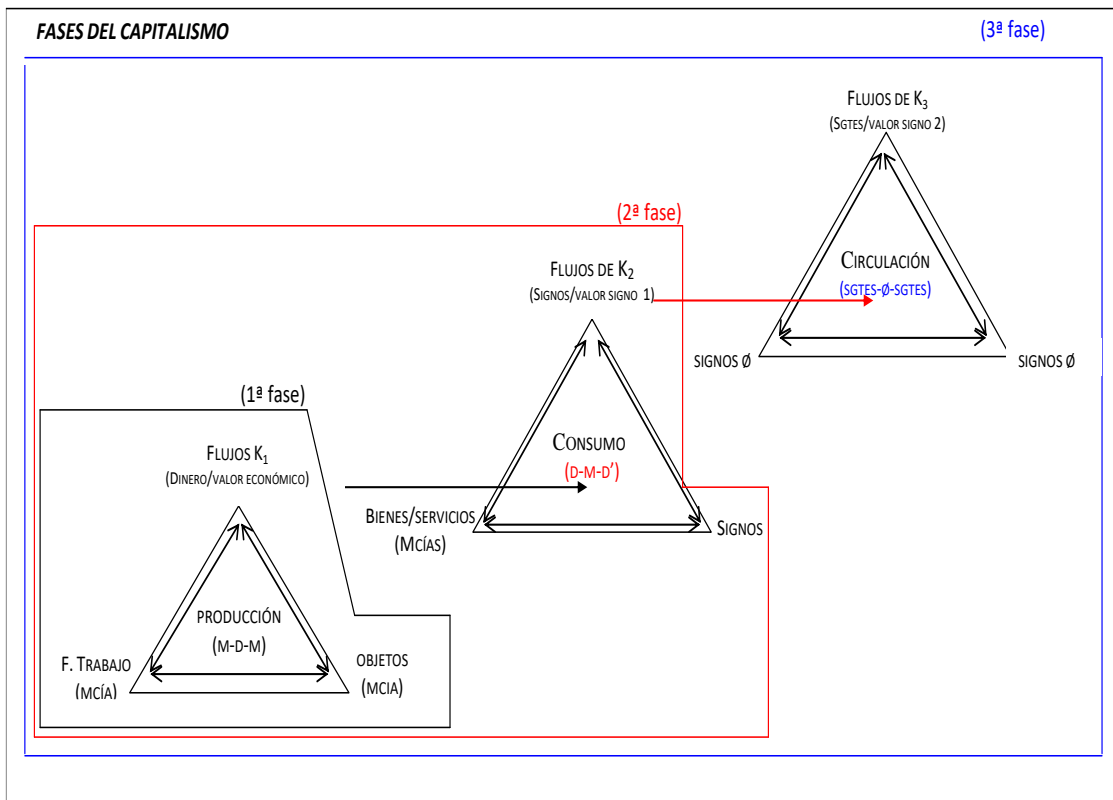
Como se ha señalado, a lo largo del desarrollo del capitalismo, el dinero ha desempeñado y desempeña un papel central, pero no solo en el aspecto monetario. Define, a su vez, otras formas de relación social poniendo en circulación nuevos flujos de capital. En ese sentido, aunque los situacionistas objetaron a Marx la imposibilidad de extrapolar sus análisis más allá del tiempo y del espacio en el que fueron realizados, recuperar algunas de sus categorías resulta crucial para comprender los cambios evolutivos (no por ello lineales) que han acontecido en el capitalismo, contribuyendo a descifrar algunos códigos de la fase actual.

En este punto, los análisis sociológicos críticos en referencia a la sociedad de consumo (léase los trabajos de Barthes, Debord o el propio Baudrillard entre otros), llevados al campo de la semántica, elevan una nueva perspectiva para el legado de Marx, cuestionándolo hasta lograr (re)significarlo en el momento histórico actual. Esos análisis críticos inauguran una nueva etapa de consumo en el sistema capitalista donde el valor no puede ser explicado solo en términos monetarios, tan siquiera en términos simbólicos de distinción social. Superado el enfoque saussureano, el signo se transforma ahora en signo vacío y pasa a describir nuevos modos de relación que definen otros flujos de capital.

El esquema de la página siguiente expone de manera sintética los tres momentos fundamentales del capitalismo a los que se ha ido haciendo alusión. Grosso modo y de forma gráfica, pone de manifiesto la transformación sincrónica y diacrónica de los flujos del capital (dinero, signos, significados), pero también de la mercancía (fuerza de trabajo, bienes, significantes) y del plusvalor que los intercambios de las mercancías generan (plusvalor -monetario-, signos y sentidos). Asimismo, expone explícitamente la definición de nuevas formas del capitalismo bajo el lenguaje y los formatos de la mercancía, pero simultáneamente, esta vez de forma implícita, muestra un sentido más amplio del capitalismo, alimentado por los significados que cada una de las fases va insinuando evolutivamente. Idea que BAUDRILLARD resume en la siguiente cita:

Todo el dispositivo de la ley mercantil del valor está absorbido y reciclado en el dispositivo más vasto de la ley estructural del valor [...] Cada configuración del valor es recuperada por la siguiente en un orden de simulacro superior. Y cada fase del valor integra en su dispositivo al dispositivo anterior como referencia fantasma, referencia fanteche, referencia de simulación". ([1976]1980: 6-7)

En él se expone, sobre todo, una visión inclusiva de las fases pasando por el capitalismo de producción hasta llegar al capitalismo tardío, como lo nombran autores de la talla de Mandel (1979) y otros. En él se aprecia la transformación que ha sufrido la mercancía, así como las relaciones productivistas que muestran los intercambios simbólicos ocultos, y el valor que en ellos se asigna a los conocimientos curriculares tras la consigna del pensamiento único de lo económico.



ESQUEMA 10. FASES DEL CAPITALISMO

Recapitulando y aceptando la contundencia de las transformaciones que ha supuesto el paso de una sociedad de producción a otra de consumo, a lo que el capitalismo no ha logrado escapar es al sistema de intercambios de las mercancías, por tanto al valor asociado a aquello que se intercambia. Así pues, igual que no existe mercancía sin valor, ni valor sin intercambios, tampoco el capitalismo sin valor es posible; siendo el sistema capitalista una forma de economía, no una simple adjetivación, se rige por ciertas lógicas cuyo código viene inscrito en el valor. De ahí la importancia de definir sus lógicas.

5.4 LÓGICAS OPERATIVAS DE LOS INTERCAMBIOS MERCANTILES: LÓGICA LINEAL

El capitalismo no es una persona ni una institución. Ni quiere, ni elige. Es una lógica actuando a través de un modo de producción: lógica ciega, obstinada, de acumulación.

(BEAUD, 1984: 161)

Por lógicas operativas han de entenderse aquellas lógicas que definen maneras de proceder; ordenan los comportamientos y las formas de interpretar y pensar las relaciones. En consecuencia, conforman modos de relación y de significar. Por otra parte, si el valor lleva inscrito el código de su lógica, pensar las lógicas es la forma de pensar los significados que el valor imprime a los conocimientos curriculares (objeto de la investigación).

Al igual que un sistema económico es siempre algo más que las lógicas que organizan sus prácticas (incluso si la comprensión de uno requiere del conocimiento de las otras), también los conocimientos curriculares exceden a sus lógicas. Por ese motivo, el interés no son las lógicas *per se*, sino el aporte de su lectura en la comprensión de los conocimientos curriculares. Ello no significa que valga cualquier lógica o que carezcan de importancia, todo lo contrario. Esta vez, se ha optado por la lógica lineal y por la lógica circular (a tratar en el capítulo siguiente).

Distintos autores han hecho referencia a numerosas lógicas. BAUDRILLARD ([1972]2010), en su crítica del valor signo, menciona cuatro: la lógica funcional del valor de uso, la lógica económica del valor de cambio o la lógica del valor signo que responden, respectivamente, a las lógicas de las *operaciones prácticas*, de la *equivalencia* y de la *diferencia*, y la lógica del cambio simbólico ligada a una lógica de la *ambivalencia*; Bourdieu diferencia entre la lógica material de la escasez y la lógica simbólica; otros (Bajtín, Illich, etc.) nombran la lógica material de la escasez como lógica de mercado o del capital. Por tanto, ni la lógica lineal ni la circular agotan en ningún caso las posibilidades, pero son producto de una elección que bien podría haber sido otra, lo que requiere alguna explicación.

Con independencia de que cada autor haya decidido adjetivarlas de un modo u otro, se dan características comunes en todas ellas. En este caso, las dos lógicas que han de ser descritas son suficientemente contrastadas entre sí, aunque no por ello excluyentes. Mientras la lógica lineal hace referencia a las lógicas dominantes del sistema capitalista y remite al valor, el Intercambio Simbólico (sobre el que se ha de volver) subsume la lógica circular en el intento de revertir el principio de producción sin conseguirlo, pero habilitando otra mirada desde la que describir los conocimientos curriculares.

Por la abstracción terminológica que la lógica traduce, la forma de definir o identificar toda lógica operativa precisa apelar a sus efectos, esto es, a la definición de las relaciones que regula. En ese sentido, la lógica lineal poco difiere de la lógica mercantil o capitalista, pero implica algo más. Dado que no existe una lógica lineal definida como tal, resulta preciso explicar qué se quiere decir cuando se la nombra de ese modo. Al hacer referencia a ella, en esta ocasión, a lo que se está remitiendo es a toda lógica que tiene a su base el principio de producción, cuya finalidad es la acumulación.

Eso es lo que quiere decir lineal. Lo lineal en ningún aspecto remite a términos geométricos, sino acumulativos. Poco importa si se produce un retroceso aparente (gasto o inversión, por ejemplo) con el ánimo de seguir acumulando; poco importa si marcha en círculos espiroidales o no. La acumulación es la que impulsa el avance constante en una misma dirección de modo que principio y fin no llegan jamás a encontrarse; los requerimientos del plusvalor inscriben a la mercancía (objeto o signo), por consiguiente al valor, en un bucle imposible de eludir.

Los intercambios que regula la lógica lineal son propios de las relaciones reificadas o cosificadas, siendo Marx el autor que tal vez mejor las analizó. En su análisis de la sociedad capitalista (de producción), tras la descripción de la mercancía y la explicación de la fuerza de trabajo, como forma concreta de mercancía, presentó a los sujetos en los términos expresados, referenciándolos, en esa primera etapa del capitalismo, al ámbito del trabajo. Sin embargo, el trabajo, entendido genéricamente a la base de la producción de las condiciones de vida, es condición de re-productibilidad que incluye tanto la vida como las formas de vida. Con ello, su organización afecta al resto de la

organización social; estructura la sociedad. Eso explica la trasgresión de las relaciones reificadas de un ámbito a otros. Los vínculos que se establecen en ellas no son vínculos personales. En contra de lo que pudiera pensarse, se trata de relaciones mediadas por el valor de los objetos que se intercambian, sean esos objetos “cosas” o signos; exceden el ámbito laboral y condicionan la totalidad social. Según Luckács,

[l]a consecuencia más importante del proceso de reificación es la *racionalización* de la conducta cotidiana de los hombres, racionalización tan penetrante y completa que afecta literalmente a todos los aspectos de la vida. [...] La incrementación [sic] de la división del trabajo lleva al trabajador a perder contacto con su producto; la racionalización va más lejos aún al afectar al cumplimiento de las tareas burocráticas, a la conducción de los asuntos del Estado y, en última instancia, a toda la estructura del pensamiento humano, en particular a la ciencia moderna. (ABERCROMBIE, 1982: 136)

Esas relaciones, también se reproducen en la escuela. Los agentes escolares (profesorado y alumnado, principalmente) ven transmutada su condición de sujeto por la de objeto. Por consiguiente, se transforman en cosas susceptibles de ser intercambiadas, producidas en el marco de la institución escolar como mercancías, fuerza de trabajo o valor de mercado, vestidas de profesionalidad y ejemplaridad académica. Un disfraz confeccionado a punta de “acumulación de conocimientos” ahora transformados en capital escolar.

Según la teoría de la enajenación de Marx, “el obrero [profesorado y alumnado] no podría llegar a enfrentar al producto de su actividad como algo ajeno si no estuviera enajenándose a sí mismo en el mismo *acto de la producción*.” (MÉSZÁROS, 1978: 138). Extrapolando este razonamiento al ámbito escolar, solo cuando sus agentes más directos dejan de participar en la producción de los conocimientos, es decir, solo enajenados, los conocimientos pueden ser pensados en términos de propiedad privada en manos del profesorado; y, solo de ese modo, ofrecidos al alumnado a cambio de un precio escolar (esfuerzo, comportamiento, memorización, exámenes, etc.). No pagarlo, que equivale a no cumplir con los requisitos escolares, implica suspender, que vendría a ser como decir no poder disponer del capital (conocimientos curriculares) e ilusoriamente, no aprender. Solo de ese modo, los conocimientos curriculares convertidos en capital dan poder a quienes supuestamente disponen de ellos,

invalidando otros conocimientos, tanto como a los sujetos que los portan y de los que son parte intrínseca. En ese proceso de enajenación, la producción y puesta en circulación de los conocimientos curriculares responde a los dictados de la lógica lineal que los transforma en mercancías en el sistema de intercambio escolar y social.

Identificar la lógica lineal en los intercambios económicos no significa que pueda ser rescrita exclusivamente como lógica económica. En términos de naturaleza simbólica, la lógica lineal no pierde su carácter de linealidad. Corresponde, por tanto, averiguar qué son los intercambios económicos y, más allá de la sociedad de producción, qué los intercambios simbólicos, tomando las categorías descritas por Marx como referencia y recordando que, con ellas, el autor no logró detener ni desarticular el avance del capitalismo.

En ese sentido, resulta inevitable hacerse eco de las críticas de los situacionistas. De ellas, destaca la crítica de Castoriadis o, más adelante e influenciado por otros (como la semiología de Roland Barthes), la crítica de Baudrillard. Del primero, puede leerse en *La institución imaginaria de la sociedad*:

Querer encontrar el sentido del marxismo exclusivamente en lo que Marx escribió, pasando bajo silencio lo que la doctrina ha llegado a ser en la historia es pretender, en consideración directa con las ideas centrales de esa doctrina, que la historia real no cuenta, que la verdad de una teoría está siempre y exclusivamente «más allá», y es finalmente reemplazar la revolución por la revelación, la reflexión sobre los hechos por la exégesis de los textos. (1983: 19 Vol. I)

No puede pues haber ruptura entre material y categoría, entre hecho y sentido. Y este mundo de significaciones al ser aquél en el cual vive el «sujeto» del conocimiento histórico, es también aquel en función del cual necesariamente capta, para comenzar, el conjunto del material histórico. (1983: 25 Vol. I)

Como muestran ambas citas, otros autores que han retomado los análisis marxistas, pese a su crítica, han aportado nuevas revisiones del valor. Haciendo eco de alguna de esas críticas, aceptando y comprendiendo que la teoría de Marx responde a una teoría descriptiva de la sociedad más que a una teoría del valor propiamente dicha, Baudrillard, en *El espejo de la producción* ([1973]2000), retoma el testigo fiel de las

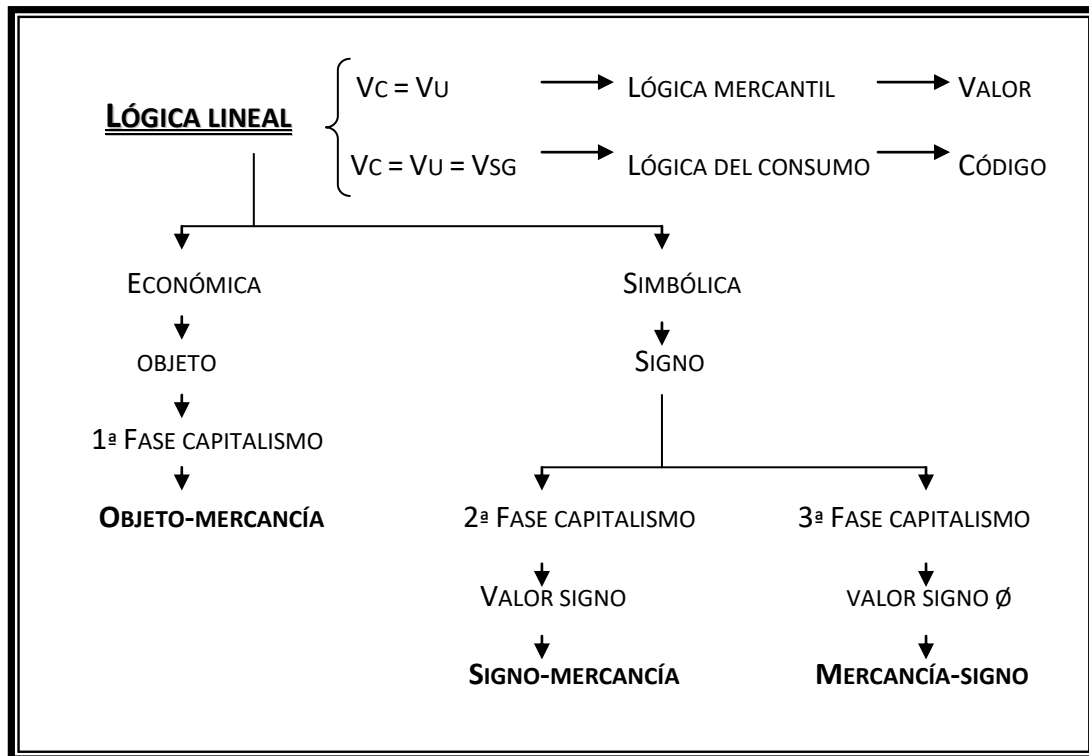
categorías en cuestión, expresando la exigencia de trascenderlas partiendo de los significados contemporáneos.

Así pues, en un desafío particular por ese trascender, a diferencia de Baudrillard (o no, en opinión de otros autores) que pretendió revertir el principio de producción, no se pretende anular las categorías marxistas, sino comprender su comportamiento en el nuevo escenario de consumo o desvelar los formatos de los que se ha ido apropiando la mercancía al variar los modos de relación social. Algunos de los cuales ya han sido rastreados en el subapartado 5.2.2.1, del apartado 5.2.2 y del punto 5.2 de este mismo capítulo.

Baudrillard revisa el valor de uso y el valor de cambio descritos por Marx a la luz del pensamiento crítico, dando un paso adelante al ampliar los análisis del valor de cambio y del valor de uso al valor del signo o valor signo (Esquemas 7. LA MERCANCÍA SEGÚN MARX y 8. LA MERCANCÍA DESPUÉS DE MARX (págs. 196-197)), sentando con ello las bases de la categorización del Intercambio Simbólico. Una revisión en estos términos, planteada desde la sociedad capitalista de consumo, reescribe la lógica lineal como lógica económica y como lógica simbólica, siendo la segunda la que autoriza una resignificación de las categorías de la sociedad de producción. Pese a todo, dicha resignificación no anula el principio de producción, que sigue operando sin obstáculos.

El esquema de la página siguiente recapitula las ideas fundamentales que subyacen a la lógica lineal, expuestas en el desarrollo de este capítulo, poniéndolas en relación con las distintas fases del capitalismo (ver Esquema 10. FASES DEL CAPITALISMO). En él, Vc, Vu y Vsg corresponden, respectivamente, al valor cambio, valor uso y valor signo.

Mientras la 1^a y la 2^a fase operan bajo la ley mercantil del valor, la tercera lo hace bajo la ley estructural del valor; la primera responde al valor, la segunda a su código, tal como se nombra en el esquema. No significa que las lógicas de una y otra no sean productivistas, pero tampoco que sean la misma lógica.



ESQUEMA 11. CORRELACIONES DE VALOR EN LAS FASES DEL CAPITALISMO

En las dos primeras fases del capitalismo en las que impera la ley del valor lo que se pone en juego es la mercancía; en la primera, interpretada a través del objeto y, en la segunda, del signo. Pero en la tercera fase del capitalismo o en el consumo más desarrollado, el signo deja de ser una connotación de la mercancía como lo fue el objeto en su momento. Ahora, siguiendo a Baudrillard, el signo pasa a ser un simulacro de intercambio. No es ya que el signo se convierte en mercancía, sino que la mercancía se convierte en signo para intercambiarse por otros signos, pasando a ser dominada por el código, que es como decir que “todos los valores se conmutan e intercambian según su signo operacional [...] Esta fase va acompañada de un cambio radical en el funcionamiento del signo, en el *modo de significación*” (BAUDRILLARD, [1973]2000: 136).

Los conocimientos curriculares pierden su condición de signo de un determinado estatus social para transformarse en signos vacíos que se intercambian por otros signos vacíos (calificaciones, conocimientos, trabajos, etc.). El hecho de que en el estadio monopolista del consumo lo que domine sea el código y no la producción,

significa que el sistema “procede según su forma, y esa forma lo arrastra todo al mismo tiempo, producción y representación, signos y mercancías, lenguaje y fuerza de trabajo; ella es su propia determinación en última instancia” (BAUDRILLARD, [1973]2000: 140). En ese terreno los conocimientos pueden ser intercambiados por un trabajo que no ha dejado de significar, pero que significa de otro modo, es también signo vacío. Ello supone que ha dejado de interesar la posición del sujeto en el mercado laboral, es el salario lo que cuenta, las posibilidades de consumo que el sujeto adquiere en el mercado, más allá de su posición social, “el sistema ya no necesita la productividad de todos: necesita que todo el mundo participe del juego” ([1973]2000: 42).

La ley en la que se funda el valor estructural “es el paso de todos los valores cambio/signo bajo la hegemonía del código, es decir, de una estructura de control y poder mucho más sutil y totalitaria que la explotación” ([1973]2000: 130). Por esa razón, en la tercera fase del capitalismo, el valor signo (vaciado de significado) monopoliza el sistema, ya no es la ley del valor la que parece regir los comportamientos sino el código, es decir, la ley del código del valor. La transformación de la ley del valor mercantil a la ley del valor estructural supone una revolución del sistema capitalista. La forma signo no solo “abarca todo el proceso social; es ampliamente inconsciente.” ([1973]2000: 132)

En el caso de los conocimientos curriculares de los PFCB esta tercera etapa solo sería posible registrarla en el intercambio de mercado registrando valor signo cuando estos han perdido su determinación, es decir, cuando han abandonado el formato de signos-mercancías y se han transformado en mercancías-signo. Sin embargo, el intercambio de los conocimientos curriculares no solo se produce en el mercado, como se ha explicado unos párrafos más arriba también en la escuela son intercambiados, pero en el supuesto (más que improbable) de que eso no llegara a ocurrir, no significaría que no existiese valor en ellos puesto que sabiéndolos procesos de conocer no pueden sino considerarse procesos de intercambio. Otra cosa es como se signifique ese intercambio, si en términos mercantiles de beneficio para alguna de las partes o en términos de don o regalo (como se ha de ver).

Esto lleva a plantearse una pregunta, ¿se construye o se (re)produce conocimiento en los PFCB? A la luz de las informaciones a las que se ha tenido acceso, cabría decantar la respuesta a favor de la segunda opción puesto que –“nunca se va de la práctica a la teoría”. Sin embargo, rastreando valor en el alumnado con neep se ha puesto de manifiesto que ni ese alumnado ni sus familias, asignarían valor de cambio a estos conocimientos y de hacerlo se trataría de un valor muy escaso, lo que impediría considerarlos como mercancías. De ser así, escapando al lenguaje de la mercancía, escaparían también a su lógica, tanto como al principio de producción. De ese modo, llámese construcción o producción, la producción dejaría de tener las connotaciones acuñadas por el capitalismo. Para ese supuesto cabría deducir que los conocimientos (distribuidos a este alumnado) se construyen, dando pie a establecer vínculos distintos del conocimiento con el sujeto. Más adelante habrá que pensar cómo afectaría a los significados de los conocimientos curriculares de forma genérica.

Que los intercambios mercantiles guiados por la lógica lineal monopolicen las sociedades capitalistas determinando sus relaciones (ayer de producción, hoy de consumo) lo único que significa es que esta lógica opera de forma dominante sobre otras, no que las relaciones sociales estén determinadas fatídicamente. Por ello, detenerse a explorar otra lógica que escapa a las determinaciones del capitalismo resulta decisivo para poder hacer otra lectura de las relaciones productivistas, otra lectura de los conocimientos curriculares. En el capítulo siguiente se aborda la lógica circular que subsume el Intercambio Simbólico para continuar pensando desde ella el objeto de la investigación.

CAPÍTULO 6: LOS INTERCAMBIOS SIMBÓLICOS COMO ANALIZADORES DE LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES

6.1 LAS PALABRAS Y LOS VACÍOS

[L]o que cada cual dice nunca es más que una opinión; hablando uno se traiciona a sí mismo más que expresa algo real.

(CASTORIADIS, 1983: 58)

Detenerse en la diferencia entre significación y sentido quizá lleve a comprender la necesidad de pensar la lógica circular. Que las palabras en su condición de signo sean arbitrarias no quiere decir que no signifiquen ni que puedan significar cualquier cosa. Cuando lo que nombran no son objetos materiales, sino conceptuales definen realidades, pero también sentimientos y posiciones respecto a esas realidades. Así entendidas y a la base de los entramados relacionales, las palabras permiten establecer vínculos de pertenencia ligándose ineluctablemente al poder y, de esa manera, al hacer político, donde

la política comienza precisamente allí donde dejan de equilibrarse pérdidas y ganancias, donde la tarea consiste en repartir las partes de lo común, en armonizar según la proporción geométrica las partes de comunidad y los títulos para obtener esas partes. (RANCIÈRE, 1996: 18)²⁸

Las palabras significan y en tanto lo hacen callan dando sentido a las cosas, de lo que puede inferirse que, aun presentando similitudes, sentido y significación difieren semánticamente. Siguiendo a Frege la significación remite al concepto, es decir, a aquello que el signo designa, mientras el sentido lo hace al modo de concebir el objeto. El sentido

²⁸ En BELTRÁN (1998: 25)

proviene [...] de una incompletud, de la incompletud del código [...]. Por consiguiente, implica necesariamente al sujeto como efecto del hecho de hablar. [...] no proviene del yo sino de un lugar vacío, [...] de la incompletud radical que existe entre la palabra y la vida. (PEREÑA, 1995).

Y por eso el sentido no “se agota en su referencia [...]” (1955). En la misma dirección, volviendo la mirada a los enfoques tradicionales del signo (ver subapartado. 5.1.6.2 del apartado 5.1.6, del punto 5.1 del capítulo anterior) conviene recuperar la palabras de Jameson en las que advierte que en la cadena significante de Lacan el sentido, que no surge de una relación lineal entre significante y significado,

nace en una relación que liga un significante a otro significante: lo que solemos llamar el significado –el sentido o el contenido conceptual de una enunciación- ha de considerarse ahora como un efecto de sentido, como el reflejo objetivo de la significación generada y proyectada por la relación de los significantes entre sí. Si esa relación queda rota se quiebra la cadena de significantes, se produce la esquizofrenia. (JAMESON, 1991: 64)

Eso lleva a interpretar los silencios en dos vertientes, tal como dejan traslucir los contenidos de los PFCB. Por una parte, en términos políticos, como negación de la palabra al sujeto (vs dar la palabra), que sería como decir, negación de determinada posición del sujeto (exclusión) en el entramado relacional. Por otra, como posibilidad porque, remitiendo a vacíos, refieren a intersticios que pueden ser en parte ocupados sin llegar a nunca a agotarse, definiendo así una infinitud de significados y consiguientemente de sentidos.

En la primera interpretación, el escaso valor económico que las instancias políticas y administrativas asignan a los contenidos en los PFCB (ya rastreado) resulta paradójico al compararlo con el supuesto interés por lograr la reinserción laboral del alumnado matriculado en estos programas. Una inserción que, no llegando a producirse en la mayor parte de los casos, siempre acaba por significar a los contenidos curriculares como mercancía. Ello no solo afecta a los significados de los contenidos de los PFCB, sino también a los contenidos del resto de los itinerarios académicos, porque ¿no es el mercado laboral el que parece estar marcando los fines escolares determinando con

ello los contenidos? Si los estudios universitarios se presentan como el horizonte de otros itinerarios con vía propedéutica, bastaría analizar el auge de másters universitarios para responder la pregunta.

Pero pensar los conocimientos curriculares como mercancía implica darles un sentido (mercantil), mientras se les niegan otros. De esa distribución, da cuenta el valor simbólico que familias con mayor poder adquisitivo o mejor posición social parecen asignar a algunos contenidos de estos programas. En este caso, el objetivo de los PFCB iría más allá de una inserción socio-laboral cualquiera, significándose como trampolín a la vía académica o rescate para el reconocimiento social. De ello se sigue que no todos los conocimientos valen del mismo modo en los mismos itinerarios.

Los conocimientos seleccionados incorporados al curriculum se saben producidos, en su mayor parte, en un contexto laboral distinto del contexto escolar, siendo en la escuela donde se reproducen. Sin embargo, todo proceso de reproducción supone una producción. En este caso, la condición curricular de los conocimientos precisa de un proceso de transformación en el cual los conocimientos previamente seleccionados y organizados son producidos o formateados curricularmente. Por eso, sería correcto afirmar que los conocimientos curriculares se producen en la escuela, entendida en el sentido amplio del término, vale decir como institución social materializada en las organizaciones o centros escolares.

La cuestión es cómo discernir esa producción, si como producción económica o como construcción que, en este último caso, llevaría a imaginar un curriculum participado. De ahí, la importancia de pensar ¿qué voz o qué palabra le es dada o negada a los sujetos en la (re)producción de esos conocimientos?

En el orden de la lógica mercantil, imaginar los conocimientos curriculares como mercancía es admitir que se (re)valorizan en el circuito de circulación, lo que dificulta pensarlos si no es como (re)producción de los conocimientos (negación de la palabra). Como mercancías, apuntan a una carrera desenfrenada por el consumo; acumulación de acreditaciones (signos vacíos) con valor signo, donde lo que importa no son los

conocimientos representados, sino lo que nombran, dónde se imparten, cuánto cuestan (a mayor costo, mayor exclusividad), etc. Pero dar voz es interrumpir la (re)producción económica de los conocimientos, esto es, pensarlos en circulación, pero fuera de los intercambios económicos; dotarles de un sentido diferente.

En la sociedad actual, mercancía remite a consumo, tanto como consumo a consumidor. Sin embargo, darle la palabra al consumo no es lo mismo que dársela al consumidor. Puesto que el acto de consumir en él no es reflexivo, ¿cuál es la palabra negada al consumidor de conocimientos?; ¿a qué vacío remite esa negación? En ese vacío ha sido posible comenzar a rastrear valor simbólico en los contenidos de los PFCB más allá de sus connotaciones capitalistas, dando pie a continuar indagando.

Si lo que dicen las palabras lleva a pensarlas como signos y “[e]l signo representa lo presente en su ausencia [...] cuando lo presente no se presenta, significamos, pasamos por el rodeo del signo” (DERRIDA, 1968), entonces la(s) palabra(s) remite(n) simultáneamente a una ausencia, un vacío, precisamente aquel del que proviene el sentido. Por consiguiente, ¿qué es lo que no dicen las palabras y, en particular, qué es aquello que no dicen los conocimientos curriculares, pero que sí podrían decir al silenciar lo que dicen? y ¿cuál es el sentido de las palabras que dicen a partir de lo que callan?

Atender a los silencios de las palabras, a sus vacíos, resulta más revelador a efectos de esta investigación que tratar de analizar las palabras como un sin fin de signos que se superponen infatigablemente afirmando y negando múltiples representaciones en el marco de un discurso cualquiera:

Y es precisamente en esta nada en este vacío, en esta transparencia o inconsistencia de la autonomía de la *parole* donde se verifica, sin embargo, el movimiento, la mutación entre estados de lengua históricamente sucesivos. En este *no-lugar* es donde tiene *lugar*, continuamente el movimiento. (SINI, 1989: 12)

En los vacíos es donde quizá pueda encontrarse respuestas a lo que la palabra (mercancía) oculta. No es posible, aunque a menudo los silencios interesados remitan

a ello, aceptar un único sentido ni para la escuela ni para los conocimientos curriculares. Cuando las palabras (conocimientos curriculares) son tomadas como signo (sea cual fuere la perspectiva desde la que se lea el signo) tienen o pudieran tener más de un significado. Pero eso no significa que en todos los contextos ni en todas las cadenas de significantes el significado sea siempre el mismo, de manera que lo que dice significar en un contexto o cadena signifiante recorta las posibilidades de significar en otro.

Aunque desde una perspectiva económica, la lógica mercantil dominante (lineal) dispone de capacidad para organizar los comportamientos en el sistema capitalista, no es la única lógica que opera en el sistema. Lo cierto es que remite a los silencios de lógicas distintas. En ese sentido, el Intercambio Simbólico y su lógica circular dan las claves para leer algunos de los silencios.

6.2 LÓGICA CIRCULAR EN LOS CONOCIMIENTOS ESCOLARES

Hay que arrancar la muerte y la expiación al circuito, monopolizarlas en la cumbre y redistribuirlas. Es necesaria una burocracia de la muerte y del castigo, igual que es necesaria una abstracción de los intercambios económicos, políticos y sexuales; si no, toda la estructura del control social se derrumba.

(BAUDRILLARD, [1976]1980: 204)

El valor simbólico rastreado en una parte del alumnado que presenta neep ha permitido advertir la presencia de una lógica distinta de la lógica lineal dominante, la lógica circular. Aunque esta, como se ha dicho, a diferencia de la lógica lineal con la que parece coexistir, no dispone de capacidad ordenante de relaciones en el sistema capitalista, eso no invalida que lleve implícitos otros significados u otros sentidos para los conocimientos curriculares. De ahí, la importancia de atender a su definición.

6.2.1 Qué entender por lógica circular

[L]a primera regla que debería adoptar un movimiento anticapitalista sería la de no basarse nunca en la dinámica que sigue determinado movimiento sin calibrar cuidadosamente sus relaciones con todos los demás, examinar cómo influye y se ve influido por ellos.

(HARVEY, 2012: 190)

Al igual que la lógica lineal, la lógica circular no responde una interpretación unívoca, por lo que precisa ser definida. Así, mientras a la base de la lógica lineal se encuentra la acumulación y el principio de producción, lo que subyace a la lógica circular es el principio del don al que responde el Intercambio Simbólico. En ese sentido y a falta de abordar el don, si la acumulación no puede sustraerse del sistema de intercambios, el don, en su condición, escapa a él, incluso si en el don llegara a leerse algún tipo de relación económica porque, “[e]n las sociedades en las que dominan las relaciones

personales, esas relaciones no son más transparentes que las relaciones impersonales en las sociedades mercantiles” (GODELIER, 1998: 99)²⁹.

La lógica circular no persigue la acumulación; no resulta excluyente, sino incluyente, responde a lo que BAUDRILLARD ([1972]2010) denomina lógica de la ambivalencia. La lógica circular a la base del don instituye un modo de operar no económico que escapa al valor y, con él, al principio de producción; de ahí, la “irreversibilidad del valor” que BAUDRILLARD ([1976]1980) plantea en el Intercambio Simbólico. Pero, como se ha señalado en el párrafo anterior, la lógica circular y el principio del don implican sobre todo circulación, nunca circularidad como sí sería el caso de la lógica lineal. Circulación de idas y venidas no reguladas por los intercambios económicos.

El Intercambio Simbólico (a tratar en el punto 6.3 de este capítulo) subsume la lógica circular; se vale de ella para su definición, pero es más que su lógica. De ello deriva que la negación del Intercambio Simbólico como forma organizativa no implica la negación de la lógica circular. Dicho con otras palabras, mientras el Intercambio Simbólico y el sistema capitalista constituyen formatos organizativos antagónicos, nada impide que la lógica circular y la lógica lineal puedan operar cohabitando en un mismo sistema.

En el marco del Intercambio Simbólico y su lógica nada importa, del mismo modo que todo importa. Desaparecido el valor desaparece el plusvalor como principio articulador de las relaciones. Como propuesta analítica, la lógica circular, leída desde el Intercambio Simbólico, niega el sistema jerárquico que impone el valor (incluso a través de la distinción) para afirmar la diversidad: lo singular (individual o grupal) frente a lo homogéneo, esto es, niega la diferencia en términos de distinción de unos en pos de la exclusión de otros. La lógica circular ordena las relaciones de un modo distinto a como son ordenadas las relaciones en los modos de producción y/o de consumo, relaciones de poder y tensión de fuerzas entre clases que expresan la

²⁹ Citado en el Estudio preliminar del Ensayo del don (MAUSS, 2009: 51)

contradicción antagónica entre los propietarios del dinero y los propietarios de la fuerza del trabajo, sin posibilidad de reconciliación entre ambos.

Por esa razón, la lógica circular lleva al restablecimiento de los vínculos sociales devolviendo a los sujetos su condición de tal, esto es, implica la quiebra de las relaciones reificadas que impiden a los sujetos cosificados pensarse, sentirse y tratarse como mercancías; bajo la lógica circular, el sujeto cobra protagonismo frente al objeto, o es autorizado a ser sujeto dejando de ser objeto.

Donde el capitalismo es vulnerable y se acerca a su perdición es directamente a nivel de la producción de la relación social. Si estalla, no es por no poder reproducirse económico-políticamente, sino por no poder reproducirse *simbólicamente*. (BAUDRILLARD, [1973]2000: 153)

La lectura de la lógica circular facilita la comprensión de la lógica lineal que gobierna de manera imperativa los intercambios en las sociedades de producción, no así a la inversa.

Por otra parte, si “[l]a riqueza de las sociedades en las que domina el modo de producción capitalista aparece como «una gigantesca acumulación de mercancías»” (MARX, 2010: 71) y la mercancía se define en base al valor de cambio y el valor de uso, de ello se sigue que el modo de producción capitalista responde a una acumulación de valor de la que el plusvalor es parte interesada. La acumulación aparece como fin y medio en el interior del sistema capitalista, de manera que si el valor desaparece, desaparecen con él las mercancías y el mismo sistema capitalista. Por esa razón, el Intercambio Simbólico no puede existir como sistema económico (forma organizativa), no en convivencia con el sistema capitalista.

En la escuela es factible seguir el razonamiento del párrafo anterior a través del curriculum o los curricula. En ellos, la selección de los conocimientos curriculares responde al valor que es otorgado a unos conocimientos frente a otros en el contexto social y laboral. Estos conocimientos son revalorados en un proceso, a veces posterior, a veces simultáneo, de distribución diferencial. En una sociedad cuyas relaciones se

hallan mediadas por el principio de producción imaginar la desaparición del valor en alguna de sus instituciones no resulta viable. En tal caso, no cabe más que admitir la existencia de valor en los conocimientos curriculares, interpretados como relaciones estructurales. Pero ha de insistirse, no es la lógica circular la que niega el valor, sino el Intercambio Simbólico que al subsumirla permite hacer una lectura desde ella.

Así pues, los conocimientos curriculares valorados siguen las reglas de la lógica lineal y el principio de producción. Sin embargo, el valor rastreado en los contenidos de los PFCB ha permitido advertir que la lógica circular sigue operando, esta vez en la escuela, a través del don. Por ese motivo, se impone averiguar qué es lo dado en los conocimientos curriculares al tiempo que indagar en el significado del don y lo que representa. En ese sentido, ¿en qué medida es posible la existencia del don?; ¿pueden darse los conocimientos curriculares?, de ser así, ¿qué se da cuando se cree estar dando conocimientos curriculares?

La irreversibilidad del valor impide la coexistencia del sistema capitalista y del Intercambio Simbólico. Sin embargo, el interés por ambos se centra en aislar las lógicas dominantes con las que operan. Eso no significa que la lógica circular opere ni pueda operar en el sistema capitalista al margen del valor, pero en todo caso el Intercambio Simbólico ha de permitir leer ese valor de otro modo. En consecuencia, resignificado el valor, el significado de los conocimientos curriculares se ha de ver alterado. Por ese motivo, habiendo revisado los comportamientos de la mercancía el paso siguiente lleva a revisar el don.

6.2.2 Algunos pronunciamientos del don

Que las relaciones mercantiles convivan entrelazadas con las relaciones reguladas por el don (en las sociedades de producción, al menos) no es una idea nueva ni objetable, así lo hacen saber economistas y sociólogos:

[L]as sociedades que figuran en el «Essai sur le don» aparecen ante Mauss profundamente marcadas por «una economía y una moral del don». Eso no significa que las sociedades caracterizadas por el don ignorasen los intercambios mercantiles, ni tampoco que las sociedades mercantiles actuales hayan dejado de practicar el don. El problema es observar en cada caso qué principio *domina* al otro en la sociedad, y por qué. (GODELIER, 1998: 28)

Sin embargo, suele haber una tendencia a acrecentar las bondades del don frente a la perversidad de las mercancías y sus implicaciones, que desde el enfoque de esta investigación quedaría descartada porque siguiendo a Godelier,

[c]iertamente, el don subjetivo se opone a las relaciones mercantiles, pero siempre aglutina también todos sus estigmas. Pues en el imaginario de los individuos y los grupos, se presenta hasta cierto punto como el reverso soñado, como el «sueño invertido» de las relaciones de fuerza, de interés, de manipulación y de sumisión que implican, por un lado las relaciones mercantiles y la búsqueda de beneficio y, por otro, las relaciones políticas y la conquista y el ejercicio del poder. (GODELIER, 1998: 296)

Esta cita legitima simultáneamente dos ideas. Por una parte, niega la presunción de las bondades del don frente a la perversidad de la mercancía. Por otra, ante la creencia de que el don permite escapar a las relaciones de explotación y dominación de las sociedades mercantiles, evidencia que el don genera asimismo rivalidades, obligaciones, sujeciones y, por qué no, dominaciones al cobijo del orden simbólico en el que acontecen los intercambios y en los que lo dado solo puede ser saldado por el contradón. Prueba de ello son las prácticas de la *kula* o del *potlach*, que en la *Crítica de la economía política del signo*, Baudrillard advierte su desaparición solo como prácticas, no como principios.

Por otra parte, hay que recordar que Mauss, ante la fascinación por aquellos “dones en los que predominaba la rivalidad, la competición y el antagonismo”, elevó la práctica del potlach³⁰ (propia de los amerindios de la costa del pacífico del NO de América) a

³⁰ Schulte-Tenckhoff señala que la base del potlatch «exige una circulación de bienes que prohíbe la acumulación productiva y una forma institucionalizada de propiedad», y aunque la acumulación se produzca y se cree una «frontera entre pobres y ricos, el principio de circulación hace que esta frontera sea móvil». (GIOBELLINA: “El don del ensayo” en *Ensayo sobre el don* [MAUSS, 2009: 46]).

categoría sociológica general bajo la cual se popularizaron los dones agonísticos (GODELIER, 1998: 86). Sin embargo, si bien es cierto que esas rivalidades, obligaciones, etc. apuntan a lo simbólico y no a lo económico en la mayor parte de los casos, de algunos estudios realizados en el terreno de la antropología (Lévi-Strauss, Godelier o Weiner, entre otros) es posible inferir que pensado de ese modo, el don no logra escapar a la lógica lineal (simbólica) que regula el sistema de intercambios.

Desde esa perspectiva, las relaciones que instaura el don, o quizá el “supuesto” don (como ha de verse), no siempre responden (cuanto menos no automáticamente) a la lógica circular que describe Baudrillard como lógica operativa ambivalente, dominante en el Intercambio Simbólico:

La noción de valor funciona en esas sociedades [las regidas por la moral del don y el contradón]; acumulan excedentes muy importantes, aun bajo nuestros parámetros, que con frecuencia se despilfarran, con un lujo relativamente inmenso y que nada tiene de mercantil; hay determinados signos de riqueza, tipos de monedas, que se intercambian. Pero esa economía tan rica aún está llena de elementos religiosos: la moneda tiene un poder mágico y sigue ligada al clan o al individuo. (MAUSS, 2009: 240) (Cursiva propia)

Así pues, todo apunta a que los trabajos de Mauss impiden pensar el don al margen del circuito de los intercambios negándoles la posibilidad de abstracción. Pese a ello, no parecen dar respuesta a la lógica mercantil (lineal) dominante en el sistema actual de intercambios económicos, como tampoco lo hacen, aun suponiendo una suerte de circulación, el *potlatch* y la *kula*. Por eso, quedaría por indagar (un aspecto que excede a esta investigación) la posibilidad de inscribir sus prácticas (*potlatch* y *kula*) en la lógica circular, en el sentido apuntado por Baudrillard en el Intercambio Simbólico o en la lógica lineal simbólica del sistema capitalista, ya que en ellas (en concreto en el *potlatch*) hay contenido un objetivo político y una presunción de distinción y estatus que podría avalar la presunción de valor simbólico en términos de intercambio mercantil, esto es, beneficio no monetario pero sí simbólico, tras la dilapidación de los bienes. Como apunta Boas,

[c]ontraer deudas por un lado, pagar deudas por el otro: eso es el potlatch. Este sistema económico se ha desarrollado tanto que el capital que poseen todos los individuos asociados de la tribu excede con mucho la cantidad de valores disponibles que existe; dicho de otro modo, las condiciones son totalmente análogas a las que prevalecen en nuestra sociedad.³¹

En cualquier caso, Baudrillard no tomó estas prácticas como objeto de estudio, tan solo las previó a modo de instrumento para contrastar con ellas algunos de sus análisis en relación al intento (imposible, según sus cálculos) de anular o revertir el principio de producción. Por esa razón, no llevó a cabo un análisis exhaustivo ni del potlatch ni de la kula. Aun con eso, incluso si fueron tomadas en el plano más objetivo omitiendo otras implicaciones, no inhabilitaría la interpretación del Intercambio Simbólico (o lo que representa) a los fines de esta investigación. En primer lugar, porque el Intercambio Simbólico, como a de explicarse más adelante, supone algo más que un lugar desde el que mirar, implica una revisión de la teoría económica del valor y, en segundo, porque leído como lugar simbólico tiene existencia en el plano de los pensamientos, aunque no en el orden material.

El Intercambio Simbólico existe o puede ser definido teóricamente en los mismos términos que el sistema capitalista. Como se ha explicado en el apartado anterior, la diferencia entre uno y otro viene dada, en parte, por la capacidad ordenante de sus lógicas operativas. Mientras la lógica lineal regula las relaciones sociales capitalistas o las prácticas dominantes en las que encuentra su concreción el sistema, la lógica circular en el sistema capitalista no dispone de esa capacidad. Lo que sí habilita, pese a no ser lo que define al sistema, es el establecimiento de vínculos distintos, cuya naturaleza habrá que explorar, entre sujetos y entre sujetos y conocimientos. Por tanto las diferencias entre uno y otro son también las diferencias de sus lógicas.

A la luz de los estudios antropológicos que traducen una propuesta de acercamiento al don, pensado en el marco del sistema de intercambios, tan irrefutable sería pensar que en una sociedad regida por el principio o la moral del don aconteciesen de manera

³¹ Citado en DERRIDA (1995: 49-50)

sincrónica los intercambios mercantiles, como el razonamiento inverso. Luego, el foco habría que ponerlo en sus lógicas para leerlas en el sistema capitalista desde el Intercambio Simbólico. Reflexionando sobre el don, sin posibilidad de abstraerlo del sistema de los intercambios económicos, el quiebre que se produce siempre entre lo simbólico y lo económico es manifiesto. Por eso, retomando las palabras de GODELIER (1998: 28) citadas unos párrafos más arriba, el punto de inflexión entre un tipo de sociedad y otra, o entre una lógica y otra se da en el modo en que se organizan las relaciones o las prácticas reguladoras en base a la interpretación o la supremacía concedida al don y/o la mercancía.

En las sociedades occidentales capitalistas gobernadas por el principio de producción, en las que los intercambios hablan el lenguaje de la mercancía casi en exclusiva, no resulta difícil imaginar que

[e]l don se ha convertido objetivamente en una cuestión ante todo subjetiva, personal e individual. Es la expresión y el instrumento de relaciones personales que se sitúan más allá del mercado y del Estado. (GODELIER, 1998: 295)

Pero aun con eso, interpretado de ese modo y con lo argumentado en los párrafos previos, resulta manifiesta su imposibilidad como principio rector. En el sistema capitalista, el don ha dejado de ordenar las prácticas sociales, si es que en algún momento logró hacerlo. Aunque parece que la mercancía ha tomado el relevo del don, este en ningún caso ha dejado de existir; no es que haya desaparecido definitivamente en las sociedades occidentales actuales, tan solo ha borrado su rastro. Cosa distinta es la posibilidad de (des)cifrarlo, si es que existe esa posibilidad sin negarlo.

Es aquí donde interesa rescatar el don desde la posición en que lo piensa DERRIDA (1995), esto es, desde su imposibilidad porque, como señala el autor, “[p]ara que haya don es preciso que no haya reciprocidad, ni devolución, ni intercambio, ni contra-don, ni deuda” (DERRIDA, 1995: 21). Sin embargo, con ello no pretende negar la existencia del don. Para Derrida, el don existe como posibilidad en el marco de lo imposible, es decir, en tanto se mantiene como posibilidad, sin poder registrar su materialización. Su

existencia es incuestionable porque, como afirma GABRIEL (2005), los pensamientos tienen existencia real. Por el contrario, el don en el terreno, esto es, el reconocimiento del don lleva incorporada su desaparición como tal.

Cualquiera de las condiciones previstas por Mauss (devolución, deuda, reciprocidad, contra-don, etc.) habla de su imposibilidad. Cualquiera de ellas, inscribe la existencia de un excedente simbólico (valor, o no, es lo que habrá que pensar a partir del caso del valor en los conocimientos curriculares PFCB), en lo supuestamente dado, y en el mismo hecho de dar que implicaría recibir; ante un dador hay siempre un receptor que, cuanto menos, genera una deuda (obligación de devolver) que requiere ser leída en términos de excedente. En todo acto de dar (cuando es interpretado como tal) permanece siempre implícitamente un beneficio, tal vez en términos simbólicos, pero, aun con eso, supone un plus de significación que producido en el acto de dar excede siempre a lo dado.

De las palabras de Derrida cuando afirma que “no hay don, si lo hay, sino en aquello que interrumpe el sistema o también el símbolo, sino en una partición sin retorno y sin repartición, sin el ser-consigo-mismo del don-contra-don” (1995: 22), puede establecerse un paralelismo con el Intercambio Simbólico de Baudrillard cuya existencia se da solo en el orden de lo simbólico por dos razones: 1. Porque niega el valor y, por ello, si el valor es en o para el intercambio, niega indirectamente los intercambios en los términos considerados hasta el momento, al igual que ocurre con el don y 2. Porque si el don es un imposible y el Intercambio Simbólico se rige por el don, el Intercambio Simbólico se torna un imposible en el orden económico vigente. En consecuencia, diríase simbólico en tanto trata de cubrir, sin conseguirlo, la falta psicoanalítica que genera la imposibilidad del don. Pero, conviene recordar, que eso no inhabilita sus lógicas.

Insistiendo, para Derrida el no reconocimiento del don de ningún modo implica su inexistencia. Entonces, partiendo de que la mercancía habla un lenguaje, habría que preguntarse ¿qué lenguaje habla el don?; ¿cómo se comporta? Los planteamientos expuestos pudieran llevar a pensar en dos interpretaciones contradictorias del don

cuando en realidad no es así. Donde los trabajos realizados a la luz del *Ensayo del don* de Mauss encuentran fuertes discrepancias con las reflexiones de Derrida es en su abordaje en la dimensión empírica o práctica. De la interpretación derridiana del don, ligado al campo de posibilidades, puede seguirse que en tanto tiene existencia puede ser pensado. Por tanto, encontrar en los análisis teóricos de ambos autores ciertos aspectos complementarios parece factible. De ahí, que admitiendo las explicaciones de Marx y sus críticas, es posible asumir, a su vez, cierta imposibilidad del don.

Con ello, en el *hacer caso* al valor en los conocimientos curriculares se plantean algunas preguntas. Pensar los conocimientos como procesos de construcción y no como construcciones terminadas, inhabilita la idea de imaginar los dones como lo dado, obligando a poner el acento en la acción de dar. Pero, a su vez, contraponer el dar al distribuir diferencialmente conlleva algunos implícitos significativos, porque la distribución diferencial nunca es al margen de los intereses de poder, mientras el dar desde una posición derridiana, solo podría ser inconsciente y, por ello, desinteresada. En ese sentido, tampoco Mauss interpretó el don o, con más rigor, su excedente simbólico, desde el interés.

Aterrizando en el *caso*, y dirigiendo la atención a los docentes que supuestamente “dan” algunos contenidos o conocimientos al alumnado, quizá en esta ocasión convendría poner el foco en los sujetos que provienen de medidas especiales (...), abriendo algunos interrogantes, cuyas respuestas exceden los límites de esta investigación: ¿Podría pensarse en la existencia de algún(os) contenido(s) involuntario(s)?, esto es, ¿podría pensarse en algún(os) contenido(s) no seleccionado(s), que de manera inconsciente el docente supuestamente “da” o podría dar sin saber que está dando, siendo recibido sin saberse recibido? Tal supuesto, impediría generar deuda por parte de quien recibe sin saberse receptor. Pero ¿generaría o no vínculo entre quien dona y quien recibe? Y de ser así, ¿cuál sería la naturaleza de ese vínculo?

Antes de tratar de responder alguna de estas preguntas, es preciso volver la mirada a los trabajos de Mauss, Godelier o Lèvi-Strauss para ahondar algo más en sus

interpretaciones del don. Este último “invita a escudriñar las estructuras profundas de nuestra mentalidad, de nuestras prácticas cotidianas, nuestros ritos, ideologías y, por último, de los mitos de nuestra cultura.” (FAGES, 1974: 14). Conscientes de que el capitalismo ha invadido toda formación social, cuanto menos en lo que se refiere al mundo occidental, la dificultad para llevar a cabo un análisis del don en nuestras sociedades contemporáneas se torna manifiesta, obligando a leerlo desde otros formatos sociales.

Por eso, una incursión hacia aquellos escenarios en los que el don, como principio, regula de forma dominante las prácticas sociales constituye una vía o un recurso para su exploración y la de sus posibles significados en la sociedad capitalista actual. No obstante, ante la posibilidad de dejarse seducir en demasía, corresponde aclarar que cada contexto define sus relaciones. Una extrapolación de los significados más originarios (en tanto significados leídos en las sociedades primitivas) pasa por una resignificación previa a su incorporación en el contexto de la sociedad occidental actual. Esa resignificación contribuye a ampliar la comprensión de las relaciones que acontecen en el marco socio-histórico señalado.

Así pues, es necesario reconstruir el don en el marco del objeto de investigación, tratando de averiguar algunas de las implicaciones que supondría adoptar una posición u otra al respecto, es decir, interpretar los conocimientos curriculares como mercancías y/o como dones. Lo que se pretende es replantear el valor simbólico de los conocimientos curriculares, haciendo hincapié en que las lecturas del don (incluso pensándolo imposible en términos derridianos) y las de la mercancía no se encuentran escindidas en el capitalismo. Aunque cabe leer las mercancías desde la lógica circular, no ocurre lo mismo con los dones que precisan ser leídos desde la lógica circular, pero la lógica circular sí permite leer la mercancía, mostrando una visión más completa de los conocimientos curriculares.

Tras lo expuesto, apremia ir descifrando algunas otras facetas del don. En ese sentido, incluso en las sociedades primitivas gobernadas por la moral del don, sus prácticas resultan controvertidas y ambivalentes, apuntando a su imposibilidad. Siguiendo a

GODELIER (1998) el don es a su vez dual y ambivalente. Eso provoca que pueda encontrar las condiciones propicias para su desarrollo en el seno de las sociedades fundadas en la producción de relaciones personales, así como en aquellas marcadas por la jerarquía de poder o de castas. Por esa razón, “el análisis de un don sea cual fuere, exige siempre tener en cuenta la relación existente entre el que da y el que recibe *antes* de que el primero done al segundo” (GODELIER, 1998: 27).

Por otra parte, si algún mérito se le atribuye a Mauss es sin duda haber sido capaz de dar con la idea central de que todo acto de dar supone el encadenamiento de “*tres obligaciones: dar, recibir y devolver*” (MAUSS, 2009: 155), obligaciones que, en definitiva, remiten a una relación de comunicación. Con todo, las críticas más reiteradas y, probablemente, más incisivas hechas al autor o a su ensayo a partir de Lévi-Strauss, enfatizan la prioridad que Mauss concedió al hecho de “devolver” frente al “dar” y “recibir” en el intento de encontrar respuesta a aquello, el “devolver”, que quedaba inexplicado por sí mismo.

Mauss consideró las tres obligaciones encadenadas, como si de una única cosa se tratase. Por ese motivo, en palabras de Godelier, aun cuando pretendió resolver la cuestión de la obligación de “devolver” atribuyendo a la cosa dada una especie de espíritu que llevaba aparejada la obligación, no logró satisfacer a la crítica. La explicación de Mauss omite que previo a la recepción de un don es condición que alguien lo done y, en ese sentido, no se explica la obligación de “donar”. En consecuencia, aunque reconoció la existencia de que algunos dones no puedan ser dados y que otros (que sí pueden serlo) no hacen perder el derecho sobre ellos de quien los da, el autor no llegó nunca a explicar las causas de los hechos, algo que como indica Godelier, sí hizo Annette Weiner posteriormente.

No obstante, excede a la pretensión de este trabajo un análisis profundo del don, no así de algunos de los aspectos derivados de la triple obligación a que remite Mauss. Con ellos se pretende cuestionar el valor simbólico de los conocimientos curriculares. En ese sentido, la consecuencia inmediata que se desprende de la triple obligación del don, apuntada por Mauss, es la posibilidad de abordar el don desde dos posiciones

diferentes. Cada una remite, en cierto modo, a la idea apuntada por Dewey en la *Teoría de la valoración* al argumentar la opción de significar el valor como acción o como sustantivo.

Así pues, puede hacerse una doble lectura del don: 1. Como objeto o cosa que se da y 2. Como verbo o acción de dar. Por evidente que pueda parecer hay que puntualizar que, en coherencia con los posicionamientos adoptados respecto a los conocimientos curriculares y su valor, es palmario presumir la pretensión de abordar el don desde el hecho de dar y no del de la cosa dada. Un acercamiento a él, desde la perspectiva anunciada, trae a la reflexión la imagen de un proceso, pero además informa de una relación compleja entre quien da y quien recibe. Compleja, porque el acto de dar puede producirse de forma individual o colectiva con una amplia variedad de combinaciones posibles, pero, sobre todo, porque se trata de

[u]na relación de *solidaridad*, ya que el donante comparte lo que tiene, o lo que es, con aquel al que dona, y una relación de *superioridad*, ya que el que recibe el don y lo acepta contrae una deuda con aquel que se lo ha donado. Por medio de esta deuda, se convierte en su deudor por ello se halla hasta cierto punto bajo su autoridad, al menos hasta que no haya «devuelto» lo que se le donó [...] Puede ser, a la vez o sucesivamente, acto de generosidad o de violencia pero, en este último caso, de una violencia disfrazada de un gesto desinteresado, ya que se ejerce por medio y bajo la forma de un reparto. (GODELIER, 1998: 25)

El hecho de dar supone por una parte la aceptación del don por quien lo recibe pero, sobre todo, una relación (en el doble sentido -de solidaridad y superioridad- a que apunta la cita anterior) nada baladí en el contexto del objeto de esta investigación. La superioridad, en base a la interpretación que GODELIER (1998) hace en la cita previa, traduce una diferencia de status entre el donante y el receptor, en consecuencia, una posible jerarquía que el don viene a expresar o a legitimar en caso de que ya existiese previamente. En ese sentido, el don se inscribe en la paradoja; aproxima (a través del reparto) y aleja (por la deuda contraída) a los protagonistas produciendo prácticas sociales diferentes.

Otro aspecto que GODELIER (1998) rescata, en su interpretación particular del don en MAUSS (2009), es la supuesta necesidad del don de ser personal y voluntario. Sin embargo, el autor expone esta idea en un intento de explicar la naturaleza individual del don en las sociedades capitalistas, tal como expone su cita (1998: 295) registrada unos párrafos más arriba. Por este motivo, es viable interpretar, con escaso margen de duda, que su referencia a lo personal no se sostiene en relación al individuo en sí (tampoco en las sociedades capitalistas del momento), sino en función de las relaciones producidas en las sociedades basadas en una economía, una moral del don, vale decir, en aquellas relaciones que se establecen entre personas y no entre cosas.

Según Mauss, el don produce un excedente simbólico (deuda u obligación de dar), pero haciendo un ejercicio de reflexión, esa deuda podría ser leída en clave de valor o plusvalor ya que en el intento de ser saldada sigue generando deuda sin límite. En ese caso, el excedente simbólico del don se comportaría de modo similar al valor, el cual solo puede ser conservado al ser intercambiado, momento en el que se revaloriza. Pero a diferencia del valor económico, la deuda, pensada en el plano de lo simbólico, es llevada al terreno de lo individual. Por eso, el don vela lo que su reflexión descubre, una relación contractual, en consecuencia social, que opera con la intención de borrar aquello que produce infinitamente (deuda). Sin duda, pensado así, quedaría fuera del Intercambio Simbólico sin llegar a dar respuesta a los intercambios económicos al no ser comparable la deuda con el valor más que en el modo de operar.

Por otra parte, frente a las relaciones reificadas que cosifican a las personas alienándolas, Godelier se siente autorizado a interpretar el don en las sociedades mercantiles en términos de lo personal en el sentido mismo de la individualidad del sujeto, lo que de humano le queda al sujeto; personal como persona vs cosa y no persona como individualidad o individualismo. O dicho de otro modo, significar el don como algo individual se vuelve requisito para hacer referencia a unas relaciones personales, no cosificadas, en un contexto en el que las relaciones entre personas han desaparecido como forma de organización social, y aunque siguen coexistiendo

permanecen invisibles o, cuanto menos, eclipsadas por las relaciones mercantilizadas que traducen a los sujetos en cosas.

Otra de las complejidades del don, mencionada unos párrafos más arriba y en la que conviene insistir, se concreta en la existencia de aquellos bienes que no pertenecen a quienes los dan, en cuyo caso quienes los dan lo hacen en condición de intermediarios. Por tanto, se trata de bienes cuyo dador no pierde el derecho de propiedad del bien que, puesto a circular, finalmente le es devuelto. Ello enlazaría con otra pregunta que habrá que retomar más adelante ¿quizá es eso lo que ocurre en el caso de los conocimientos curriculares? Y de ser así ¿en qué términos operaría esa devolución?

Ninguna de las explicaciones de los párrafos anteriores ha conseguido por el momento arrancar el don en su dimensión empírica a la lógica lineal, porque siguiendo a Derrida “[a]l dar las razones del dar, al decir la razón del don, ésta firma el fin del don; lo precipita hacia su fin y lo revela en su propio Apocalipsis. Su verdad no desvela sino la no-verdad de su fin, el fin del don.” (DERRIDA, 1995: 146). A este respecto, si el Intercambio Simbólico subsume la lógica circular que tiene como principio el don y, a su vez, lleva inscrita la propuesta del no valor, ¿qué relación podría establecerse entre el don y el No-valor?

6.3 EL INTERCAMBIO SIMBÓLICO DE BAUDRILLARD

Siguiendo los planteamientos revisados acerca del don (acción de dar), su reconocimiento apela siempre al contra-don (pago de la deuda). Así, el don genera deuda que al ser satisfecha sigue generando más deuda, esto es, excedente simbólico; no logra escapar a la esfera económica y las leyes de los intercambios. Sin embargo, resultaría inadmisibles pensar que la deuda es forma valor. Lo que no resulta tan improbable es imaginar que su lógica escape a la lógica lineal, porque la deuda no es capital ni es mensurable y su saldo tampoco puede ser pensado exclusivamente en la relación biunívoca que la produce.

Ello obliga a imaginar la imposibilidad de dar los conocimientos curriculares. Sin embargo, pese a que el conocimiento transmitido nunca es igual al conocimiento recibido, en el proceso de conocer parece haber algo del dar y recibir. En tal supuesto, la acción de dar obligaría a resolver la pregunta planteada en el punto anterior, instando a indagar la relación entre el don, el valor y el No-valor, esto es, pensar los conocimientos curriculares desde el don. A eso ha de contribuir el Intercambio Simbólico.

6.3.1 El Intercambio Simbólico como límite del sistema

Una reversibilidad minuciosa, tal es la obligación simbólica. [...] A la ley mercantil del valor y de las equivalencias correspondía una dialéctica de la revolución. A la indeterminación del código y a la ley estructural del valor solo corresponde la reversión minuciosa de la muerte.

(BAUDRILLARD, [1976]1980: 9)

Interpretar el Intercambio Simbólico como límite del sistema precisa profundizar en la naturaleza del término. Acuñado por Baudrillard, el Intercambio Simbólico, al igual que ocurre con la denominación de “deconstrucción” en el trabajo de Derrida, condensa y

articula una parte central de su obra. En ese sentido, detenerse en él supone un requisito para seguir el pensamiento posterior del autor, minimizando el riesgo de tergiversarlo. Por eso, aunque sea concisamente, resulta pertinente introducir algún aspecto, si no de la figura de su autor, reconocido como uno de los pensadores más controvertidos del siglo XX, sí de su obra. Dado que Baudrillard “nunca se permitió descansar en autocomplacientes certezas” (AMÉN, 2012: 4) su pensamiento muestra, tal vez por ello, rasgos cambiantes y complejos. Sin embargo, en contra de cualquier otra suposición, su obra exhibe cierta continuidad. De ahí, el amplio consenso entre los distintos autores para reconocer en ella tres etapas. De las tres, a esta investigación le compete fundamentalmente la primera y parte de la segunda, justo ahí donde se concreta el Intercambio Simbólico con la decidida influencia de los trabajos de Marcel Mauss, ya mencionados.

Si ambas etapas resultan esenciales para la comprensión de la obra posterior del autor, sin ellas tampoco es posible comprender el Intercambio Simbólico. La primera etapa, iniciada a finales de la década de los años 60, con *El sistema de los objetos* ([1968]1969) y a la luz de las ideas de Roland Barthes y los situacionistas, representa la materialización de una crítica a la sociedad del consumo. Crítica (si es posible denominarla de este modo, como se traduce del mismo Baudrillard) que se desarrolló con amplio protagonismo del objeto-signo y del cuestionamiento de la lógica productivista del sistema económico, en la que cobra centralidad la teoría del valor de Marx. Baudrillard llevó la crítica marxista más allá de las críticas expuestas hasta el momento. En la *Crítica de la economía política del signo* ([1972]2010) el autor manifestó la necesidad de extender la crítica del valor de uso y valor de cambio al valor signo, ya trabajado en algunos aspectos en *El espejo de la producción* ([1973]2000). Pero hasta *El Intercambio Simbólico y la muerte* ([1976]1980), en su segunda etapa, Baudrillard no llegó a definir el término de manera concluyente. Fue en ese momento en el que afirmó que “[e]l proceso del valor es irreversible. Por lo tanto, sólo la reversibilidad y no la desligadura, ni la deriva, resulta mortal para él. El término de «intercambio» simbólico no quiere decir otra cosa.” (BAUDRILLARD, [1976]1980: 6).

Planteado por Baudrillard como posición analítica radical, el Intercambio Simbólico supone una apelación crítica dirigida a la raíz misma del orden económico capitalista, es decir, al principio de producción. Pero también faculta la comprensión del escenario sociológico y escolar actual (en el que se reproduce el modo de relación capitalista). Se conforma, sobre todo, como un punto de partida desde el que llevar a cabo una revisión crítica de algunas categorías que, en la voz de Marx, explicaron las relaciones de la sociedad burguesa de su momento.

Si en aquella primera etapa del capitalismo, las relaciones rendían pleitesía a la producción, hoy lo hacen en mayor medida al consumo, pero el consumo no lleva implícita la desaparición de las relaciones de producción (ver Esquema 10.- Fases del capitalismo). Con distinto grado presencial, ambos modos de relación (de producción y de consumo) conviven en un mismo espacio y bajo un mismo principio, el de producción.

Marx pretendió describir la sociedad capitalista en función de cómo comprendió sus relaciones, una sociedad que le impuso sus límites y en la que, al igual que en la sociedad de hoy, “la relación es el denominador mínimo irreductible de todas las unidades” (OLLMAN, 1975: 34). Por ello, en la actualidad es factible examinar las relaciones productivistas sujetas a coordenadas distintas y sin las viejas limitaciones del pasado pero, en todo caso, con limitaciones nuevas. Es pues ahí, en el marco de las limitaciones del sistema socio-económico actual, en el que Baudrillard inscribe la propuesta del Intercambio Simbólico.

En otro sentido, por la propuesta de disolución del principio de producción que incorpora en su formulación, el Intercambio Simbólico supone hoy un pensamiento radical, cuyo desafío consiste en “llevar las cosas al límite donde naturalmente se invierten y se derrumban” (BAUDRILLARD, [1976]1980: 9). Por esa razón, el Intercambio Simbólico no es un concepto a definir sin más, sino la síntesis de la autodefinición de un proceso reflexivo del autor. Para su formulación es fundamental la revisión de la categoría del valor a partir de la crítica marxista, una crítica en la que Baudrillard se muestra contundente respecto al valor de uso pero, sobre todo, una crítica que se

extiende más allá del valor de cambio y del valor de uso para integrar al valor signo. En ella, el autor contrapone la forma/signo a la forma/mercancía

para mostrar cómo la lógica de los significantes, el juego y la circulación de los significantes se organizan totalmente como la lógica del valor de cambio y como la lógica del significado se le subordina tácticamente en un todo como la del valor de uso a la del valor de cambio. (BAUDRILLARD, [1972]2010: 135)

Con los análisis críticos de Baudrillard se descubre que algunas relaciones de producción definidas por Marx, en la sociedad contemporánea posmoderna han ido desplazando su posición dando paso a otras formas de relación con más visibilidad, es decir, los análisis del autor ponen de manifiesto el desplazamiento de la sociedad de producción a la sociedad de consumo; un paso de la ley mercantil del valor a la ley estructural del valor.

En ellos, el consumo es interpretado como institución y no como práctica (ver punto 5.1 del capítulo 5); una institución que ciertamente impone prácticas (de consumo) no reflexionadas previamente. Desde esa perspectiva y en palabras de Luís Enrique Alonso, el consumo se conforma como la única práctica capaz de dar sentido a las acciones y a los objetos; por ese motivo, es una “institución *coactiva*”, cuyo análisis crítico pasa por una teoría que ya no es la de las necesidades, sino la de la prestación social y la significación (BAUDRILLARD, [1972]2010: 2).

Por otra parte, la radicalidad terminológica sitúa al Intercambio Simbólico en la intersección violenta de la verdad y la no verdad del mundo y la continuidad de la nada o del sistema capitalista y del no sistema. En esa intersección se muestra la heterogeneidad del sistema capitalista desde una visión histórica que ha obligado a revisar para describir las etapas del capitalismo, así como algunas categorías de Marx a la luz de las nuevas connotaciones observadas en las distintas fases del capitalismo, ya explicadas. Connotaciones que no por nuevas excluyen las de las fases anteriores, sino todo lo contrario, agregan nuevos significados generando nuevos sentidos, porque

la lectura evolucionista del capital en su propio límite es inadecuada. [...] El estado «normal» del capitalismo es la revolución permanente de sus condiciones de existencia [...] el capitalismo es capaz de transformar su límite, su impotencia misma, en el origen de su poder –cuanto más se pudre, más se agrava su contradicción inmanente [la discordia fuerza/relación está contenida en su concepto, dice el autor], más ha de revolucionarse para sobrevivir. (ŽIŽEK, 2010: 84)

Ha de incidirse en la imposibilidad de reducir el Intercambio Simbólico a una definición única, siquiera a un conjunto de ellas. Entender su significación necesariamente pasa por atender a su proceso de construcción centrado en la revisión del valor. Por eso, el Intercambio Simbólico no solo amplía el modo de concebir la sociedad, sino también los conocimientos curriculares (relaciones que por sí mismas, inmersas en un orden simbólico, son incapaces de dar cuenta de manera explícita de algunas de sus significaciones); habilita una nueva óptica que promueve pensar el valor en los conocimientos curriculares en términos económicos, pero también en términos simbólicos nuevos. En consecuencia, las significaciones de la escuela o las narrativas escolares, en las que son (re)producidas las complejas relaciones sociales, requieren ser repensadas bajo los nuevos significados de los conocimientos curriculares. En este punto, los análisis del signo cobran protagonismo.

Pretender aceptar la existencia del Intercambio Simbólico como forma de organización inaugura la paradoja o la imposibilidad porque, al igual que el don, el excedente simbólico que se produce en el Intercambio Simbólico debe su existencia a un espacio limítrofe o fronterizo. Fuera de él, solo puede ser inscrito en el orden de los intercambios, transformándose en forma valor. Por tanto, ese espacio permite la existencia tanto del don como del excedente pensado, este último, desde y en el Intercambio Simbólico. En ese espacio es posible abstraer las lógicas para pensarlas, unas lógicas que por lo demás no difieren en el don o en el excedente simbólico del Intercambio Simbólico. Pero también esa posición es la que permite otra lectura del valor simbólico y otra significación de los conocimientos curriculares a partir de ella.

En tanto límite, el Intercambio Simbólico integra los intercambios económicos de la mercancía, por consiguiente, el valor. Incluso si el valor o todo aquello que representa,

no se instituye como organizador económico de las prácticas y relaciones sociales en el Intercambio Simbólico, su referencia lleva escrita implícitamente la negación del propio Intercambio Simbólico, cuya propuesta es la disolución del valor. No obstante, en el Intercambio Simbólico conviene tener en cuenta el pensamiento de Marx en relación a las categorías:

Categorías más simples pueden expresar relaciones dominantes de un todo menos desarrollado, o relaciones subordinadas de un todo más desarrollado en el sentido expresado en una categoría más concreta.³²

De ese modo, deja de sorprender cómo Baudrillard en el proceso de construcción del término llega a la categoría tras haber partido de ella. Tomando como referencia los análisis de Mauss sobre el don, Baudrillard parte del análisis de los intercambios en las sociedades arcaicas, no contaminadas por las relaciones de producción, para acabar por negarlos o relegarlos en su existencia a un segundo plano (no por ello menos importante) en el sistema capitalista actual.

La comprensión del Intercambio Simbólico, en relación al modo de operar del sistema capitalista, pasa por aclarar que si bien las sociedades arcaicas sugieren un referente en su construcción, no son Intercambio Simbólico. En ellas es posible rastrear algunos signos de valor, fundamentalmente valor de distinción, en consecuencia, valor de cambio, incluso si el valor no representa un factor predominante en sus modos de relación. Los análisis antropológicos realizados en las sociedades arcaicas revelan la existencia de intercambios regidos por una lógica lineal que, como se ha señalado con anterioridad, el Intercambio Simbólico permite leer desde una visión más amplia, pero sin integrarlos.

El Intercambio Simbólico como forma organizativa (reguladora o definitoria de una sociedad o de las relaciones que en ella acontecen) no supone una alternativa viable para la sociedad capitalista, así como tampoco lo sería el regreso a una sociedad

³² En SOLER, J. (s.f.)

arcaica. Retomando las palabras de SOLER en la cita de la página anterior (sin voluntad de tratar en términos categoriales el capitalismo, aunque sí con el ánimo de justificar la inviabilidad del Intercambio Simbólico), cabría considerar el Intercambio Simbólico categoría simple respecto del sistema capitalista o categoría más concreta.

Sin embargo, admitiendo, en términos derridianos, que el *afuera* no existe como lugar, porque “[e]l límite siempre pasa por el interior del corpus” (DERRIDA, 2009: 22), el Intercambio Simbólico, escrito “*afuera*” del sistema capitalista, no tiene existencia real física u organizativa, sino simbólica. En el supuesto mismo lugar (el *afuera*) es negado y reinscrito simbólicamente en el *adentro* estableciéndose como límite del sistema, esto es, como espacio fronterizo desde el que pensar de otro modo algunas relaciones de la escuela capitalista actual, en concreto, las que dan cuenta de los conocimientos curriculares.

Siguiendo entonces los trabajos de Lotman, el Intercambio Simbólico (límite o frontera) debiera ser concebido como un espacio osmótico de ensayo; campo pensable de posibilidades que emergen al establecer nuevas relaciones entre los significados, disponiendo los elementos bajo lógicas distintas y permitiendo, con ello, simular otras realidades. Por tanto, interpretar el Intercambio Simbólico como límite es hacerlo como espacio en el que acontecen los procesos de mediación como “procesos donde los individuos operan con artefactos (palabras/textos) que a su vez están conformados en –y por- actividades donde se refutan valores y se negocian significados” (DANIELS, 2003: 29)

Aun así, siguiendo a Derrida, el límite por definición no solo acota un espacio, es también cerrado. Eso significa que los posibles puntos de fuga a que apunta la lógica circular leída en el Intercambio Simbólico no constituirían una interrupción del límite, sino su desplazamiento. En el caso de la lógica circular del Intercambio Simbólico como límite permitiría ordenaciones –simbólicas- sin dejar de ser un límite circular, entendiendo por circular cerrado sobre sí mismo. Pero pensar el Intercambio Simbólico como límite es pensar en la flexibilización de los límites de un sistema (capitalista) previamente acotado. Supone la posibilidad de incorporar nuevos

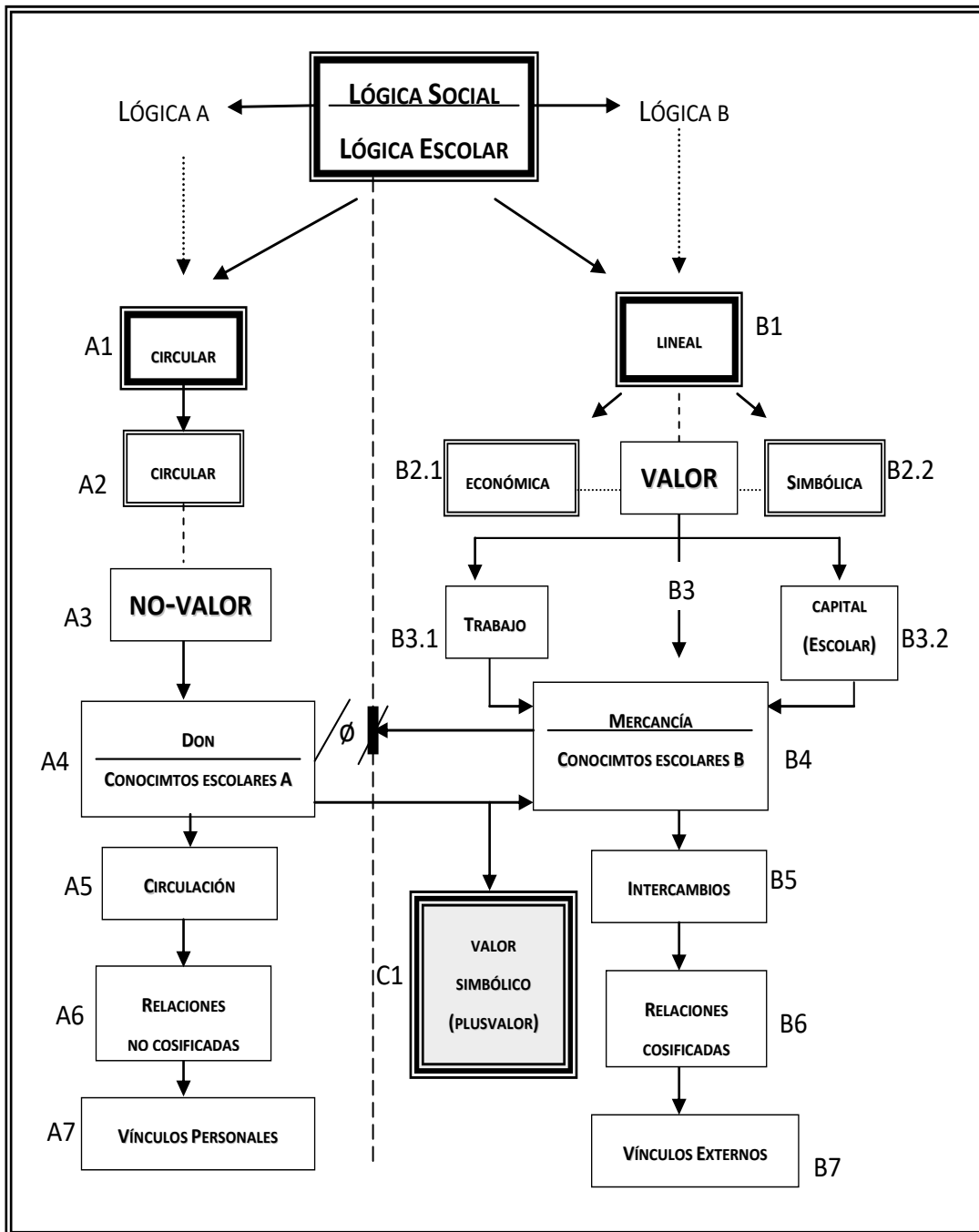
significados (a través de los juegos de voces y silencios de las palabras) capaces de narrar de otra(s) forma(s) las relaciones.

Recapitulando, el Intercambio Simbólico o, con mayor rigor, la lógica circular que pone a disposición del análisis, autoriza la exploración del valor de los conocimientos curriculares desde una mirada distinta de la que habilita el sistema capitalista o el principio de producción, pero no por eso necesariamente incompatible con ella, la mirada que posibilita el don y sobre la que ha de volverse en el punto 6.7. Eso equivale a decir que el Intercambio Simbólico integra una propuesta de disolución del valor que implica la disolución del principio de producción que funda el sistema capitalista. Por ese motivo, solo puede ser imaginado como sistema económico posible en el orden simbólico, nada más lejos que una forma de intercambio. Su lógica circular opera al margen de los intercambios simbólicos, pero el valor simbólico sigue su curso inmerso en tales intercambios.

6.3.2 Importancia del Intercambio Simbólico en el “hacer caso”

El Intercambio Simbólico compromete la posición desde la que explorar nuevos significados de y para los conocimientos curriculares, pero es algo más. Dada su complejidad, optar por él o por su definición categorial para indagar otras formas de significar los conocimientos curriculares, requiere revisar en la obra de Baudrillard algunas particularidades y reflexiones teóricas con la intención de completar la significación del término. Esas reflexiones ponen de manifiesto la pretensión del autor de “mostrar que está operante, en cierto estilo de consumo de objetos, una lógica exclusiva de otra lógica constantemente reprimida y anulada” (SANTAMARÍA, 1980: 130). Sin embargo, estas lógicas, que son lógicas lineales, no son las únicas; intrincada con ellas opera también una “lógica de la *ambivalencia*” (BAUDRILLARD, [1972]2010: 51) que se corresponde con la lógica circular descrita en el Intercambio Simbólico.

El esquema que sigue da cuenta de la lógica lineal y de la lógica circular (en el contexto social y en el contexto escolar) a través de la existencia del (plus)valor y del No-valor con las que cada una de ellas opera.



Esquema 12. Lógicas operativas

En él, el intervalo / \emptyset / trata de mostrar la imposibilidad de leer la lógica circular desde el sistema capitalista y su principio de producción, no así a la inversa; el Intercambio Simbólico (límite del sistema) y su lógica circular autoriza la lectura de la lógica lineal dominante que subyace al sistema de intercambios en las sociedades capitalistas.

A modo de recurso referencial se ha decidido enumerar las categorías y subcategorías que se perfilan en las distintas lógicas. No obstante, es necesario recordar la interrelación categorial existente en el marco de cada una de las lógicas presentadas, una interrelación de la que ya daba cuenta el Esquema 4. TRIÁNGULOS CATEGORIALES (figura 1) bosquejado en un inicio (ver pág. 86).

Volviendo al esquema de la página anterior, las lógicas A y B refieren al sistema capitalista y al Intercambio Simbólico, respectivamente. En él, el valor simbólico, que aparece sombreado (C1), informa del *plus de significación* que supone tomar en consideración la lógica circular, al tiempo que evidencia la diferencia entre ambas lógicas. Desde la lógica lineal, el valor, incluso si es simbólico (B2), solo puede ser pensado en términos de intercambio. Por el contrario, desde la circulación (A6) y no desde el intercambio (B6), la lógica circular permite dar un paso más, incorporando otros significados para el valor simbólico (C1).

El proceso de construcción del Intercambio Simbólico llevó a Baudrillard a declarar la irreversibilidad del valor. Por esa razón, no existe un opuesto a él (A3) como, por ejemplo, el blanco se opone al negro o el bien al mal. En ese sentido, si la lógica lineal opera unas veces bajo el valor y el código de la producción cifrado en él y otras al dictado del código directamente, una lógica que se pretenda diferente (no por ello opuesta) necesariamente ha de operar con un código distinto. Es ahí, donde aparece la lógica circular basada en el principio del don; subsumida en el Intercambio Simbólico, su código se transcribe en el No-valor (A3). El excedente generado por esa lógica, que el Intercambio Simbólico se encargaría de anular, es reingresado en la lógica lineal bajo un nuevo formato de valor simbólico (C1) diferente al que adopta el valor simbólico desde la lógica lineal simbólica (B2.2). Eso es lo que significa en el esquema la

posibilidad de lectura del valor simbólico (C1 y B2.2) en la lógica (B) desde la lógica (A) y la imposibilidad de una lectura inversa expresada como gráficamente como $/ \emptyset /$.

A su vez, el esquema muestra que aquello que circula (A5) y lo que se intercambia (B5), los conocimientos curriculares, pueden ser interpretados desde una lógica u otra como mercancías (B4) o dones (A4), respectivamente. No obstante, cabe recordar la imposibilidad del don, explicada en el apartado 6.2.2, del punto 6.2 de este capítulo, para comprender que con esa denominación lo que se pretende dar a entender es la diferencia entre los comportamientos del don y de la mercancía, porque el lenguaje del don no se aviene al de la mercancía.

Por tanto, admitir la coexistencia de las lógicas (A y B) en el sistema capitalista autoriza a significar los conocimientos curriculares, sin necesidad de negar ninguno de los significados previos, el del don o el de la mercancía; en tanto relación social sujeto a esas lógicas, el valor coexiste bajo su naturaleza económica y/o simbólica en los conocimientos curriculares bajo el formato de excedente simbólico (No-valor), tal como muestra la figura 2. del Esquema 4. TRIÁNGULOS DE CATEGORÍAS con el que se abría la articulación del marco categorial (pág. 89) y del que cabe recordar que los modos de relación, el valor y los conocimientos curriculares no solo interrelacionan entre sí, sus significados son asimismo algo más que la suma de las lógicas que los integran.

Abandonando la explicación del esquema y retomando los análisis de Baudrillard en referencia al Intercambio Simbólico, el autor llegó a su desarrollo tras encontrar algún fallo lógico en lo que para esta investigación constituye la lógica lineal y, para él, el proceso de producción del (plus)valor. En consecuencia, en el ámbito escolar existe una lógica circular, lo que exige descubrir en el caso algún o algunos puntos de fuga, en la lógica lineal que guía la producción y puesta en circulación de los conocimientos distribuidos en los PFCB.

Se dice de algo que es lógico cuando remite a la razón y, por tanto, sigue cierto orden. En consecuencia, algo ilógico es aquello que remite a la contradicción, algo que implícitamente lleva a querer resolver lo paradójico, lo incomprensible. De ahí que lo

ilógico constituye el fallo lógico y obliga a restaurarlo con otra lógica. En el plano de los conocimientos curriculares ese fallo o quiebre de la lógica lineal, pensado desde la imposibilidad de “dar” los conocimientos curriculares (puesto que no se tienen y que para darlos han de ser don), impide la acumulación del valor y apunta a la necesidad de reestablecer la lógica del proceso, ahora ilógico, a través de una lógica diferente.

La lógica del don o lógica circular contribuye a explicar que aquello que no puede ser dado (conocimientos curriculares), sí al menos, puede ser puesto en circulación para ser valorado simbólicamente connotado de otro modo. En ese sentido, algunas de las interpretaciones del valor simbólico en los conocimientos curriculares, considerado más allá de la distinción (BOURDIEU, 1991), vienen a dar cuenta del fallo lógico anunciado. El valor simbólico, Interpretado como *plusvalor de significación* (C1), a su vez, resignifica la categoría de plusvalor bordeando el ámbito económico en que lo definió Marx.

En los conocimientos curriculares ese plusvalor, en la sociedad actual de consumo, ya no depende del trabajo, como sucedía en la sociedad de producción, sino de la posición que los conocimientos curriculares y su valor (económico y simbólico) ocupan en el circuito de circulación. Pese a que constituye un excedente y, en consecuencia, reproduce el código de las relaciones mercantiles, no puede ser acumulado. Incorporado a la circulación, pues, el valor simbólico ni permanece fijo ni inmutable, varía tanto si responde a valor simbólico de la lógica lineal (B2.2) como si no (C1).

6.4 EL SIGNIFICADO DE LOS INTERCAMBIOS SIMBÓLICOS: VALOR SIMBÓLICO

Aunque el Intercambio Simbólico habilita pensar el valor desde la lógica circular, no dispone de capacidad económica para ordenar las relaciones sociales. No obstante, el desarrollo de los dos puntos anteriores autoriza pensarlo como límite del sistema capitalista; un espacio en el que ensayar otras posibilidades para los conocimientos curriculares y su valor. Eso implica que cualquiera de las posibilidades imaginadas en él requeriría ser devuelta al sistema capitalista (escuela) en el que llegaría a concretarse.

La lógica circular no impide que según sus reglas, que obedecen al don, se produzca un resto simbólico que el Intercambio Simbólico, pensado por Baudrillard, se encargaría de anular, en sus palabras de "sacrificar". Sin embargo, el sistema capitalista no se rige por el sacrificio, sino por el valor y la acumulación. Por eso, cuando subsume el resto generado por la lógica circular no lo anula; lo integra. La cuestión es cómo lo hace, es decir, cómo resignifica ese resto bajo sus reglas. En ese sentido, el capitalismo solo admite el resto en términos de excedente y todo excedente pensado desde la lógica lineal es valor. Por tanto, en el capitalismo, la forma de ese resto solo puede ser leída a través de algún formato de valor simbólico; pero si este no dispone de formato propio, lo toma prestado de aquello que valora (conocimientos curriculares), pensar otro formato de valor simbólico es tanto como imaginar un formato distinto para los conocimientos curriculares. No obstante, abordar ese nuevo formato exige contestar previamente qué son los intercambios simbólicos; cabe adelantar que en esta ocasión se han tomado como analizadores del valor simbólico.

6.4.1 Diferencias entre el Intercambio Simbólico y los intercambios simbólicos

Si desde el sistema capitalista no es viable la lectura del Intercambio Simbólico o, dicho de otro modo, si la lógica lineal no permite integrar la lógica circular, el proceso contrario es determinante para nombrar el Intercambio Simbólico. En ese sentido, el Intercambio Simbólico permite leer los intercambios simbólicos, no así a la inversa. Eso

significa que los intercambios simbólicos y el Intercambio Simbólico son cosas distintas. La “*presunta*” diferencia entre unos y otro trasciende con mucho los aspectos gramaticales; en modo alguno sugiere una diferencia connotativa, pudiera decirse que no sugiere tan siquiera una diferencia. Ambos, no son comparables entre sí significativamente hablando. No obstante, una revisión contrastada contribuye a corroborar esta afirmación.

De los análisis de Baudrillard se desprende que el Intercambio Simbólico no es un tipo de intercambio, sino un pronunciamiento analítico que refiere, para más señas, a un emplazamiento simbólico, el “campo del No-valor”. No es, pues, una acción en la que se da y se recibe un objeto o cosa (externa a quienes intercambian) en un hacer simultáneo (ni en el tiempo, ni entre el donante o los donantes y aquel o aquellos a las y los que se dona) y en la que se produce valor o plusvalor. No se trata de una acción en la que se da algo a cambio de otra cosa con el fin último de obtener un beneficio económico o simbólico.

Por el contrario, los intercambios simbólicos son intercambios propiamente dichos; están sometidos al sistema capitalista y al valor. De ello se sigue que si el Intercambio Simbólico no es un tipo de intercambio lo que en él se produce y circula tampoco es valor (relación social “producida”), sino otra cosa, un excedente, un resto que extraído del circuito de circulación (sacrificado, dice Baudrillard) impide ser reproducido.

En las relaciones del Intercambio Simbólico, del que conviene recordar que no es un tipo de sociedad arcaica (utilizada instrumentalmente por Baudrillard para explicarlo), ninguna de las partes obtiene más beneficio que la otra. En él, lo que circula no habla el lenguaje de la mercancía como ocurre en los intercambios simbólicos; es don o presumiblemente dones (solo algunos), cuyo ejemplo podría encontrarse de manera más comprensible en el regalo.

Por otra parte, los intercambios simbólicos, en tanto intercambios, tienen lugar en el contexto social capitalista y, por extensión, en la escuela. No obstante, el valor que se produce y se conserva en ellos es valor simbólico, lo que no inhabilita su lectura como

valor de cambio. Una cosa es cierta, en los intercambios simbólicos el valor es cifrado con formato diferente, el no-precio. Unas veces ese valor coincide con el valor de uso, otras, con el valor distintivo, etc., pero siempre, bajo la forma objeto-mercancía o signo-mercancía, se trata de valor; en modo alguno el valor es revertido hasta su completa disolución, “obligación simbólica” a la que sí queda sujeto el Intercambio Simbólico.

Mientras las relaciones en el Intercambio Simbólico devienen reguladas por una lógica circular, los intercambios simbólicos, al igual que los económicos, en tanto inscriben formas de relación en el sistema capitalista, tienen a su base lógica lineal (simbólica). Con ello, conviene subrayar las principales diferencias halladas entre el Intercambio Simbólico y los intercambios simbólicos, que pueden resumirse en tres: 1. El hecho de inscribirse o no en la esfera de los intercambios (entendidos en el seno de las relaciones capitalistas); 2. Reversibilidad vs irreversibilidad del valor; cuando Baudrillard anuncia la irreversibilidad del valor, lo que en realidad parece estar afirmando es la imposibilidad de concebir el Intercambio Simbólico como forma de organización económica en las sociedades modernas y 3. La presencia de las lógicas operativas dominantes que regulan uno y otros. La tabla que sigue a continuación, de doble entrada, da cuenta de todas ellas.

	INTERCAMBIO SIMBÓLICO (BAUDRILLARD)	intercambios simbólicos
Intercambio	No	Si
Valor	No	Si
Lógica	Circular	Lineal

TABLA 12. DIFERENCIAS ENTRE EL IS Y LOS II.SS.

Es fundamental insistir en que el Intercambio Simbólico y los intercambios simbólicos son en planos distintos; mientras estos forman parte del modo de operar en el sistema

capitalista, o lo que es equivalente, el capital se sirve de ellos para seguir produciendo más capital (simbólico ahora y no económico), aquel define un modo de organización en el que los objetos y signos liberados del valor, aunque sometidos a su código, dejan de hablar el lenguaje de la mercancía, ahora “son libres de circular sin pasar por el intercambio y la abstracción del intercambio” (BAUDRILLARD, [1973]2000: 124); no es que no circulen, que sí, pero lo hacen bajo el principio de la no-producción o del don.

Por tanto, Intercambio Simbólico e intercambios simbólicos no son comparables, tan solo diferentes. Aun con eso, el Intercambio Simbólico da pie a repensar el valor simbólico en los conocimientos curriculares. Precisamente porque supone la reversión del valor contra sí mismo y lo anula, el Intercambio Simbólico ha de ser leído, en relación al sistema capitalista, como sistema o supuesta forma de organización económica, pero nunca como un opuesto de los intercambios simbólicos.

En este sentido, supone una propuesta de apertura frente a la pretensión de cierre que inscribe el sistema productivista. Pero esa apertura, efecto de la “muerte” del valor (significada por Baudrillard más allá de la muerte biológica, como forma eventual de relación social en la que tanto el valor como el sujeto pierden su determinación y el principio de producción), de facto no es tal. Es apertura y simultáneamente cierre porque es límite. Por tanto, autoriza ensayar otras explicaciones para las relaciones existentes descubriéndolas desde otra posición; muestra algunos puntos de fuga y da pie a incorporar otros significados capaces de desplazar los límites escolares.

En resumen, los intercambios simbólicos implican la(s) acción(es) de intercambiar en el interior del sistema capitalista; suponen la obtención de valor simbólico en forma de plusvalor para quien recibe, también, si la recepción se produce en un acto diferido y reúne en el mismo acto al dador y al receptor en un sujeto. En cualquier caso, el plusvalor en los intercambios simbólicos ha de interpretarse como valor simbólico, otro quizá, obtenido en el intercambio.

Marx indica que “[l]a estructura económica de la sociedad capitalista ha nacido de la estructura económica de la sociedad feudal. La disolución de ésta ha liberado los

elementos de aquélla.” (MARX, 2010: 317). En consecuencia, puesto que Baudrillard trató de revertir el principio de producción negando el valor en el Intercambio Simbólico, la imposibilidad de hacerlo invalida el Intercambio Simbólico como sistema económico. Es cierto que, primero la sociedad de producción y después la de consumo en sus primeras fases han liberado elementos (el código) de la sociedad de consumo en sus etapas más recientes. Sin embargo, el consumo opera necesariamente en el capital. Eso no impide que el Intercambio Simbólico pueda tomarse como categoría simple al ser capaz de expresar “relaciones subordinadas de un todo más desarrollado”. Además, facilita la abstracción para reflexionar acerca de los conocimientos curriculares (procesos).

Retomando algunas ideas teóricas previas, los modos de relación en la sociedad de producción difieren de los modos de relación de la sociedad de consumo; pero en la sociedad de consumo no solo se intercambian objetos-mercancía, los significantes bajo el formato de signos vacíos se intercambian entre sí; el signo-mercancía coexiste con el objeto-mercancía, pero además el signo-mercancía pasa a significar como mercancía-signo. De ese modo, se quiebra la relación de equivalencia; el valor deja de ser solo económico y pasa a ser también valor simbólico. Eso supone que la producción de plusvalor que se da en este tipo de intercambio ya no es exclusivamente monetaria, aunque sí económica porque el valor simbólico sigue siendo valor de cambio. A modo de apunte, cuando Baudrillard señala que “no hay el valor simbólico” está poniendo el acento en el valor y remitiendo a la imposibilidad real de encuentro del sistema capitalista con el Intercambio Simbólico, pero no a otro formato de valor simbólico resignificado tras abstraerlo del sistema de intercambios y capaz de añadir un plus al valor de cambio.

Propiamente hablando, no hay «valor simbólico»; no hay más que «[I]ntercambio [S]imbólico», que se define precisamente como otra cosa, y más allá del valor y del código. Toda forma del valor (objeto, mercancía o signo) debe ser negada para inaugurar el [I]ntercambio [S]imbólico. Ahí está el corte radical en el campo del valor (BAUDRILLARD, [1972]2010: 129)

En ese sentido, retomar el *caso* de los conocimientos curriculares de los PFCB para seguir repensando su valor se vuelve de interés a la luz de los análisis del Intercambio Simbólico.

6.4.2 Haciendo caso de nuevo al valor en los conocimientos curriculares

Enlazando con el desarrollo del apartado 5.2.2, del punto 5.2. del capítulo anterior, en el que se constata que el valor que los distintos agentes o instancias decisorias confieren a los contenidos curriculares en los PFCB difiere de unos a otros, se ha podido rastrear valor simbólico en algunos casos. No obstante, solo en uno de ellos (alumnado con neep) ha sido posible pensarlo desde una lógica distinta.

Donde todavía falta sondear valor es en el indicador del *curriculum* y, en particular, en la *Distribución horaria*. La Administración distribuye los tiempos curriculares en función del valor que asigna a los distintos contenidos (anexo II de la *Orden 73/2014, de 26 de agosto*), aunque conviene recordar que las asignaturas no son todos los contenidos, solo una concreción curricular de algunos de ellos, porque también quienes ejercen la docencia seleccionan los contenidos; en ese sentido, tienen algo que decir.

Con esta aclaración, el *curriculum* (indicador) quizá pueda ofrecer algún cabo del que tirar. Como se ha explicado en el capítulo 2, referirse categorialmente al *curriculum* remite a un proceso complejo que impide abordarlo siquiera como indicador de modo directo y sin pasar por otros subindicadores. Entre ellos, la *Distribución horaria* de las asignaturas o materias en los PFCB resulta de interés, dado que los datos que muestra responden a una decisión tomada por la Administración que no siendo caprichosa, bien pudiera haber sido otra. Para pensar valor a partir de dicha distribución se ha adaptado al *caso* la tabla que sigue (anexo II de la *Orden 73/2014 de 26 de agosto*):

MÓDULOS	HORAS CURSO	HORAS SEMANALES
ESPECÍFICOS	480	15
GENERALES	384	12
▪ Lingüístico-social	160	5
– Castellano	96	3
– Sociales	64	2
▪ Científico-matemático	160	5
– Matemáticas	96	3
– Naturales	64	2
▪ Formación y orientación laboral	32	1
▪ Prevención Riesgos Laborales y Calidad Medioambiental	32	1
OPTATIVO	32	1
TUTORÍA	64	2
MODULO DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO	120	En función de las necesidades de la empresa
HORAS TOTALES	1080	30 + h FCT

TABLA 13. DISTRIBUCIÓN HORARIA PFCB

Observando lo que son asignaturas en esta tabla, las diferencias en los tiempos curriculares asignados a cada una de ellas autorizan a pensar que el valor conferido a sus contenidos no es el mismo si se trata de unas asignaturas o de otras. No obstante, resulta paradójico que el modo de valorar las asignaturas al interior de los PFCB no difiere demasiado al modo en que en otros itinerarios son valoradas esas mismas asignaturas (internamente) en relación al resto de asignaturas, quizá porque siguiendo a Szabón “la historicidad del signo [asignaturas] y su arbitrariedad [valor en relación a su posición con otras asignaturas] son aspectos indisolubles” (SAZBÓN, 1976: 27). En otros itinerarios con más de un curso por nivel, asignaturas con la misma nomenclatura disponen contenidos diferentes, pero donde mejor pueden revisarse estas diferencias es comparando unos itinerarios con otros; el carácter instrumental con el que son trabajadas las asignaturas en los PFCB (“el sistema métrico decimal es importante en cocina para las medidas, también en carpintería el sistema de representación, la estadística descriptiva es importante para las mezclas...”, comenta el informante) no es el tratamiento que se les da a esas mismas asignaturas en itinerarios con fines propedéuticos, por ejemplo. Por esa razón, conviene no confundir asignaturas con contenidos curriculares.

En la sociedad capitalista que describió Marx, el capital fue pensado por el autor exclusivamente en términos monetarios; no es que dinero y capital guardasen ni guarden equivalencia entre sí, el dinero no es en sí mismo capital, se convierte en tal cuando es puesto a circular de un modo concreto, vale decir, cuando es puesto a circular para producir más dinero. En ese sentido, si en la sociedad contemporánea los signos son producidos y librados a los intercambios al servicio del consumo, nada impide que ambos puedan ser pensados en términos de mercancía y de capital al igual que los signos-mercancías al transformarse en mercancía-signo. En consecuencia, si lo que se consume en la escuela son contenidos, que se revalorizan en la escuela, es posible también identificarlos como capital escolar.

Al igual que ocurre en la sociedad, aunque el poder lo ejercen los individuos, son las posiciones (escolares) las que definen las cuotas de poder (escolar) en función del capital del que se dispone y se es capaz de gestionar. De lo que se sigue que la distribución de los conocimientos curriculares ni es ni puede ser homogénea, sino diferencial. De este aspecto no solo da cuenta la comparación de los contenidos de los PFCB con otros contenidos de itinerarios o vías académicas diferentes. Inclusive en un mismo programa, en una misma aula, la distribución de contenidos es también diferencial; basta atender a la consideración de los docentes para preparar las pruebas de acceso a los CFGM -“se prepara a este alumnado para que puedan superar también el Inglés y el Tratamiento de la Información y la Tecnología, tomando tiempo de Lengua y Matemáticas respectivamente”- o al indicador de la *Procedencia del alumnado* en la información que arroja el *Nivel socio-educativo*.

Pero como se sabe, a la distribución diferencial de conocimientos en las distintas vías académicas se suma la variabilidad del valor en función de quienes los valoran, y de distintas circunstancias políticas, económicas, sociales, etc. del momento. Por eso, los conocimientos curriculares constituyen un reflejo de los modos de pensar y valorar de ciertos sectores y grupos sociales hegemónicos y, siendo una (re)producción de ciertos conocimientos sociales, reproducen también sus esquemas de valor.

Volviendo de nuevo a los contenidos de los PFCB, se advierte que mientras en los módulos específicos se imparten ciertos contenidos teóricos para realizar las prácticas correspondientes (“se explica en 15-20 minutos la teoría que se necesita para llevar a cabo la práctica de ese momento”), en los módulos generales, “nunca se va de la práctica a la teoría”. Cruzando esta información con la que arroja el subindicador de *distribución horaria*, pese a que los contenidos prácticos adquieren cierta relevancia en los curricula oficiales de estos programas, en el curriculum en acción el valor que los docentes confieren a algunos contenidos difiere sustancialmente; para ellos, los contenidos teóricos parecen cobrar mayor significación que los contenidos prácticos, aspecto que se pone de manifiesto en la preparación de pruebas de acceso a itinerarios de CFGM.

Tal como muestra la Tabla 13. DISTRIBUCIÓN HORARIA PFCB (pág. 319), ante las 64 horas/curso dedicadas a Sociales y Naturales, respectivamente, las horas en que se imparte Castellano o Matemáticas (ambas consideradas instrumentales) representan 1/3 más del espacio curricular que las primeras (96 frente a 64 horas/curso). Esa distribución requiere alguna explicación. Tanto la posición del sistema educativo de los PFCB como la regulación de los objetivos en la Orden 73/2014 de 26 de agosto podrían justificar las diferencias existentes en la carga horaria de los módulos específicos respecto a los módulos generales, pero no ocurre lo mismo con la distribución horaria al interior de los módulos generales, entonces ¿a qué se debe esa diferencia?

Tras la explicación de las determinaciones (ver punto 2.5. del capítulo 2), imaginar una única respuesta a la pregunta planteada, resultaría un absurdo, pero en el *caso*, el valor marca de nuevo el rumbo. Cada uno de los agentes decisorios prima el valor de unos conocimientos sobre otros en momentos diferentes. En esta situación y teniendo presente el objetivo principal de los PFCB, resulta paradójico que el valor que la Administración confiere a las distintas asignaturas de estos programas, poco difiere de la que les otorga en otros itinerarios; sirva de ejemplo la carga horaria de asignaturas como Matemáticas y Castellano en referencia a otras dentro del mismo módulo que se

produce con independencia de la posición que ocupa un itinerario u otro en el sistema educativo.

Es cierto que en la Tabla 13. DISTRIBUCIÓN HORARIA PFCB, en la que se concreta la información del indicador correspondiente, no se observa diferencia entre los datos registrados en la columna “horas curso” y en la columna “horas semanales”. Sin embargo, las cifras de las horas del curso en lo que respecta a unos módulos y otros, incluso sabiendo que se trata solo de una percepción visual, resultan más significativas que las cifras registradas en la columna “horas semanales”.

A las 480 horas de los módulos específicos han de sumarse las 120 horas del módulo de FCT integrado en ellos, lo que supone que frente a un 44,44% del tiempo curricular fijado para los contenidos de módulos específicos y el 11,11% para los del módulo FCT, a los contenidos de los módulos generales se les asigna un 8,88% menos que a los primeros (esto es un 35,56% del total). La diferencia porcentual entre unos y otros, es decir, el 8,88% se distribuye entre la asignatura de Libre Disposición (2,96%) y el tiempo de Tutoría (5,92%).

La tendencia a aceptar el mandato legislativo sin cuestionamiento previo permite naturalizar esta división velando los intereses reales subyacentes, a la base de los cuales asoma valor. Dicho de otro modo, la distribución es la que es, pero bien pudiera haber sido otra de haberse valorado de modo diferente los distintos contenidos curriculares. No obstante, en este caso, la diferencia parece hablar a favor de los módulos específicos avalada por algunas de las informaciones disponibles como pone de manifiesto el indicador de los *Objetivos curriculares*.

En ese sentido y aunque no abiertamente, de las conversaciones se desprende alguna discrepancia en los objetivos perseguidos por el profesorado o por la Administración (según la disposición legislativa) que permitiría justificar algunas diferencias de valor ya referidas. Aun con eso, en ninguno de los casos (Administración y docentes) se ha dejado de asignar valor económico o de intercambio a los contenidos curriculares distribuidos en los PFCB.

Donde las diferencias resultan más significativas es donde la Administración y el personal docente centran el interés. Mientras la Administración se focaliza en el intercambio laboral y, por tanto, en un puesto de trabajo, el profesorado parece más proclive a hacerlo en el intercambio escolar, llámense calificaciones para acceder a determinadas pruebas, títulos que habilitan el paso de unos itinerarios a otros, etc., teniendo presente que el valor de los contenidos de los PFCB excede el límite de las evaluaciones escolares o sus criterios, y que las calificaciones no son valor en los términos categoriales trabajados cuando son interpretadas en función de expresión cuantitativa.

En la misma línea, si la Administración pone el acento en la inserción sociolaboral de quienes cursan estos programas, el profesorado de los módulos generales enfatiza, en la medida de lo posible, la continuidad académica. Sin embargo en ambos casos, se advierte cierta incredulidad respecto a los objetivos, oficiales y no oficiales, fijados para los PFCB; las expectativas de que la mayor parte del alumnado logre alcanzarlos no son demasiado altas.

Ello traduce un valor económico de intercambio escaso o moderado tanto para la Administración como para el profesorado. Pero ese valor, como se ha visto (apartado 5.2.2, del punto 5.2 del capítulo anterior), habla en favor del valor simbólico en el caso del alumnado y/o sus familias. Aun con eso, se trata de un valor que remite a la distinción, el reconocimiento, etc. sujeto a la lógica lineal; el valor simbólico se escribe como valor de cambio o intercambio mercantil y reescribe los conocimientos curriculares bajo la lógica lineal simbólica que rige los intercambios simbólicos, sin dejar de ser por ello valor de cambio. Lo que lleva a cuestionarse ese valor simbólico y la posibilidad de entenderlo como valor signo. En ese caso, ¿sería indiferente pensarlo desde un enfoque u otro?

Tanto los puntos 1 y 4 del artículo 3 de la Orden 73/ 2014 de 26 de agosto que, respectivamente, hacen mención al alcance de competencias profesionales de una cualificación laboral Nivel 1 y a la posibilidad de inserción sociolaboral acorde a las posibilidades y expectativas del alumno o alumna, como el objetivo 1.c) del artículo 18

de la misma Orden, referido a los FCT por el que se trata de “Favorecer la inserción laboral de los jóvenes”, están dirigidos a la empleabilidad y ponen en valor, indirectamente, los contenidos prácticos. El número de horas asignadas a los contenidos de los módulos específicos y al módulo de FCT en comparación con las horas asignadas a los módulos generales habla en ese sentido. Una interpretación reforzada por la escasa o inexistente teoría impartida en los módulos específicos:

La distribución de los tiempos dedicados a la teoría y a la práctica apenas está establecida, «se explica en 15-20 minutos la teoría que se necesita para llevar a cabo la práctica» y luego se empieza. (CONVERSACIÓN)

En ese caso, los contenidos se disponen para aprender a hacer, es decir, para cualificar de un modo particular (básico) al sujeto en el mercado. Se trata de contenidos curriculares producidos con el fin último de su intercambio en el mercado laboral, tanto más los conocimientos del módulo de FCT. No obstante, de facto, obtener o no una certificación tras haber superado los PFCB no pasa de ser una expectativa, que no garantiza, de entrada o salida al mercado. En ese sentido, más allá de lo evaluado, se produce un valor económico y un valor de uso en y para ellos.

Pero los objetivos relacionados con la inserción sociolaboral dirigidos a la empleabilidad, unidos al valor económico que se desprende de ellos para los contenidos de los módulos específicos, deja traslucir con nitidez la crítica del valor que Baudrillard hace a Marx. En ella, el autor descifra el valor de uso, no como condición del valor de cambio (tal como expresó Marx), sino como su horizonte. La producción de los contenidos de los módulos específicos, bajo el prisma del objetivo de inserción sociolaboral, descubre cómo la intencionalidad del intercambio es la que confiere valor de uso a los contenidos y no a la inversa; los contenidos no son intercambiados porque tienen cierta utilidad, ese valor de uso que puede rastrearse deriva de su posibilidad de intercambio o de su valor de cambio, unas veces económico y otras simbólico.

Pensar los conocimientos curriculares desde la finalidad del intercambio, sondeando en ellos valor de cambio (económico y simbólico) y valor de uso, supone pensarlos

como mercancías puestas en el mercado para ser consumidas. Sin embargo, los conocimientos no permanecen al margen del sujeto, no son ajenos a él, por consiguiente, su producción para el intercambio no deja de apuntar a relaciones reificadas. Al tiempo que el sujeto consume conocimientos es sujeto consumido, porque en tanto es portador de algunos conocimientos intercambiables desde su producción, lo que realmente se intercambia en el mercado laboral, vale decir se consume, es el sujeto y no solo los conocimientos. De ese modo, el sujeto establece con el conocimiento o los conocimientos vínculos sociales externos y endeblés, porque siguiendo a BAUMAN (2007) en la sociedad de consumo “ningún vínculo duradero nace de la actividad de consumir. Los lazos que logran establecerse durante las actividades del consumo pueden o no sobrevivir.” (p. 109).

En el mismo sentido, al hacer referencia a las evaluaciones, el informante manifiesta acerca de las certificaciones que:

En las evaluaciones «se hace la vista gorda» puesto que al fin y al cabo es bueno que ya que no obtienen ningún título ni nada tengan algún certificado, «para ellos es importante» [...] no sirven para mucho tan solo permiten justificar ante el empresario que al menos ha hecho algo esa persona, pero no mucho más, apenas hay diferencia entre aprobarlos y no aprobarlos. (CONVERSACIÓN)

Esta información expresa la estrecha posibilidad de intercambio de las certificaciones en el mercado laboral, máxime cuando se expiden acreditaciones de haber superado tan solo alguno de los módulos del programa correspondiente. En consecuencia, la “importancia” que para cierto alumnado supone tener alguna certificación lleva a imaginar, al menos como posibilidad, la existencia de algún formato de valor que pudiera exceder el valor económico y el valor de uso anunciado.

En esa línea, cuando las certificaciones pretenden avalar los conocimientos que los sujetos tienen o han adquirido (supuestamente) a lo largo del programa, podría pensarse en esas certificaciones como signos de los conocimientos de los PFCB. De ahí, la posibilidad de considerar que el valor rastreado en ellas pueda ser transferible a los conocimientos representados. En ese sentido, las palabras del informante, en

referencia a las evaluaciones, permiten interpretar que las certificaciones o conocimientos poseen para el alumnado y, sobre todo, para las y los docentes, un alto valor simbólico, porque ha de remarcarse que aunque “apenas hay diferencia entre aprobarlos y no aprobarlos”, son importantes para un alumnado que es producto del fracaso escolar, con altas probabilidades de exclusión o marginación social.

A la hora de facilitar las acreditaciones, las y los docentes “hacen la vista gorda”, lo que denota que, tanto para el alumnado como para el profesorado, importa más el hecho de obtener una certificación que las posibilidades reales de intercambio que representa tenerla y, por supuesto, más que los conocimientos adquiridos. En este caso, es cuestionable que la certificación certifique los conocimientos adquiridos (valga la redundancia), al indicar un escaso valor en ellos. En realidad, las certificaciones poseen un escaso valor económico y, por tanto, un escaso valor de uso frente a un elevado valor simbólico; así lo refrenda la siguiente afirmación: “al fin y al cabo es bueno que ya que no tienen *un título ni nada*, tengan algún certificado” (cursivas propias). Entonces, el escaso valor económico se registra, primero, en las certificaciones y, por extensión, en los conocimientos curriculares a los que estas remiten y en los que parece haber codificado un valor simbólico que se debe a lo que esos “supuestos conocimientos” representan para los sujetos (trabajo, consumo, reconocimiento, etc.) y, segundo, en la posición que ocupan, ya que se encuentran en el lugar de “*un título*” o de “*nada*” cubriendo así una falta que no deja de remitir a valor simbólico.

Retomando el indicador de la *Distribución curricular*, lo interpretado respecto a la diferencia entre los módulos específicos y los módulos generales, que en principio parecía descubrir un valor económico o un valor de mercado de cambio y de uso (mayor en los módulos específicos que los módulos generales), muestra cierta contradicción en el curriculum en acción. Lo que se deduce tras las conversaciones mantenidas es que la percepción del personal docente respecto a los contenidos de los módulos generales no se ajusta a los objetivos de inserción sociolaboral, sino a la continuidad académica. Ello permite conferir a esos conocimientos valor económico,

sí, pero como valor de cambio o requisito para acceder a otros itinerarios académicos; aunque no hay regulación explícita de ello (como sí la hay de la inserción sociolaboral), el objetivo de los módulos generales tiende a ser de facto de carácter propedéutico.

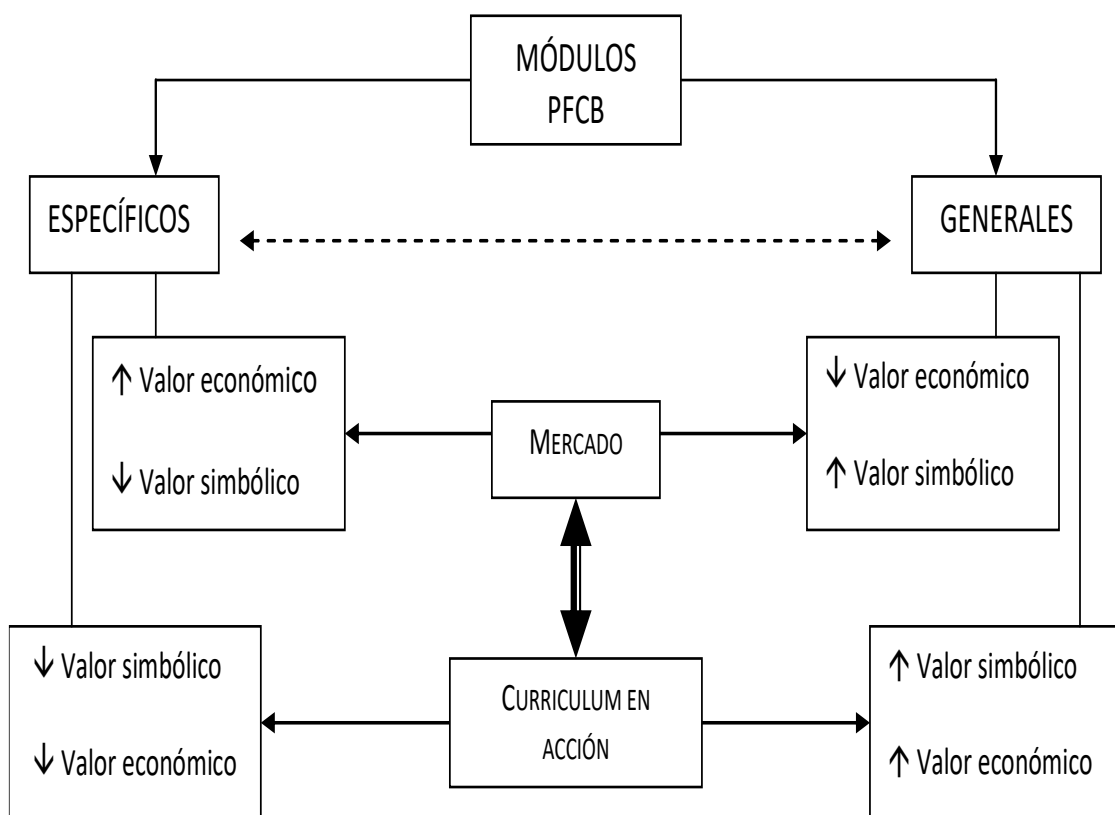
La reflexión del párrafo anterior viene avalada por la información contenida en la Memoria de módulos específicos 2016/2017. En ella, la denuncia de falta de material para desarrollar el curriculum de módulos específicos contrasta con los recursos de las aulas de los módulos generales o teóricos que, aunque inicialmente, atendiendo a la *Distribución curricular*, parecen tener menor peso que los módulos específicos, se encuentran equipadas con las últimas tecnologías, mobiliarios móviles que permiten hacer uso de distintas metodologías, etc. Por todo eso, cabría decantarse por un mayor valor económico en los conocimientos de los módulos específicos que en los módulos generales y un mayor valor simbólico en los módulos generales que en los específicos, pero esta percepción obedecería solo a una percepción de mercado.

El curriculum en acción facilita otra forma de ver las cosas. En él, los contenidos de los módulos generales, económica y simbólicamente son más valorados por las y los docentes que los contenidos de los módulos específicos, puesto que las metas del mercado y las de la docencia no son las mismas. Prueba de ello es el retraso en las contrataciones del profesorado. Como se informa, generalmente este retraso es más significativo en las y los docentes que imparten los contenidos de módulos específicos. De ello se desprende que pese a que el valor económico o valor de mercado de los contenidos que integran los módulos específicos parece ser mayor que el de los módulos generales, la correlación se invierte en el valor simbólico de los módulos generales.

En ese sentido, si bien es cierto que pueden leerse dos formatos de valor económico, diferente en función del módulo por la naturaleza del intercambio de la mercancía, ello supone, a su vez, otra valoración simbólica. El formato del valor simbólico rastreado tras la posibilidad de inserción sociolaboral (reconocimiento social y consumo) difiere del valor simbólico asignado en los intercambios académicos por el que se confiere un

mayor valor simbólico (muy probablemente de distinción) a unos itinerarios que a otros.

De esa controversia interpretativa que surge entre el valor mediado por el mercado y el valor mediado por esquemas de pensamiento hegemónico distintivo (es decir, de la superioridad del trabajo intelectual sobre el trabajo manual que subyace a la distribución desigual de los contenidos en unos módulos y otros) viene a dar cuenta el esquema siguiente.



ESQUEMA 13. EL VALOR SEGÚN LOS MÓDULOS DE LOS PFCB

En él puede hacerse una lectura en doble sentido. Por un lado, en clave comparativa entre módulos específicos y módulos generales. Por otro, atendiendo a las correlaciones en cada uno de los módulos entre valor económico y simbólico y según sea interpretado el valor, bien mediado únicamente por las condiciones del mercado laboral (currículum prescriptivo) o bien por hacer el escolar (currículum en acción). En

este último caso, como se ha visto, los PFCB, desde las expectativas de los docentes que imparten los módulos generales, adquieren carácter propedéutico, lo que se corrobora en las observaciones de la ficha de “Operaciones básicas de Pastelería” (anexo II.e) en las que se lee: “Otra sugerencia, orientada a facilitar la motivación del alumnado, sería que la calificación obtenida en el Programa, fuera tenida en cuenta para la prueba de acceso a CFGM”.

En otro sentido y a la luz de este esquema, retomando algunos datos de la Tabla 13. DISTRIBUCIÓN HORARIA PFCB en lo referente a los contenidos de los módulos generales se observa un mayor número de horas para Castellano y Matemáticas. Las 3 horas semanales de cada una de estas asignaturas que anualmente suponen 96 horas, respectivamente, son superiores a las horas asignadas a otras asignaturas como Ciencias Sociales o Naturales a las que solo se les asignan 2 horas semanales a cada una de ellas, esto es, una hora semanal menos que a Matemáticas y a Castellano, o 64 horas frente a las 96 horas del tiempo total del curso, lo que se traduce en 32 horas menos al año, una diferencia de un tercio del espacio curricular. Entonces ¿qué intereses subyacen a esta asignación? O lo que es igual ¿qué implicaciones tiene o pudiera tener esa asignación a efectos de interpretación de valor?

Conocidas algunas de las características que definen al grupo de personas matriculadas en estos programas y sin negar la importancia de las matemáticas en la formación del pensamiento abstracto de los sujetos o la utilidad de la lengua en la sociedad de hoy, en esta distribución curricular (que se sabe reproduce patrones similares en itinerarios académicos diferentes) no se puede descartar la posibilidad de encontrar valor simbólico, relacionado con el valor social de los conocimientos producidos en otros contextos y reproducido en los conocimientos escolares. En ese sentido, el tiempo curricular que les es asignado puede pensarse en términos de valor distintivo de los grupos hegemónicos y el modo en que se han valorado los conocimientos en función de la división del trabajo, mostrando en el Esquema 13. EL VALOR SEGÚN LOS MÓDULOS DE LOS PFCB el aumento de valor simbólico en los contenidos módulos generales tanto por parte del mercado como por parte del curriculum en acción.

En la misma dirección, atendiendo a los objetivos generales de cada uno de estos módulos, presentados en el anexo III de la Orden 73/2014 de 26 de agosto, se observa otro silencio que también significa. Asignaturas como Historia, Geografía, etc. que sí aparecen en la etapa de la E.S.O., cuya superación es, por tanto, requisito para la obtención del título de grado de la E.S.O., no tienen cabida en los PFCB. Dado que ninguna de estas asignaturas o contenidos por sí misma es valor de mercado, la única respuesta se dirige al modo en que está conformada la sociedad, en la que las clases sociales siguen vigentes imponiendo su hegemonía con mayor fuerza si cabe; la fragmentación social oculta su existencia pero no sus efectos. Las palabras del informante dan prueba de la distribución diferencial de los contenidos. De ellas, a modo de ejemplo, se desprende el carácter instrumental de las Matemáticas:

«el sistema métrico decimal es importante en cocina para las medidas, también en carpintería el sistema de representación, la estadística descriptiva es importante para las mezclas», en mecánica son de interés los volúmenes, etc. (CONVERSACIÓN).

La estructura del módulo general pone de manifiesto la importancia de los contenidos de humanidades (bloque Lingüístico-social) y de ciencia (bloque Científico-matemático), tal como ha venido desarrollándose el curriculum a lo largo de la historia, impulsado por las ideas de la Ilustración.

Otro dato a tomar en consideración es el peso curricular de las tutorías (64 horas) frente al tiempo asignado al módulo de Formación y Orientación Laboral (32 horas) o al de Prevención de Riesgos Laborales y Calidad Medioambiental (32 horas), al compararlos entre sí, al margen de los módulos generales o específicos. Sin embargo, se observa una discrepancia entre los contenidos que los legisladores parecen valorar con esta distribución horaria y el valor que les asigna el personal docente en el desarrollo del curriculum en acción. La información acerca de las tutorías dada por el informante se completa con la información que arroja la MEMORIA DE MÓDULOS GENERALES (2016/2017) (p. 19-20) acerca de las actividades y talleres desarrollados en ese horario.

Una lectura detenida de las actividades tutoriales contenidas en la MEMORIA GENERAL DE MÓDULOS GENERALES (2016/2017) muestra un mayor porcentaje de talleres dirigidos a aumentar la autoestima del alumnado y a mejorar sus relaciones de convivencia, pero lo relevante es que permite contrastar la información con las informaciones verbales, según las cuales se afirma que con estas actividades y talleres “[l]o que se pretende sobre todo es la reconducción académica y laboral y la formación personal, en función de las familias”, interpretando con ello la existencia de un valor simbólico significativo en estas actividades.

Al igual que se ha descubierto valor simbólico para parte del alumnado con neep, también en las tutorías se revela valor en la misma dirección (aunque de manera más confusa) al prestar atención a los contenidos de formación personal que predominan en las actividades tutoriales y al propósito de formación personal señalado. No obstante, lo que resulta más llamativo, al tiempo que significativo, respecto a las tutorías es la indicación de que no forman parte del curriculum:

Al tratar de averiguar en qué consiste el módulo de orientación laboral (en adelante, F.O.L.) el informante señala que en F.O.L. se les explica al alumnado todo aquello relacionado con los accesos al mercado laboral, en ese sentido se pregunta si eso no forma parte de las tutorías, obteniendo como respuesta: «no, esto forma parte del curriculum». (CONVERSACIÓN)

El registro de valor simbólico en los contenidos tutoriales de los PFCB (con alta probabilidad sujeto a la lógica circular, puesto que todo indica que no son intercambiables ni laboral ni escolarmente), sin lugar a duda, es sustancialmente más alto que el valor económico (de cambio y de uso), por no decir el único. De ese modo, al desaparecer o reducirse a la mínima expresión su valor económico, es excluido inconscientemente en el imaginario del colectivo de las y los docentes y casi con toda probabilidad del alumnado de los contenidos curriculares.

Este hallazgo resulta significativo, sobre todo, en los presupuestos que subyacen al modo de pensar los conocimientos curriculares, no como pretendidos dones, sino como mercancías. Un presupuesto inconsciente, porque mientras el curriculum en

acción revela el valor en los conocimientos aludidos como valor simbólico, en los términos expresados se produce un efecto no reflexionado que lleva a excluirlos curricularmente. Dicho de otro modo, si no hay expectativa de intercambio para los conocimientos curriculares, por limitadas que puedan ser las posibilidades, son excluidos de los contenidos evaluables del curriculum, al igual que el trabajo no remunerado es excluido del ámbito laboral, impidiendo su reconocimiento como trabajo. Sin embargo, tal como ocurre con el trabajo no remunerado, estos conocimientos siguen impartándose en el mismo escenario que el resto de contenidos de sociales, de naturales o científicos, sin reconocimiento o con escaso reconocimiento académico.

En contra de lo que pudiera parecer, la toma de decisión en los niveles de decisión política respecto a la distribución curricular horaria de las tutorías tampoco traduce valor en los contenidos tutoriales. Prueba de ello es que mientras se regulan con claridad los contenidos del resto de las asignaturas, en el caso de las tutorías se dejan en manos de las y los docentes, restándoles importancia, tal vez arrastrados por el peso que en otro momento (Libro blanco para la reforma del Sistema educativo, 1989) tuvo para los legisladores el desarrollo tutorial (MEMORIA DE MÓDULOS GENERALES (2016/2017): 14). Sin embargo, la negación de valor de cambio y uso en estos contenidos, ligado al número diferencial de horas curriculares, viene a denotar valor simbólico en ellos, un valor que puesto que no es valor de intercambio y, en todo caso, su valor de uso no es interpretado como relación social, sino personal, no se encuentra regulado por las reglas de la lógica lineal si no es desde la lectura que habilita la lógica circular y a la que ha de atenderse en los puntos siguientes.

Tras indagar valor en el *caso* y a efectos de pensar el valor simbólico desde otra lógica, es necesario antes de avanzar dar respuesta a algunas preguntas que han ido surgiendo a partir del *caso*, sobre todo, a las que hacen referencia al valor simbólico. Ello remite al Esquema 4. TRIÁNGULOS DE CATEGORÍAS (fig. 2) que da paso a una interpretación conjunta tanto del valor como de los conocimientos curriculares mediados por él.

6.5 REPENSANDO EL (PLUS)VALOR SIMBÓLICO

Sólo el concepto de producción permite despejar, mediante el análisis de esta mercancía que es la fuerza de trabajo, un plus (la plus-valía), que ordena la dinámica racional del capital y, más allá, aquella otra también racional de la revolución.

(BAUDRILLARD, [1976]1980: 15)

Hasta el momento, en los formatos de valor rastreados en el *caso* se advierte tanto su naturaleza económica como simbólica. En ese sentido, esos formatos han permitido sondear valor de cambio, valor de uso y valor signo a la base de la lógica lineal o lógicas capitalistas, pero también valor simbólico que unas veces respondía a la lógica lineal y otras a la circular; el valor que el alumnado con neep confiere a los contenidos de los PFCB o el valor que las y los docentes parecen asignar a los contenidos tutoriales constituyen los dos casos en los que se ha registrado valor simbólico bajo la lógica circular.

Sin embargo, la dificultad para interpretar un valor u otro da sentido a sus formatos de valor. Mientras el valor económico puede ser interpretado como valor de uso y valor de cambio y/o valor signo, la interpretación del valor signo, en función de la mirada, puede ser leído como valor económico y como valor simbólico. Pero el valor simbólico, desde la lógica lineal, sería valor de cambio y dado que en la esfera del consumo el valor de uso encuentra su razón de ser en el valor de cambio y no a la inversa, necesariamente, sería también valor de uso. Luego, el valor de cambio no siempre es valor económico, así como tampoco todo valor de cambio es siempre monetario. La naturaleza simbólica y económica del valor se libra siempre en los intercambios, nomenclatura connotada por la producción y reservada para hacer referencia las reglas de las relaciones capitalistas. Por el contrario, las relaciones no productivistas (lógica circular) solo son económicas en tanto definen (en menor medida y en el sistema capitalista) relaciones y comportamientos, por lo demás, son siempre de naturaleza simbólica. Eso no significa que no se den intercambios en ellas, pero no del

modo en que son interpretados en el sistema capitalista, no bajo las consignas de la producción; con la lógica circular se pierden las connotaciones productivistas, la mirada se desplaza del excedente (valor en el sistema capitalista) al intercambio o circulación.

La revisión del *caso* pone de manifiesto que el valor en los contenidos curriculares solo puede leerse en términos monetarios cuando hace referencia a sus posibilidades de intercambio en el mercado laboral. Pero al interior de la escuela también se producen intercambios (escolares), cuyo valor económico y valor de cambio requiere una interpretación no monetaria, es decir, al margen de las posiciones de mercado; asignaturas, acreditaciones, etc. permiten avanzar, o no, en el sistema escolar, en ese sentido son intercambiadas y producen valor, porque aunque solo sea una ilusión, como lo es pensar el valor como atributo intrínseco a las mercancías (da igual si son objetos, signos o mercancías signos), las calificaciones y las acreditaciones vienen a dar cuenta de los conocimientos que posee el sujeto; incluso si no lo logran, porque en la sociedad de consumo no siempre lo pretenden, el imaginario colectivo sigue percibiéndolos en los términos anunciados.

Pero las certificaciones no son el único formato de valor posible para los conocimientos curriculares. El valor signo asoma en el *caso* como designación de algo y a modo de significación que algunas veces cabe interpretar también como plus del valor económico. Solo en escasas ocasiones ha sido posible sondear algún formato de valor simbólico leído desde la lógica circular. Aun con eso, cabría preguntarse si es realmente valor o algo distinto al valor. En ese sentido, ¿es posible redefinir el plusvalor como valor simbólico?

6.5.1 Formatos del valor en los conocimientos curriculares

En *El espejo de la producción* Baudrillard afirma que “[e]l discurso productivista reina por doquier, ya sea que esa productividad tenga fines objetivos o se despliegue por sí

misma, en uno u otro caso es ella forma del valor” (BAUDRILLARD, [1973]2000: 10). De ello se sigue que una cosa es la Forma valor (productividad) y otra el formato o formatos que el valor toma prestados de la mercancía a la que va asociado y que esta, a su vez, toma del objeto y/o del signo del que se vale. Tampoco la naturaleza del valor constituye un formato para él; su denominación económica o simbólica procede del tipo de intercambios de que se sirve en su realización y conservación.

Así pues, diferenciando la Forma, de los formatos, estos últimos son los modos o maneras, las configuraciones bajo las cuales se muestra el valor, da la cara y permite su identificación. Puesto que el valor es relación social, no dispone de un formato propio, y al igual que la mercancía, es valor fetiche. Eso dificulta pensar sus formatos o aquellos de los que se vale para expresarse, sobre todo, en los intercambios simbólicos.

El proceso de elaboración del *caso*, que corre parejo a su proceso de revisión, contribuye a desvelar algunas de esas configuraciones. Dado que la mercancía ha sufrido transformaciones, dejando de ser únicamente objeto para adoptar además la forma de los signos, el valor ha variado necesariamente sus presentaciones; al valor de cambio y al valor de uso se suma, en la sociedad de consumo, el valor signo. En ese sentido, conviene hacer algunos apuntes acerca del valor en general antes de proseguir.

Retomando ideas previas, del mismo modo que los conocimientos precisan ser formateados o producidos curricularmente, el valor que portan adopta nuevos formatos; el carácter singular que la escuela imprime a sus relaciones (sujetas a las lógicas productivistas y no productivistas) impide que los conocimientos curriculares sean valorados del mismo modo en la sociedad (mercado) que en la escuela (Esquema 13. EL VALOR SEGÚN LOS MÓDULOS DE LOS PFCB), determinando formatos diferentes en un contexto y en otro.

Por eso, en este punto, se impone pensar a partir del *caso* algunos formatos de valor, más allá de los itinerarios en los que deban ser o sean distribuidos. La tabla que sigue,

que es de doble entrada, da cuenta de algunos de ellos al cruzar el formato con los diferentes tipos de valor para los distintos agentes escolares.

Formato/Valor	V. CAMBIO/V. USO	V. SIGNO	V. SIMBÓLICO
TÍTULOS, CREDENCIALES Y OTRAS ACREDITACIONES	Itinerarios escolares	- Distinción (posición diferencial) - Consumo	No
PRUEBAS DE ACCESO INTERNO	Niveles escolares	Reconocimiento académico	No
EVALUACIONES	Niveles y Cursos escolares	No	No
ASIGNATURAS	Cursos	No	No
ASIGNATURAS CONTENIDOS "CIENTÍFICOS"	Si	Prestigio	No
ASIGNATURAS CONTENIDOS HUMANÍSTICOS	No	No	Si
LIBROS	Si (ver explicación)	Si (ver explicación)	¿?
OTROS MATERIALES DIDÁCTICOS	Si (ver explicación)	- Consumo en ciertos itinerarios	¿?
TEORÍA Y PRÁCTICA	¿?	Si (ver explicación)	¿?
TUTORÍAS	No	No	Si

TABLA 14. FORMATOS DE VALOR EN LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES

En ella se ha interpretado el valor simbólico solo desde la lectura de la lógica circular; en la lógica lineal se ha interpretado su naturaleza simbólica como valor signo, puesto que lo simbólico obedece más a la naturaleza que al valor. Pero centrando la atención en el contenido de la tabla, destacan las casillas de valor simbólico y valor económico para los formatos de valor “Otros materiales didácticos” y “Teoría y Práctica” por sus interrogantes. Con ellos no se pretende dar a entender un vacío de interpretación, sino una apertura de posibilidades; en estos casos, la posibilidad de leer valor simbólico en los conocimientos curriculares está en función de cómo son interpretados esos formatos, como se ha de explicar. En otro sentido, sabiendo que el valor asignado a los distintos conocimientos difiere para cada uno de los agentes de decisión curricular se ha hecho constar en cada casilla.

Los títulos académicos que representan a los conocimientos curriculares (a modo de simulación puesto que en tanto signos vacíos ya no representan en la sociedad actual) podrían considerarse formato de valor económico al ser interpretados en relación al mercado laboral y la obtención de un puesto de trabajo. En ese caso, interpretados como valor económico monetario, vendría a sumarse a ellos un plus de significación, el del valor signo de distinción o tal vez solo de inclusión que representa la posición de mercado como consumidores. Pero al pensarlo únicamente en esos términos, el valor de los títulos oscilaría en función de las fluctuaciones del mercado laboral, cosa que no necesariamente ocurre; la depreciación en el mercado laboral no guarda una relación directa con la valoración de los conocimientos en la escuela, lo que no significa que esa depreciación no pudiera comportarse como determinación de los conocimientos curriculares, pero sea como fuere sería siempre una determinación más.

Si bien la visión de mercado autoriza en ocasiones una interpretación de los títulos como signos vacíos, en el circuito escolar la percepción es otra. En él, las credenciales siguen representando, salvo cuando no se autorizan más repeticiones en un ciclo o nivel. El formato de valor signo de los títulos, acreditaciones y otras credenciales se encuentra en relación a la distinción, sí, pero aquella que surge por la posición diferencial de unos itinerarios frente a otros. No se valoran igual aquellas credenciales

de itinerarios con fines propedéuticos que las que se expiden en los itinerarios de formación profesional, cuyo objetivo está puesto en la cualificación laboral. De ello habla la distribución diferencial de los conocimientos. En otro sentido, el valor de uso de los títulos reside en su valor de cambio que se da en el paso de unos itinerarios escolares a otros dentro del sistema educativo.

Las pruebas de acceso constituirían otro formato de valor en el que no se ha de incidir al considerar que actúan a modo de títulos o credenciales. También las pruebas internas de acceso programadas en un mismo itinerario escolar representan valor de cambio, aunque esta vez en otro sentido. Incluso si no califican, sino que habilitan han de pensarse excluyentes y exclusivas, esto es, en términos selectivos, mostrando con ello valor signo de reconocimiento académico. Difieren de las evaluaciones pensadas como moneda de cambio, en el sentido de dar valor y no de calificar (examen). Aunque las evaluaciones facultan o impiden el paso de unos niveles a otros, no parece haber en ellas un reconocimiento académico entendido como plusvalor de significación (que sí se registra en otras pruebas internas que significan un cambio de ciclo). Sin embargo, en términos de valor son significativas porque a través de ellas no se evalúan nunca todos los contenidos del curso, del trimestre, etc., sino aquellos contenidos que docentes y Administración consideran valiosos. En ese sentido, sus calificaciones serían también moneda de cambio de algunos contenidos curriculares valiosos.

Las evaluaciones, que no deben confundirse con los exámenes, hablan del valor de las asignaturas (formato de los conocimientos y, por ello, consideradas formatos de valor); a partir de ellas las asignaturas no valen igual unas que otras; en clave de repeticiones, no tiene los mismos efectos suspender unas asignaturas que suspender otras. De ahí que las asignaturas son formato de valor económico en tanto valor de cambio y de uso, pero también formato de valor simbólico en el caso de aquellas que, como las tutorías (parte del curriculum), no computan en las evaluaciones; aun cuando las tutorías tienen asignado un tiempo curricular no son consideradas asignaturas.

Asimismo, hablar de asignaturas lleva a preguntarse por los contenidos prácticos y teóricos en el interior de cada una de ellas, es decir, por el modo en que teoría y

práctica se resuelven dialógicamente y no tanto por el hecho de que unas asignaturas puedan ser consideradas más teóricas que otras o a la inversa. En ese sentido, aun imaginando teoría y práctica formatos de valor de cambio y de valor de uso, una respecto de la otra, abrirían un interrogante a retomar en el punto 6.7 ¿el valor producido en ese intercambio podría interpretarse como plusvalor en clave productivista o, tal vez, como valor simbólico (lógica circular)? Por el contrario, la escisión entre teoría y práctica niega el formato de valor simbólico en los contenidos para inaugurar valor signo al impedir el intercambio entre conocimientos teóricos y conocimientos prácticos, estableciéndose un paralelismo en el mercado con el trabajo intelectual y el trabajo manual, respectivamente.

Una particularidad de las asignaturas es que son formato de valor en función de los conocimientos a que se refieren; una cosa son aquellas asignaturas que remiten a los conocimientos “científicos” o lo que podría interpretarse como conocimientos intelectuales técnicos (empíricamente demostrables) y otra a los conocimientos humanísticos o mal nombrados “no científicos”. Mientras las primeras son formato de valor económico en tanto sus supuestos contenidos representan mayor valor de cambio en el mercado laboral, las segundas, las “no científicas”, son consideradas, de manera reduccionista, conocimientos no valiosos o menos valiosos que los conocimientos “científicos”. Su dificultad para ser intercambiados por un salario les dota de un escaso valor de uso, que la escuela traduce en la distribución horaria y que en las universidades pudiera ser leído como valor signo (prestigio). Los conocimientos científicos que forman para el trabajo valen (es el trabajo el que les da valor), a diferencia de los “no científicos” cuya finalidad no parece ser el intercambio laboral, aun si finalmente terminan siendo intercambiados en esos términos. En ese sentido, en algunos itinerarios, a las asignaturas de contenidos humanísticos, elegidas libremente por el alumnado y el profesorado que las imparte ya que no representan valor de mercado, podría presuponerseles cierto valor simbólico, pero subrayando su libre elección.

Por otra parte, algunos contenidos curriculares se encuentran recogidos en los libros y otros materiales didácticos, en tal caso también estos son formato de valor. Quizá la diferencia más significativa entre unos y otros es que mientras en los libros resulta difícil encontrar valor simbólico, en los materiales didácticos ese valor va a estar en función de quien elabore los materiales, con la participación de qué o de quién (libros, profesores, alumnado, etc.) y de cómo sean presentados (materiales terminados no son materiales en construcción). En ese registro y entendiendo que pueden ser tomados como producción de conocimientos, bien podrían pensarse formatos de valor simbólico y de valor de cambio. En caso contrario, los materiales didácticos adoptarían el comportamiento de los libros, formatos de valor de cambio (monetario) y valor de uso. Aun con ello, los libros (tal vez hoy electrónicos) o el acceso a Internet, para un determinado sector pudieran representar un valor simbólico en caso de no poder disponer de ellos, pero incluso bajo ese supuesto habría que cuestionar el valor simbólico como un valor de los conocimientos que representa el soporte o el valor en el soporte en sí que, en tal supuesto, traduciría valor signo.

Por último, las tutorías constituyen otro formato de valor simbólico (lógica circular) en los conocimientos curriculares. Como se ha visto, pese a que forman parte del curriculum los contenidos tutoriales no son evaluados, incluso si son contenidos de interés para el alumnado, como así parece desprenderse de las actividades y talleres previstos. Por esa razón, escapan al sistema de intercambios escolares.

Pensados algunos formatos del valor en los conocimientos curriculares, el formato de valor simbólico sigue planteando algunas dudas. Habiendo traducido por valor signo aquel que inscribe la lógica lineal simbólica y por valor simbólico el que inscribe la lógica circular, el (plus)valor que produce el valor signo se traduce, la mayor parte de las veces, como plus de significación y, de ese modo, en plus del valor económico (valor de cambio y de uso). En consecuencia, el (plus)valor simbólico solo puede ser producido por efecto del valor simbólico. Pero si el valor simbólico responde a la lógica circular escapando a la lógica lineal (simbólica) de los intercambios, ¿ese plus-valor puede llamarse simbólico? Una cosa es que el excedente sea absorbido por el sistema

capitalista y otra que sea sometido al juego de intercambios para su conservación, ya que en tal caso pasaría a responder a las reglas de la lógica lineal.

6.5.2 La imposibilidad de abstraer el (plus)valor de los intercambios

La fuerza de trabajo, interpretada como mercancía, constituye un descubrimiento central en los análisis que Marx llevó a cabo sobre el modo de producción capitalista. A partir de ella, el autor pudo explicar la plusvalía en términos económicos, definiéndola como aquella parte del trabajo (valor) que es sustraída del salario y de la que se apropia el capitalista tras expropiársela al trabajador. En consecuencia, la plusvalía transcribe una doble relación, de dominación y de explotación.

Cuando JAPPE señala que “[l]a producción de mercancías no puede efectuarse sin producción de plusvalía, ni en consecuencia sin la creación de las categorías funcionales del capital y del trabajo asalariado.” (2016: 75), está aludiendo a la fase de circulación en la que el valor se conserva o, lo que es igual, a los intercambios en los que la mercancía se revaloriza al producir más valor, esto es, (plus)valor. Por esa razón, los intercambios son condición de la mercancía, tanto como el Intercambio Simbólico, definido a través del No-valor, no es un tipo de intercambio. No es que en las relaciones que inaugura la lógica circular no exista o pueda existir un beneficio entendido como un plus o un excedente, pero en tal caso, al no estar mediado por el trabajo (connotado mercantilmente), no podría ser considerado plusvalía en los términos en que Marx la definió. De ahí la potencialidad de la propuesta de disolución que el Intercambio Simbólico incorpora; eliminado el excedente ya nadie puede apropiarse de una parte del mismo, que es como decir que en el Intercambio Simbólico no hay posibilidad de valor bajo ningún formato; el valor, tal como define Marx, se produce solo en los intercambios que regulan las relaciones en el capitalismo.

Las explicaciones del punto 5.1 del capítulo anterior justifican la necesidad de repensar algunas categorías pensadas por Marx en los escenarios actuales. Pese a que esas

categorías han dejado de explicar la sociedad actual, no han quedado atrás. Recuperando el Esquema 10. FASES DEL CAPITALISMO (pág. 271), esas categorías hoy siguen explicando algunas relaciones sociales que se producen en la 1ª fase anidada en las fases siguientes. Lo que no logran explicar son las relaciones sociales de consumo en las que la mercancía se vale tanto del objeto como del signo (2ª fase) para transformarse posteriormente ella misma en signo (3ª fase).

Por tanto, si “[t]odo factor incluido en el estudio del capitalismo [...] es una «relación social definida»” (OLMAN, 1975: 33), explicar las relaciones sociales, hoy de consumo, requiere redefinir algunas de esas categorías trascendiendo sus connotaciones económicas (monetarias) y, en aquello que ocupa a esta investigación, repensar en especial el (plus)valor simbólico en los conocimientos curriculares.

El valor es expresión del código de la lógica lineal que engloba las lógicas productivistas en las sociedades de producción y de consumo. Pero no es nuevo decir que las relaciones que se producen en una sociedad y en otra difieren notablemente. Así, el valor se comporta como tal en las sociedades de producción y en aquellas otras de consumo en las que el signo todavía es mercancía, aunque no en la fase más reciente del consumo donde la mercancía se ha transformado en signo. En esta fase, el signo ha dejado de valer en oposición a otros signos; neutralizados o vaciados de significado, los significantes se vuelven equivalentes y pueden ser intercambiados entre sí, generándose de ese modo significados de los que los significantes se apropian en las cadenas de sentido. A diferencia del signo-mercancía, cuyos intercambios ordena el valor, en la mercancía-signo es el código, y no el valor, el que ordena las relaciones.

Bajo el valor o bajo el código, las sociedades capitalistas se organizan en torno al sistema de intercambios. Otra cosa es pensar cual es la naturaleza de esos intercambios si económica o simbólica, porque lo cierto es que en tanto intercambios, las relaciones que en ellos se producen (mercantilizadas) están sujetas al valor y a su lógica; hablan el lenguaje de la mercancía y del capital.

Sin embargo, el desarrollo previo autoriza a decir que lenguaje y formato no son lo mismo. Así pues, una transformación en la mercancía que es mercancía fetiche, es decir, vela su condición de mercancía valiéndose del objeto del que se sirve (lo toma prestado en su forma en la que oculta el carácter relacional de la mercancía; encubre el significado del (plus)valor, entendido como plusvalía -apropiación de una parte del salario producido por el trabajo que es valor), tiene consecuencias en el modo de interpretar la mercancía, pero también, el valor, el capital y la plusvalía.

Luego, no es que ninguna de estas categorías determine otros modos de intercambio posibles, sino a la inversa; otros tipos de intercambio determinan un modo distinto de pensarlas. De ahí la importancia de considerar los intercambios simbólicos como analizadores de valor simbólico en los conocimientos curriculares (mercancía), y la necesidad de retomar algunos formatos de valor simbólico, trabajados en el apartado anterior, para seguir pensando a partir de ellos.

La diferencia entre los intercambios económicos (monetarios) y los intercambios simbólicos es, fundamentalmente, de orden cualitativo. Si los primeros admiten la cuantificación y nombran el plusvalor como tanta más cantidad de valor, en los segundos esa posibilidad no se da. También en la escuela el plusvalor económico representa cuantía en otros términos; el paso de un nivel a otro, de un ciclo a otro, etc. supone siempre un paso más, un curso más, un acumular niveles hasta llegar al último (bien porque así lo marca el sistema, bien ante la imposibilidad de continuar) y finalmente intercambiarlo por otro itinerario o por un pretendido puesto laboral. En cualquier caso, representa siempre una acumulación de supuestos conocimientos, cada vez más valiosos para su intercambio final.

En los intercambios simbólicos el valor intercambiado produce plusvalor simbólico, por tanto, no cuantificable. Por esa razón es necesario detenerse para pensar en primer orden qué entender por plus, más allá de su cuantificación dineraria o numérica. En la acepción semántica del término, plus refiere siempre a algo más, un añadido a lo que había. Por eso, a la luz de los registros de los formatos de valor revisados en el punto anterior, es posible entender por plus-valor aquella significación que el valor signo

representa y que, incorporada al valor económico, le da más valor a este último, cuantitativamente hablando; en el caso de los conocimientos curriculares, la valía social de unos conocimientos respecto a otros añade un plus de significación a ciertos conocimientos fácilmente descifrablos; un ejemplo, se encuentra en la distribución del tiempo curricular o en la designación de algunas asignaturas como podrían ser las Matemáticas A o B en los itinerario de E.S.O.; siendo en ambos casos matemáticas, el carácter instrumental de las Matemáticas (B) implica un plus de significación para las Matemáticas (A), esto es un valor signo que revaloriza el valor de cambio de las primeras.

En los términos expuestos, el plusvalor bien podría ser descrito como un cambio de formato de valor o inclusive una reasignación de un nuevo valor capaz de sumar valor al ya existente o producir otro nuevo. Sin embargo, el proceso de producción de los conocimientos curriculares implica un cambio de valor que no permite ser pensado en clave de plusvalor en el sentido propuesto. No es el mismo valor el que portan algunos conocimientos tras la selección curricular que el que se les confiere posteriormente en la escuela al ser incorporados al currículum, así como tampoco el que le asignan unos agentes escolares u otros en el hacer curricular, pero eso no significa un plusvalor para ninguno de los conocimientos, sino un modo diferente de valorarlos en otro contexto.

Por ese motivo, atender solo a la acepción semántica del prefijo (plus) no es suficiente, lo que lleva a revisar la definición con que Marx describió la plusvalía, rescatando de ella un elemento clave: para que haya plus-valor es necesario que una parte del valor producido sea apropiado por otro, que no es quien lo produce, sino quien posee el capital, que es el capitalista. Pero en una sociedad de consumo, en la que el capitalista no tiene o no enseña el rostro, resulta difícil imaginar, más allá del propio sistema (institución de consumo), quién pudiera apropiarse de ese plus-valor, máxime cuando no es cuantificable porque se trata de plus-valor simbólico. El plus-valor simbólico, en ese caso, pensado en términos de inversión, lleva a imaginar la necesidad del consumo (tomado como “institución coactiva”) de producir consumidores para su conservación.

En ese contexto, la escuela reproduce relaciones cosificadas; el sujeto es valorado por lo que tiene (conocimientos curriculares) y no por lo que es. De ello se sigue que el valor de los conocimientos curriculares es, o representa, el valor del sujeto escolar, siendo el plusvalor de unos plusvalor de otro. Un plus del que una parte revierte en el sujeto como producto consumidor (al otorgarle una posición de mercado) y otra en el sistema educativo. La escuela, consumiendo sus productos (sujetos escolares) se transforma en productora de consumidores; induce a los sujetos escolares a consumir otros conocimientos curriculares (léase universidades privadas, másters, etc.). De ese modo, en la escuela se produce valor económico de cambio o de uso que es también monetario y que se pone a circular, adquiriendo condición de capital bajo el formato del dinero. En ese sentido, ha de admitirse que se produce tanto capital económico como capital simbólico, pero siempre capital y distribución diferencial de ese capital.

En conclusión, todo plusvalor, económico o simbólico, remite al sistema de intercambios y, con él, a las lógicas lineales del capitalismo. Nombrar plusvalor, con independencia de su naturaleza, es apelar al valor y al capital. Por esa razón y al menos por el momento, no puede pensarse plusvalor simbólico desde la lógica circular y menos desde el Intercambio Simbólico. Pensado así, el valor simbólico sujeto a la lógica lineal es siempre valor signo. Por tanto, queda por resolver ¿qué se quiere decir con valor simbólico cuando se habla desde la lógica circular simbólica? o, con otras palabras, ¿puede llamarse valor simbólico al excedente que se genera bajo la lógica circular simbólica? y ¿qué efectos tiene en los modos en que los conocimientos curriculares significan en la escuela?

6.5.3 Pensando el valor simbólico desde algunas particularidades del caso

Tras los desarrollos previos, lo simbólico apunta al valor signo; la lógica lineal tan solo autoriza a pensar plusvalor simbólico en términos de plus de significación. En ese sentido, el valor simbólico y el valor signo presentan semánticamente las mismas connotaciones, que es como decir, significaciones añadidas al objeto valorado que

aumentan ese valor en términos de intercambio económico, cifrándolo de nuevo cuantitativamente. Y, aun con eso, no es ese el único plus de significación de las mercancías; como advierte BAUDRILLARD ([1973]2000) también la mercancía, en tanto fetiche, es producto de un trabajo de significación; de ahí, que el trabajo de producción de los signos es un trabajo ideológico que transforma el valor económico en valor signo.

En consecuencia, el valor simbólico no permite la emergencia de significados nuevos para los conocimientos curriculares porque impide pensarlos como algo distinto de mercancía. Tampoco imaginar los títulos o credenciales de los conocimientos curriculares como signos vacíos acercaría a la respuesta en el sentido pretendido; aunque los significantes vacíos se intercambian entre sí, no lo hacen simbólicamente (BAUDRILLARD, [1973]2000). Pero al margen de las directrices del valor (en tanto son vacíos ninguno vale más que otro) permanecen sujetos a las exigencias del código de su lógica lineal.

Sin embargo, el *caso* deja entrever una lectura distinta de valor simbólico, en dos registros diferentes: 1. En la asignación de valor a los contenidos curriculares por parte del alumnado con neep y 2. En los contenidos curriculares de las tutorías. De ellos, conviene partir para pensar el valor simbólico desde la mirada del Intercambio Simbólico y su lógica. En ambos casos, la privación o escasez de valor económico, sondeada en los conocimientos curriculares de los PFCB, resulta decisiva para descubrir un excedente traducido en valor simbólico. No obstante, esa carencia de valor económico no significa que esos conocimientos no sean valiosos, de hecho lo son; forman parte del currículum, en consecuencia, son producto de una selección previa que los hace portadores de algún valor.

Por tanto, no es posible interpretar la privación de valor económico como una falta de valor, sino como una transformación de él. Esa reconversión se produce en el proceso de incorporación de los conocimientos a la escuela y traduce una alta improbabilidad de intercambiarlos como mercancías en ella y en el mercado laboral. En el primer registro (alumnado que presenta neep), porque siendo los mismos contenidos que

para el resto del alumnado de los PFCB sus características (como indica su nombre, son programas de cualificación básica), junto a las condiciones personales (neep), derivan en la falta de productividad de los sujetos, incrementando porcentualmente la posibilidad de su exclusión del mercado laboral, al tiempo que la exclusión de los conocimientos (mercancías) que supuestamente “poseen”. Y en las tutorías, porque al excluir sus contenidos de las evaluaciones se deciden conocimientos no valiosos en clave de intercambio económico escolar.

Dada la posición epistemológica desde la que se aborda el valor, su conservación depende del plusvalor que se genera en la esfera de circulación de las mercancías (contenidos curriculares). Ello hace imposible abstraer el plusvalor simbólico de la lógica lineal y retrotrae la reflexión a la posibilidad o no de significar valor simbólico desde otra lógica.

Atendiendo a la correlación inversa entre valor económico y valor simbólico (posible lógica circular) explorada en las dos particularidades del *caso* citadas, así como al escaso valor económico que la Administración asigna a algunos conocimientos curriculares (prueba de ello los contenidos en PFCB), se advierte que no por eso estos programas dejan de ser demandados por una parte de la población. Eso ha llevado a imaginar la posibilidad de rastrear en ellos valor simbólico. Pero como el valor es expresión del código de la lógica lineal, lo que sigue es pensar lo simbólico; ensayar otros significados posibles.

El Intercambio Simbólico autoriza un desplazamiento de la mirada; a la luz de las particularidades del *caso*, la mercancía en la que queda puesto el foco en el capitalismo se retrae cediendo su espacio al don. Bajo su lógica, “lo simbólico” (sustraído de los intercambios simbólicos) ni es valor ni autoriza a pensar como mercancía aquello a lo que va asociado. Pero pensar “lo simbólico” en los conocimientos curriculares desde el don o la acción de dar no implica, de manera automática, imaginar los conocimientos curriculares como dones, aunque tampoco negar la posibilidad de hacerlo.

En relación al *caso* e interpelado desde el don, “lo simbólico” representa un excedente de valoración; razón de ser que da sentido, tanto a los contenidos curriculares para el alumnado con neep matriculado en los PFCB como a los contenidos no evaluables que se imparten en la escuela. Leyendo las necesidades especiales del alumnado desde la diversidad (ver p. 259) y admitiendo que en el resto de los itinerarios escolares no todos los contenidos son evaluados ni los contenidos evaluados lo son del mismo modo, es posible generalizar las reflexiones a los contenidos curriculares excediendo el *caso* de los PFCB.

El Intercambio Simbólico autoriza a pensar el don para negarlo también fuera del sistema del valor porque como dice Boas, en él existe contracción de deuda y de pago diferido de esa deuda o, como afirma MAUSS (2009), supone una triple obligación “dar-recibir-devolver”, lo que apunta a su imposibilidad en los términos en que lo planteara Derrida. Desde el planteamiento derridiano, el don no puede ser pensado, sino como simulacro de mercancía, no por su formato ni porque hable su lenguaje, sino por cómo se comporta tras ser reconocida la acción de dar; la obligación de devolver implica el reconocimiento implícito de un excedente. La cuestión es ¿qué ocurre con ese excedente?; ¿a manos de quién pasa o quién se apropia de él?

Indagar en el excedente supone averiguar en qué consiste o qué significa la obligación de devolver; dicho con otras palabras, poco importa averiguar qué se devuelve si no es para reconocer en su obligación un excedente del que, ha de subrayarse, no es deuda, aunque la genera. Lo cierto es que desde las relaciones que dispone el don ese excedente no puede ser pensado en términos capitalistas porque, aunque se genera, no se “produce” (no está mediado por el trabajo). En consecuencia, ni lo dado remite al capital ni la acción de dar al plusvalor.

Si lo que se pone a circular es don y no mercancía, puesto que el don es verbo, esto es, acción de dar, y como tal incuantificable, no hay forma de saber si el excedente que genera es reconocido en su totalidad o no (vale decir, no siempre el reconocimiento de dar lleva implícito el de recibir o, a la inversa, el de recibir lleva implícito el de dar, en cuyo caso habría que acordar con Derrida la imposibilidad del don y la de su existencia

como posibilidad). En el supuesto que una parte de ese excedente no fuera reconocido, necesariamente se trataría de un excedente simbólico que, extralimitando la significación, pretende cubrir una falta sin conseguirlo, pudiendo ser pensado a los efectos como posibilidad, esto es, como don.

En ese sentido, el excedente, “lo simbólico”, pensado desde las reglas del don no sería excedente de algo a lo que va asociado, es decir, de la mercancía fetichizada, sino un excedente para aquel que recibe con la obligación de devolver. Luego, sin importar cómo sea interpretado el don (imposible o ligado en algún orden a los intercambios económicos), a diferencia de la mercancía, no puede ser interpretado como fetiche. Por tanto, el beneficio generado es, en la acción de dar, para quien da y/o para quien recibe, vinculado intrínsecamente al sujeto; el excedente, “lo simbólico”, es en el sujeto, en ese sentido, constituye una relación de comunicación donde también “lo simbólico” (conocimientos curriculares) es modificado. Por eso, dicho beneficio o plus resulta inexpropiable.

Pero el Intercambio Simbólico (ver punto 6.3 de este capítulo) constituye un espacio fronterizo. Por esa razón, el excedente simbólico en los términos considerados no puede ser ingresado en el sistema capitalista o en el sistema de intercambios (simbólicos) sin ser repensado. En tal caso, si la mercancía toma como formato el objeto o el signo a partir del cual se sacraliza, que equivale a decir, hace pensar que el valor obtenido en los intercambios es valor del objeto/signo, el don (que es no fetiche) impide ser pensado en términos mercantiles. Por consiguiente, no basta ensayar el don en el Intercambio Simbólico, además, es necesario averiguar cómo reingresarlo en el sistema capitalista ya que solo en él puede materializarse como relación social.

No obstante, el sistema económico capitalista permite pensar el excedente leído desde la lógica circular máximo como valor en los sujetos y no en el objeto dado (esta vez, conocimientos curriculares). Esto inaugura una primera diferencia con la mercancía, el valor deja de connotarse como producto del trabajo para ser pensado valor en términos de valoración simbólica. En ese sentido, el valor simbólico de los conocimientos curriculares, lejos de aumentar el valor de intercambio al transformarse

en plusvalor simbólico (como ocurre con el valor signo) pasa a traducirse en posibilidad para el sujeto; le permite ir ganando autonomía progresivamente en su paso por el sistema educativo, aprendiendo a desarrollar una forma autónoma de pensamiento.

El valor simbólico desde esta lectura representaría un plus para el sujeto y no un plus en la mercancía del que se apropia una parte el capitalista, así como la posibilidad de generar nuevos vínculos escolares y con los conocimientos. En otro sentido, no es que deba ser así, pero una autonomía de pensamiento pudiera habilitar la posibilidad de cuestionar las pautas de consumo, o lo que es igual, la producción del sujeto (mercancía) en el consumo de conocimientos. De ser así, el valor representaría en el contexto escolar una merma de valor económico en los conocimientos curriculares, inhabilitando el valor signo en ellos al servicio del sistema de consumo.

Por esa razón, puesto que el valor simbólico, desde la interpretación del don, solo admite ser pensado como transformación del valor en valoración, genera un comportamiento opuesto al de la mercancía; perder en vez de ganar, dar en lugar de acumular, pero sumar en vez de restar. El valor simbólico bajo estas consignas, a diferencia del valor signo, no es valor de cambio, por eso no produce plusvalor simbólico. En el sistema capitalista, el ejemplo más clarificador de valor simbólico lo registra Baudrillard en un acto de regalar donde el objeto regalado representa menos que lo que se da. Aun con eso, el regalo es controvertido, porque en él a menudo suele haber intercambio (compra-venta) y porque no siempre responde a las mismas connotaciones; no siempre responde al dar. Entonces cabría preguntarse, ¿hay algo del orden de lo dado, del regalo, en los conocimientos curriculares?

Las reflexiones acerca del valor simbólico permiten descifrar que el valor económico y el valor simbólico coexisten de manera imbricada bajo la lógica lineal del capital. En ella, uno retroalimenta al otro, en consecuencia, tanto el valor simbólico (valor signo) como valor de cambio y valor signo no son sino un disfraz del valor, cuyo fin último es la producción del capital. Dicho con otras palabras, el valor simbólico no existe más que como plusvalor económico, porque en tanto significación aumenta el valor de cambio. Por el contrario, el excedente simbólico no es un tipo de valor; aunque sigue

siendo relación social, es valoración simbólica. Sin embargo, la lectura que la escuela capitalista llega a hacer de él es la de valor simbólico.

Dado que el valor simbólico es capaz de coexistir bajo dos formas de significar en el sistema capitalista, por consiguiente en su escuela, el excedente simbólico bien puede ser pensado como una determinación del valor signo (simbólico) y a la inversa. De igual manera ocurriría en lo que hace a los conocimientos curriculares. Sin embargo, para pensarlo bajo estas consignas antes es necesario responder a algunas cuestiones acerca de los conocimientos curriculares ¿pueden ser interpretados como capital?; ¿existe la posibilidad de imaginarlos como dones sin dejar de ser mercancías?; ¿qué efectos tendría pensarlos de ese modo?

6.7 ALGUNOS EFECTOS DEL CASO EN LA SIGNIFICACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES

[E]l objeto no es *nada*. No es nada más que lo diferentes tipos de relaciones y que vienen a converger, a contradecirse, a anudarse sobre él en tanto que tal. No es nada más que la lógica oculta que ordena ese haz de relaciones al mismo tiempo que el discurso manifiesto que lo oculta.”

(BAUDRILLARD, [1972]2010: 47-48)

Repensar los significados existentes en los conocimientos curriculares no significa sustituirlos por otros sin más, sino pensar a partir de ellos, buscando ampliar su comprensión y, por extensión, la comprensión de la escuela. Pero los significados y el sentido, que siguiendo los planteamientos del signo lacaniano nacen en una cadena significante con el “significante vacío”, no son arbitrarios ni en cada sociedad ni en cada escuela; se encuentran sujetos a las lógicas operacionales que determinan los modos de relación y que en el capitalismo responden a las normas de sus intercambios.

Aun con eso y siguiendo a AGLIETTA (1999), dado que los conocimientos curriculares reproducen modos de relación capitalista, son algo más que la lógica económica que los ordena; están sujetos a otras determinaciones históricas, ideológicas, políticas, etc. Por esa razón, cabe la posibilidad de pensar otras lógicas imbricadas en ellos que, aunque no actúan como normas reguladoras dominantes, existen y producen efectos. En ese escenario, el valor, expresión del código de la lógica lineal, solo puede ser pensado como una determinación más, no por ello carente de importancia.

El valor es expresión de un código y obedece a un proceso ideológico que supone una reducción semiológica de lo simbólico (BAUDRILLARD, [1972]2010: 94), de manera que cuando los conocimientos curriculares pierden su función simbólica (educar) pasan a ser no-conocimientos y, pese a ello, no pierden su valor; se positivizan, al tiempo que se distorsionan presentándose como algo externo al sujeto, transformándose en signo (plus de significación), que es como decir adquieren la condición de mercancías. Sin

embargo, la mercancía es relación social, lo que significa que es una construcción; es producto de la lectura que se hace de ella desde un determinado ángulo de visión. En consecuencia, otro ángulo autorizaría a pensar esas relaciones en otros términos, por lo que la significación excede la condición mercantil de los conocimientos curriculares.

El avance del capitalismo y su capacidad para adaptarse a las exigencias sociales sobrevenidas en el paso del tiempo (progreso industrial y científico, nueva división del trabajo, etc.) resulta incuestionable; las formas que han ido tomando la mercancía, el valor o el capital dan cuenta de ello. Sin embargo, no significa que el capitalismo haya dejado atrás, ni la mercancía ni el capital y, por ende, tampoco el valor y el código del valor -interpretado como “regla del juego del valor de cambio” (BAUDRILLARD, [1972]2010: 160)- que siguen guiando sus modos de funcionar, determinando sus relaciones en las distintas fases o momentos; relaciones inevitablemente reproducidas en la escuela.

Así pues, los contenidos curriculares son capital y son mercancía, que es como decir, su valor está en función de las exigencias del mercado que son también las del intercambio, porque “[l]a economía del bienestar ha sido equivalente económico del «agujero negro»: las cosas pueden entrar, pero nada puede salir de ella.” (SEN, 1989: 48). En ese sentido cabe acordar que son

objetos-signos o mercancías-signos en los cuales se descifran las relaciones sociales, los valores jerárquicos de una sociedad y que en consecuencia, en tanto signos, nos remiten a una totalidad que les fija un lugar, una determinación. (SANTAMARÍA, 1980: 130)

No obstante, pese a que las narrativas escolares predominantes acerca de los conocimientos curriculares inhiben la posibilidad de pensarlos como algo distinto de la mercancía, esta investigación ha permitido descifrar dos tipos de valor simbólico para ellos; uno (valor simbólico -signo), derivado de los intercambios simbólicos y, en consecuencia, sujeto a la economía capitalista (lógica lineal simbólica y económica) y, el otro (valor simbólico -excedente), determinado por la lógica circular que rige en el Intercambio Simbólico; el primero, da pie a interpretar los conocimientos curriculares

como mercancía y, el segundo, con mucha probabilidad como don, pero siempre leídos como relaciones sociales anudadas en un objeto (proceso). Los conocimientos curriculares no pueden producirse al margen de los intercambios que rigen las relaciones sociales, porque hacerlo sería pensar la escuela fuera de la sociedad de la que es parte constitutiva y, con ello, negar su función social. Sin embargo, ha de considerarse que

[e]l proceso de conocimiento no funciona por apropiación y acumulación sino por asimilación integradora; su resultado no es la posesión de lo que antes se carecía, sino el crecimiento personal y social, que a la vez se traduce en la posibilidad de establecer nuevas y más complejas relaciones con el entorno, con los otros y con lo otro. (BELTRÁN, 1991: 31)

En la revisión del *caso* resulta significativo el registro del valor simbólico en los contenidos curriculares, asociado a la desaparición o inhibición de su valor de cambio, interpretado como valor económico y valor signo o valor simbólico. Ello, unido a lo que han desvelado los distintos planteamientos del don, lleva a cuestionarse algunos aspectos sobre el valor simbólico (excedente) y a extraer algunas reflexiones para los conocimientos curriculares a partir de él. En esa dirección, reconocer en ellos valor simbólico (excedente) ¿significa que los contenidos curriculares pueden ser pensados como dones?; ¿qué implicaría pensarlos de ese modo?

Indiscutiblemente en las sociedades de consumo los conocimientos curriculares son mercancías, pero saber el capitalismo construcción histórica es reconocer que no siempre las relaciones sociales fueron las mismas. En consecuencia, si bien los conocimientos (relaciones) no siempre han sido mercancías, los conocimientos curriculares sí; puesto que la escuela es una institución capitalista reproduce en su interior las relaciones sociales que determinan cada una de las fases del capitalismo. Sin embargo, al compás de las variaciones en los modos de relación capitalistas, los conocimientos curriculares (expresión de algunos de esos modos de relación) han ido significándose. Por eso su negación como mercancías resulta imposible. Eso lleva a indagar en el modo en qué se significan en la escuela actual, que es como preguntarse si pueden considerarse objeto-mercancía, signo-mercancía o mercancía-signo.

Considerarlos objeto-mercancía en los términos en que Marx definió el objeto (producto de trabajo -manual) resulta dificultoso. Solo interpretando el objeto como entramado de significaciones anudadas, unas veces convergentes, otras contradictorias, pueden pensarse objeto (Baudrillard). En ese sentido, de las palabras que siguen de Baudrillard se desprende que los objetos en los intercambios no solo valen porque se les asigna un precio, sino también porque significan:

No hay duda que los objetos [contenidos curriculares] son portadores de significaciones socialmente ajustadas a las variaciones económicas, portadores de una jerarquía cultural y social [...], en suma, que constituyen un código. (BAUDRILLARD ([1972]2010: 12)

La cuestión entonces será dilucidar si los conocimientos curriculares están o no obligados a significar. Bajo el enfoque saussureano, el valor de los signos se debe a su posición en el sistema respecto a otros signos. En ese sentido, los conocimientos curriculares se distribuyen diferencialmente en los distintos itinerarios, asignándoles un valor distinto en cada uno de esos itinerarios. Pero el valor, que no es el mismo en función del agente o agentes que lo asignan, está sujeto a determinaciones en los intercambios. Luego, el valor asignado a los contenidos por los distintos agentes e instancias decisorios en materia curricular nunca es arbitrario.

Desde esta perspectiva, los conocimientos curriculares, concebidos como objeto, en realidad son signo por dos razones, una porque están en el sitio de las relaciones que se anudan sobre ellos, esto es, significan esas relaciones y, otra, porque sometidos al proceso de fetichización son imaginados a través de él como posesiones de todo tipo de títulos y acreditaciones que se traducen en capital escolar al hacer acopio de ellos en un acto de consumo. En tal caso, “solo valen si son escasos y en pocas manos” (CIRIGLIANO, 1974: 102), pero la escasez existe desde una perspectiva lineal, no desde una perspectiva circular.

Lo expuesto lleva a desvelar la falacia de la democratización de la educación en la que se pretende dar a entender una distribución de los conocimientos igual para todas las personas. De ello da cuenta la distribución horaria de los PFCB, no muy diferente de la

distribución en otros itinerarios escolares, en la que se adivina que no todos los contenidos curriculares en un mismo itinerario gozan de la misma consideración; luego, no todos valen lo mismo.

Por otra parte, la tesis lacaniana del signo autoriza a pensar los conocimientos curriculares como mercancía-signo. Eso equivale a decir, vaciados de significado tras un proceso de reducción semiológica que los inscribe en el sistema de intercambios recortando sus significados; resignificados según las condiciones impuestas por las reglas de los intercambios y traducidos en objetos de consumo en los que unos contenidos (equivalentes) son intercambiados por otros de las mismas condiciones. En esa cadena de significantes, el consumo (significante vacío) es capaz de aglutinar todos los significados disponibles, dando sentido a una cadena que lleva a significar los conocimientos curriculares como mercancías.

Consumo en el mercado, pero también en la escuela y, sobre todo, consumo que confiere sentido los conocimientos curriculares y los significa; los títulos y otras acreditaciones, que antes representaban los contenidos curriculares, han dejado de hacerlo, hoy “inscriben el saber de la escuela en un nuevo tipo de «capital»” (CIRIGLIANO, 1974: 66), cuyo monopolio lo tiene la escuela. Es así como son intercambiados sin razón de ser, ninguno vale o parece valer más que otro; son consumidos por el placer de consumir del mismo modo que se consume un bien de lujo, esto es, más allá de la necesidad. Bajo esta interpretación el sujeto aprende

que su propio crecimiento es reconocido sólo como tal por la sociedad, en la medida en que sea el fruto del consumo de un bien llamado enseñanza oficial. Descubre que la acumulación de ciertos productos masivos que se presentan bajo el aspecto de una mercadería (aunque intangible) y su apropiación privada es buena y virtuosa. (Illich, 1994: 19)

En ese juego de intercambios, los conocimientos curriculares dejan de valer por el uso que tienen para los sujetos o por el beneficio intrínseco que les reportan, y se vuelven útiles en el intercambio; son producidos para ser intercambiados y por eso valen; significan. Los títulos y las acreditaciones, que en otras épocas funcionaron con la

pretensión de dar cuenta de la posesión de cierto saber, pasan a valer hoy en el intercambio de otros títulos donde se traducen en capital, esto es, al ser revalorizados en los intercambios; solo transformados en bienes escasos pueden ser distribuidos diferencialmente. En ese sentido, admiten ser considerados como propiedades privadas y su consumo leído en clave de inversión:

Ya que los contrayentes se reconocen alternativamente como propietarios privados, cada exclusión de la propiedad se lleva a cabo en una dirección determinada se compensa con una exclusión similar en dirección contraria. [...] El intercambio de mercancías puede, así, formularse como una interpretación social entre áreas de propiedad separadas e inconfundibles, o como dice Marx, como una relación entre extraños [...]; esta relación enfrenta a los individuos entre sí como seres mutuamente extraños. El resultado es un cambio en el estatus social de las mercancías [conocimientos curriculares] como propiedades. (SOHN-RETHEL, 1979: 47)

Pero el consumo, que habilita la inversión como posible significado de los conocimientos curriculares (mercancías), traduce su valor económico no en términos de valía (excedente simbólico), sino de legitimación de unos respecto a otros. Con ello, surge la necesidad de pagar por algunos de ellos, en particular, por aquellos que no se distribuyen en las escuelas públicas en las que, supuestamente, la educación es universal y gratuita o, al menos, interpretada como tal en la mente de los consumidores que ni perciben una distribución diferencial de los conocimientos ni su cuantía (su valor), puesto que no lleva implícito el pago directo (sí el indirecto a través de los impuestos). De ese modo, pasan a ser consumidos en la escuela en función del estatus social:

[E]l acto de consumo no es jamás únicamente una compra (reconversión del valor de cambio en valor de uso), es también –aspecto radicalmente pasado tanto por la economía política como por Marx- un GASTO, es decir, una riqueza *manifestada*, y una destrucción manifiesta de riqueza. Este valor desplegado por encima del valor de cambio, y fundado sobre la destrucción de este último, es el que confiere al objeto comprado, adquirido, apropiado, su valor diferencial de signo. (BAUDRILLARD, [1972]2010: 112)

Valor económico y valor simbólico (signo) se retroalimentan y significan dado el valor diferencial del signo. De ese modo, a mayor democratización de los conocimientos

menor valía para ellos; pero no solo. Esa significación lleva aparejada la legitimidad de la escuela privada frente a la escuela pública. En consecuencia, la merma de la dimensión política de la escuela pública y la negación de participación escolar, en los contenidos curriculares (relaciones escolares) y en la escuela; el aumento progresivo en el consumo de másters, tras el nuevo plan de estudios universitarios, constituye un ejemplo clarificador.

Los contenidos curriculares interpretados como mercancías son presentados como verdades, transmiten visiones legítimas del mundo a partir de las cuales los sujetos se apropian de los conocimientos discriminando el conocimiento valioso del que no lo es. Ello dificulta pensar como conocimientos aquellos que surgiendo en las interacciones del aula raramente son considerados conocimientos curriculares valiosos. De esa manera, se establecen límites entre los conocimientos curriculares y los conocimientos sociales, pero no solo. Además, se niega a los sujetos la posibilidad de construir conocimientos a partir de sus experiencias, dificultando un pensamiento autónomo. Poco que objetar de no ser porque en el momento actual los conocimientos válidos responden casi en exclusividad a criterios laborales, esto es al valor económico. Un valor que incrementado por el valor signo o valor simbólico es impuesto por el mercado para cubrir sus necesidades más allá de los anhelos de los sujetos. Por tanto, el valor de los conocimientos curriculares al servicio del mercado somete a los sujetos, ligándolos a una relación de dominio y explotación.

No obstante, pensando a través de las particularidades del *caso*, los contenidos con un valor de mercado insuficiente o sin él, (aquellos que son producidos curricularmente sin apenas posibilidad de intercambio laboral, bien por los sujetos que los portan, bien porque son excluidos de las evaluaciones escolares) muestran valor simbólico (excedente), que es lo mismo que decir, no significando para el intercambio sí lo hacen para quienes los distribuyen o para quienes se apropian de ellos. Eso lleva a pensar que la desvalorización de la escuela pública no sería tal si se lograra devolver otro sentido a los contenidos curriculares (que lo tienen) más allá del signo vacío que el consumo les confiere.

En las transacciones de consumo (pago monetario de los conocimientos), los sujetos son producidos por el mercado como productos consumibles; alienados en su relación con los conocimientos son transformados en mercancías y los contenidos curriculares significados como instrumentos de poder y de no poder a su vez; de poder, porque dando la posibilidad a los sujetos de ocupar un puesto u otro en el mercado de consumo, el sistema establece el control sobre ellos; de no poder para los sujetos mismos, porque al inscribirlos como consumidores son al mismo tiempo consumidos.

Pese a ello, a menudo parece existir la creencia de que la socialización laboral constituye si no la única, sí la función primordial de la escuela. Sin embargo, las determinaciones evidencian que no siempre los fines proyectados guardan correspondencia con los objetivos alcanzados. Por consiguiente, sabiendo que en los contenidos curriculares confluyen relaciones, pudiera ocurrir que una parte de ellas escapara a la lógica lineal capitalista, revirtiendo otros efectos sobre los sujetos. Eso incita a pensar los conocimientos curriculares desde otro lugar.

En ese sentido, la lógica circular apunta al don del que conviene retomar algunas de las ideas centrales ya explicadas (ver subapartado 6.2.2 de este capítulo), puesto que no presenta un significado unívoco y no ha sido explicado del mismo modo por los distintos autores. Las críticas al don en los análisis de Mauss apuntan fundamentalmente a la triple obligación que el autor reconoce en él, “dar-recibir-devolver”, así como a su falta de respuesta para explicar la devolución. Ello avala la tesis de Derrida acerca de su imposibilidad; no mediando valor, en las relaciones que instituye (relaciones de dar) se genera siempre algún tipo de excedente simbólico o resto que al ser ingresado en el marco del sistema capitalista es reabsorbido por sus reglas y devuelto al sistema de intercambios como significación. Por ello, la imposibilidad del don en Derrida no apunta a su inexistencia y sí a su reconocimiento. En consecuencia, la imposibilidad del don no es la imposibilidad de la lógica circular que lo regula.

Sin embargo, puesto que los conocimientos curriculares no son aprehensibles, en tanto objeto dado todo parece indicar que nunca podrían ser dados. Pero, al igual que

de la mercancía interesa su lógica operativa que la define en términos de relación social. El don, si es, solo puede ser relación social definida por la lógica circular y, por ello, considerado como acción de dar. Entonces ¿qué significa dar los conocimientos curriculares en el marco del capitalismo? Expresado de otro modo, ¿pueden darse los conocimientos curriculares que son mercancías? Y, en tal caso, ¿puede ser pensado el intercambio en otros términos? Pensar los intercambios desde otro ángulo quizá pudiera habilitar otro significado posible para el valor simbólico (que se sabe valor signo) más allá de su interpretación como plus económico.

Los vínculos generados en el don y en la mercancía difieren notablemente. Tomar el vínculo como el modo en que cada sujeto se relaciona consigo mismo, con los otros y con el mundo, supondría en la sociedad de consumo actual aceptar la existencia de vínculos internos y vínculos externos, vale decir, vínculos que se generan a partir del don o de la mercancía. Sin embargo, pensarlos ligados a la perdurabilidad de la relación implica establecer el matiz no en la perdurabilidad sino en la relación, que perdura, sí, aunque no necesariamente bajo el mismo formato. En ese escenario, el vínculo se conjura como mediador en el giro relacional producido por la transformación (parcial o total) de una relación que se conforma como relación psíquica consciente, pero también inconsciente. Y es en la relación inconsciente donde se produce un “*resto*” que, remitiendo a una relación incompleta, define el carácter simbólico del vínculo cuya funcionalidad es cubrir esa falta relacional sin lograrlo jamás ya que este es parte de aquella.

Por eso, el vínculo solo puede ser simbólico. En los conocimientos curriculares (mercancías) la exterioridad del vínculo generado en relación a los sujetos cognoscentes responde únicamente al proceso de fetichización a que son sometidos los conocimientos (curriculares), esto es al modo en que el sujeto, (alineado en esa relación) los percibe como algo externo a él mismo, pensando que puede apropiarse de ellos como se apropia de cualquier objeto físico. Esos vínculos externos responden a relaciones reificadas; los sujetos pasan a valer por lo que tienen o acumulan y no por lo que son. Por tanto, imaginarlos unidos al sujeto como si se tratase de un lazo externo

remite a relaciones impersonales en las que los sujetos, tratados como una mercancía más, no dejan de vender su fuerza de trabajo física o intelectual, así como tampoco de consumir al tiempo que son consumidos. Pero el valor generado es apropiado por otros; aparentando pasar una parte a manos del capitalista posiblemente identificado como tal, en realidad lo hace de forma íntegra al reingresar el valor a los capitalistas (sin rostro) en el acto de consumo. En ese orden, los vínculos en la sociedad de producción y de consumo tampoco son los mismos.

Pero si los vínculos se gestan en el inconsciente solo pueden ser internos y entre personas. Por consiguiente, lo que se pone en juego en el acto de dar y, sobre todo, de dar conocimientos (curriculares) es la pérdida de una parte del sujeto (docentes y alumnado) que es modificado en esa relación. Desde la perspectiva del don, los conocimientos curriculares admiten ser interpretados como acto de comunicación en el que sujeto(s) y conocimientos, que median entre el sujeto consigo mismo y/o con los otros, son transformados en la misma relación.

La lógica del Intercambio Simbólico que posibilita la lectura de los conocimientos curriculares como dones implica, simultáneamente, cambios en las relaciones entre el profesorado y el alumnado vividas también bajo las premisas del don. Pero eso solo es posible mediante la extinción sacrificial del docente (como poseedor de los conocimientos). Una extinción que apunta en doble sentido: 1. En el orden de lo real, la referida a la función docente; y 2. En el orden de lo simbólico, la referida a la relación y los vínculos. En ambos casos, la traducción de la lectura de “muerte” de Baudrillard guía en la comprensión del término; trasciende el significado biológico ligando su significación a

una forma –eventualmente la de relación social [escolar en el caso de esta tesis]- en la que se pierde la determinación del sujeto y del valor. Es la obligación de reversibilidad que pone fin a la vez a la determinación y a la indeterminación. (BAUDRILLARD, [1976] 1980: 9).

El valor simbólico (excedente) del conocimiento implica la necesidad de seguir incrementando el conocimiento. En el Intercambio Simbólico, conocimiento e ignorancia se fructifican mutuamente generando un proceso de circulación, cuyos efectos no pueden ser económicos. Sin embargo, en la lógica lineal escolar, los conocimientos curriculares (mercancías) no pueden ser leídos más que separados del saber que aparenta poseer el profesor y que, en consecuencia, le confiere poder.

Hay una imposibilidad de la y del docente en el orden de dar aquello que el enfoque mercantilista dictamina como propiedad privada. El dar conocimientos (curriculares) hace referencia a una parte de su saber que es también una parte constitutiva suya como persona y como docente. Esa entrega en el acto de dar (no necesariamente coincidente con el acto de recibir) es puesta a disposición del alumnado en el proceso de transmisión de los conocimientos de la que cabe recordar no es una transposición exacta; no siempre lo que se da es lo que se recibe ni viceversa, razón que lleva a pensar que no siempre se tiene la certeza de qué es lo que se da a conocer. El don implica siempre una pérdida que es restituida solo, en parte, en el acto de devolución.

Pensar los vínculos desde el don permite resignificar las relaciones; los contenidos curriculares; implica mostrar otros significados para ellos, analizarlos con el fin de incluirlos de forma conjunta con las significaciones existentes. Eso supone desplazar los límites de los conocimientos curriculares redefiniéndolos y, de ese modo, flexibilizar al tiempo algunos límites estructurales de la escuela, permitiendo otros modos de hacer, porque

[t]odo lo que hace el maestro, así como la manera de hacerlo [que tiene que ver con el modo en que piensa las cosas] invita al niño a responder de un modo o de otro y toda respuesta tiende a fijar de un modo o de otro la actitud del niño. (DEWEY, [1928]1989: 85)

Sin embargo, el don, como acto de dar en términos vinculares, solo autoriza pensar en el marco de la lógica lineal producción de los conocimientos curriculares que acontece en los procesos de conocer, donde el conocimiento producido excede en significación al conocer recibido, de la misma forma que ocurría con el regalo. Con estas premisas,

la producción de conocimientos pierde las connotaciones productivistas que imponen los modos de relación capitalista; no admite ser pensada a la luz del valor, sino de la valoración. Incluso si la deuda generada en ese intercambio remite a una falta, su restitución por el vínculo pasaría a formar parte de esa relación beneficiando y/o perjudicando a todas sus partes, porque no siempre el vínculo es positivo ni es para ambas partes el mismo.

No obstante, para aprender es necesario el consentimiento de quienes aprenden. En ese sentido, cuando no hay consentimiento (tal es la condición de parte del alumnado procedente de “medidas judiciales”, en el *caso*), que es como decir, lo dado no es recibido, eso no significa que no haya una acción de dar ni que esa relación no vaya a generar deuda ni vínculo, otra cosa será discernir la naturaleza de esos vínculos que no compete a esta investigación analizar. De esta posibilidad, lo que sí interesa rescatar es que pensar los conocimientos curriculares como dones exclusivamente no es la panacea a todos los males ni tampoco la alternativa a la mercancía. Como se ha explicado, el don es también relación social cargada de matices y complejidades al igual que las relaciones que la mercancía significa; en consecuencia, está cruzado por relaciones de poder.

Interpretar los conocimientos curriculares desde el don (acción de dar) abriría la posibilidad de restituir los vínculos externos de la mercancía por vínculos personales intrínsecos generados en la relación entre el conocimiento curricular y los sujetos (escolares); sobre todo, tomar conciencia de nuevo de que el sujeto es siempre sujeto cognoscente (alumnado, pero también profesorado) que va transformándose en esa relación al tiempo que se modifican los conocimientos curriculares. En esa dirección, se sientan las bases de la participación escolar, lo que no impide tener que ceder ante algunas de las exigencias de mercado puesto que la escuela (institución social) no puede ser más que la sociedad de la que forma parte, es decir, más que la sociedad de consumo.

Desde la perspectiva del don es posible desnaturalizar los conocimientos curriculares como mercancías. Alienados con los sujetos, estos son concebidos como propiedades

intercambiables y presentados como verdades incuestionables cuando en realidad no lo son, se rehacen permanentemente en la relación; el conocimiento no es sino una abstracción de aquello que se pone en juego en la escuela pero que excede al conocer. El don permite resignificarlos sin negar su posibilidad de intercambio en el mercado, pero sin someterse por completo a él.

En esos términos, la producción de conocimientos no deriva de las interacciones, sino de los intercambios entre los conocimientos teóricos y los conocimientos prácticos o, siguiendo a DEWEY ([1952]2004) de la “Experiencia” que, entendida más allá de la práctica escolar, “constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente”. En ella, método y experiencia no son dissociables, se inscriben en una relación circular. Pese a ello, para el autor no toda experiencia es educativa. De ahí, la importancia de destacar la continuidad y el carácter interactivo de ella. La experiencia implica ofrecer conocimientos no como verdades, sino como datos de información que han de ser manipulados por las alumnas y los alumnos ensayando en ese proceso otras posibilidades, es decir, construyendo conocimiento a partir de ellos. Siguiendo a Dewey, no existe conocimiento sin experiencia o, lo que es lo mismo, la reflexión de la experiencia genera conocimiento. Por eso, la “Experiencia” apunta a la práctica tanto como a la teoría.

En ese ejercicio de producción de conocimientos se produce un intercambio entre los denominados conocimientos teóricos y prácticos. Estos últimos, pensados como “Experiencia”, suponen en el aprendizaje una cierta continuidad con otras experiencias posteriores, conservando y transformando factores de experiencias previas que modifican las actividades subsiguientes, y permitiendo a la persona obtener de cada una de ellas lo que pueda dar de sí.

De esa manera, los fines escolares vienen condicionados por la naturaleza de los vínculos escolares que guardan estrecha relación con el sentido de los conocimientos curriculares, es decir, si son significados mercancías o dones. Al mismo tiempo, los fines determinan las relaciones personales con el conocimiento y, por ende, la relación de los sujetos consigo mismo y con el resto de agentes escolares que se encuentra al

interior de las relaciones de enseñanza aprendizaje. No es lo mismo interpretar los conocimientos como objetos acabados en manos de las y los docentes para ser “transferidos” al alumnado, que tomar esos conocimientos, siguiendo a DEWEY ([1928]1989), como datos de información puestos a disposición del alumnado para que este pueda ensayar con ellos, manipularlos, cotejarlos con otros datos (conocimientos), es decir, cotejarlos con su “experiencia” y producir con ello conocimientos. Solo así, los conocimientos pueden ser interpretados como actos o procesos de *conocer*. Por tanto, los conocimientos y el conocer no son lo mismo. Al librar los conocimientos a los intercambios escolares dejan de intercambiarse conocimientos; lo que en realidad se intercambia es otra cosa porque, en ese caso, los supuestos conocimientos cristalizan siempre relaciones de poder y no de saber. Por el contrario, el conocer implica enseñar al alumnado a pensar de manera reflexiva, dando a los sujetos la posibilidad de participación activa. En definitiva, lo que se da en el proceso de conocer nunca es conocimiento, sino la posibilidad de palabra que no es la palabra de quien supuestamente da (docente), sino la de quien recibe (alumnas y alumnos).

Cuando los conocimientos curriculares son interpretados como actos de dar, el foco queda puesto en el terreno de las posibilidades, en el Intercambio Simbólico pensado como límite, pero no solo. Bajo esta interpretación cobra sentido en la escuela el vacío de las palabras, silenciando en algún aspecto algunas relaciones de mercado (ver punto 6.1 de este capítulo). De ese modo, organizando, secuenciando y preparando las experiencias y la información necesaria para que los sujetos estén en disposición de extraer sus propios conocimientos, lo que realmente se “da” en el aula es la palabra; la posibilidad ordenar sus propias experiencias, de dictar sus normas, de imponer sus límites (ajenos a los que el discurso de mercado estructura) y, en definitiva, de adquirir autonomía gradualmente como sujetos a través de procesos de conocer.

Además, interpretar los conocimientos curriculares como actos de dar iría más allá. Permitiría a los sujetos escolares contar sus relaciones (hoy contadas por el mercado) e inscribirlos en la escuela como sujetos de deseo y seres de palabra y, por ello, con

posibilidades de “ordenar”, no poniendo orden, sino disponiendo. Ello remite al poder como capacidad y no como relaciones de dominación, esto es, a la posibilidad de los sujetos de autoenunciar sus límites reconociendo las posibilidades. En ese sentido, pensar los conocimientos como dones implica restaurar la participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas y, por extensión, en la escuela, restableciendo con ello la condición de espacio público hoy olvidada.

Los conocimientos curriculares ajenos al sujeto (mercancía fetiche) pueden figurarse en el intercambio de unas manos a otras, obteniendo un beneficio compartido en ello; las y los docentes a través de su salario y el alumnado por lo que representa “tener” (no disponer) saber escolar. El don, como acto de dar en términos vinculares, solo autoriza ser pensado en la producción de los conocimientos curriculares, donde lo producido, leído desde el don que habilita el Intercambio Simbólico, constituye solo una parte de lo recibido, pero de cualquier manera, aquello que se recibe no deja de ser valor aunque no de mercado. En ese sentido, no permite ser interpretado bajo los parámetros de la política económica. Ese valor pierde las connotaciones productivistas. Incluso si la deuda generada remite a una falta o un vínculo, esa falta, ese vínculo pasa a formar parte de la relación correspondiente beneficiando y/o perjudicando a todas sus partes, porque no siempre el vínculo es positivo. Por ese motivo, los conocimientos curriculares que se dan en el marco de las interacciones y no de los intercambios son procesos de conocer.

La diferencia de interpretar los conocimientos curriculares como dones o como mercancías o hacerlo como dones y mercancías tiene efectos en el modo de gestarse otras relaciones escolares que por el modo de pensar la escuela la exceden e influyen en algunos aspectos sociales contribuyendo a su transformación. Entenderlos desde el don o, lo que es lo mismo, como dones y mercancías, abre caminos para la producción de sujetos con mayor autonomía, que es como decir con mayor capacidad de reflexión y de participación.

Tras lo expuesto, lejos de negar los intercambios simbólicos y la necesidad de socializar también para el trabajo en la escuela, la visión del don en los conocimientos

curriculares añade un nuevo sentido para ellos, un nuevo plus de significación, pero un plus que no siendo de mercado revierte directamente sobre los sujetos escolares como productores de conocimientos. Por último, pensar los conocimientos curriculares como dones implica la posibilidad de negar el poder de la y del docente en el aula con el ánimo de restaurar su “autoridad”, habilitando otros métodos y, en consecuencia, otras formas de hacer y de significar.

CONCLUSIONES FINALES

CONCLUSIONES FINALES

El muro que separa al sujeto del objeto, no es un muro ontológico sino producto de la historia y puede ser superado en el plano histórico.

(JAPPE, 1995)³³

La pedagogía como disciplina teórica y práctica “integra «el saber y el saber hacer», cuyo propósito se orienta no sólo a la adquisición y producción del conocimiento, sino fundamentalmente a la construcción de nuevos sujetos sociales” (PANQUEVA Y CORREA, 2008: 42). Concebida de ese modo, implica una mirada social y política que la define como un pensar crítico desde el cual trabajar por la transformación escolar en la línea de una escuela más democrática. Partiendo de esa concepción, se ha abordado esta investigación con el foco puesto en los conocimientos curriculares y haciendo una relectura de ellos.

Tanto la pedagogía (teoría) como el quehacer pedagógico (práctica) se nutren de otras disciplinas. En ese sentido y aunque no han sido las únicas disciplinas a las que se ha recurrido, en la relectura llevada a cabo destacan las contribuciones de la sociología y la filosofía política. De la primera, se ha trabajado fundamentalmente el Intercambio Simbólico; de la segunda, el valor, que ha servido de lente analítica a los conocimientos curriculares. No obstante, sin menosprecio a sus contribuciones singulares, en ningún momento la intención ha sido profundizar en alguna de las disciplinas ni en sus categorías, sino en su interrelación. Así pues, cabe entender que el mayor aporte de esta investigación, a nivel categorial y disciplinar, consiste en pensar una categoría escolar (los conocimientos curriculares) desde otra categoría no escolar (el valor).

Partir del valor para pensar desde él los conocimientos curriculares ha supuesto varios retos. En primer lugar, a nivel conceptual, la aproximación a disciplinas inicialmente desconocidas ha precisado lecturas previas para la comprensión del valor, pero

³³ Citado en JAPPE, KURZ y ORTILIEB (2009: 131)

también del Intercambio Simbólico, del consumo, del signo y del don. Aunque en referencia al signo se partía de algunos conocimientos ligados a la posición saussureana, los análisis sociológicos de Baudrillard, acerca del Intercambio Simbólico, que desplazan la atención del valor de cambio y del valor de uso al valor signo no pueden ser comprendidos desde ella. En esa fase del capitalismo, el valor de los signos no se produce (de manera dominante) en relación a otros signos, sino en relación a su función diferencial. Por ese motivo, ha sido necesario recurrir a los planteamientos del signo según Lacan para llegar a entender el valor en los conocimientos curriculares. En segundo lugar, ninguna de las categorías trabajadas en las lecturas aludidas hace referencia directa a la pedagogía, lo que ha representado otro trabajo añadido: extrapolar esos planteamientos al marco de la investigación para pensarlos en los conocimientos curriculares. En tercer lugar, ni en los estudios de licenciatura ni, posteriormente, en los de máster se ha trabajado en profundidad el currículum. Por esa razón, poner el foco en los conocimientos curriculares ha precisado revisar otras lecturas en relación a ellos, pero también al currículum, a fin de evitar confusiones entre uno y otros.

Por último, el nivel de abstracción categorial del valor asociado a los conocimientos curriculares ha representado otro reto más a lo largo del proceso en distintos niveles; sumando complejidad al desarrollo teórico y comprometiendo la dimensión empírica tanto como la dimensión metodológica. En el primer caso, la revisión categorial del valor, iniciada a partir del Intercambio Simbólico, ha dejado entrever que, aunque el valor se encuentra a la base de la selección curricular, la excede siempre; remite a lógicas operativas y apunta a los significados de los conocimientos curriculares tanto como el No-valor. Luego, si de manera general los significados influyen en la definición de los límites, otros significados para los conocimientos curriculares dan opción a desplazar algunos límites escolares; ello supone tanto como decir, a transformar algunos modos de funcionar en la escuela.

La relectura de los conocimientos curriculares, que han facilitado las disciplinas señaladas, conlleva una denuncia implícita a ciertas narrativas escolares; pero, por

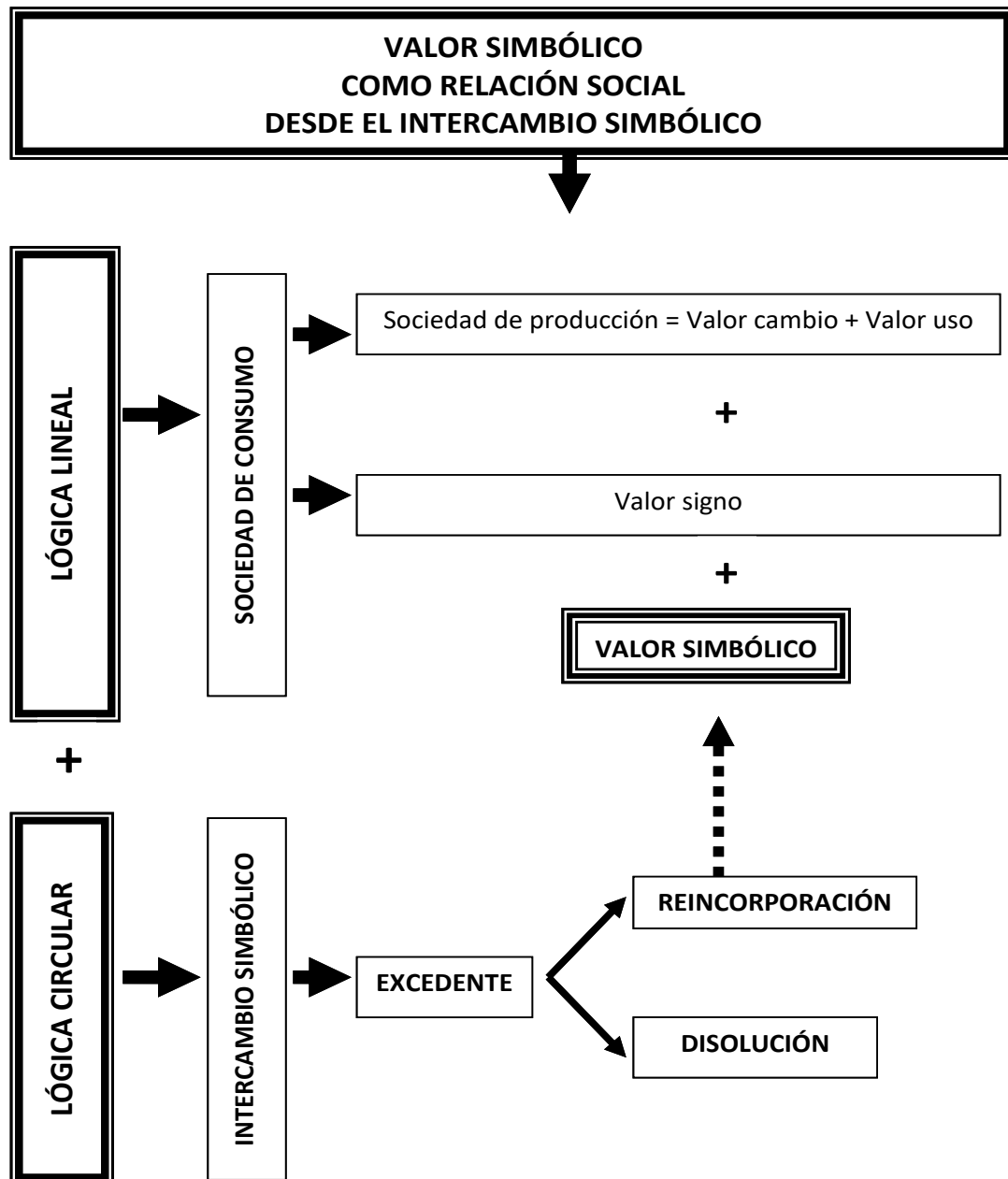
encima de eso, revela que los significados de los conocimientos curriculares no son ajenos al valor que las y los diferentes agentes les asignan en cada momento. Por eso, la cuestión del valor en los conocimientos curriculares es la cuestión de sus significados. Puesto que los contenidos curriculares apelan también a los conocimientos didácticos, cómo son significados por las y los docentes determina los procesos de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, el valor asignado a los conocimientos curriculares subyace a sus significados, comprometiendo la didáctica escolar.

De ahí que las reflexiones realizadas acerca de los conocimientos curriculares trascienden la dimensión teórica; afectan también a la práctica escolar. Si el curriculum en acción nunca es el mismo que el curriculum prescrito, esta investigación pretende exhortar a las y los docentes a replantear sus prácticas diarias, en ocasiones, sometidas de manera inconsciente y mayormente de forma velada, a las reglas impuestas por el consumo. Solo tomando conciencia de ellas cabe la posibilidad de transformarlas y solo su transformación da pie a continuar (re)pensándolas.

Como en todas las investigaciones, también en esta, la dimensión empírica y la dimensión metodológica resultan indisociables. En relación a la dimensión empírica, la naturaleza de las categorías trabajadas ha dificultado en gran medida su selección, no por la imposibilidad de sondear valor en alguna faceta escolar, sino por cuestionar la finalidad de hacerlo, al saber que el valor no es fijo y varía en función de quién o quienes lo asignan y del momento histórico (económico, social, etc.) en que lo hacen. En ese sentido, la falta de hipótesis a corroborar lejos de jugar en contra de la determinación empírica lo ha hecho a su favor. Esa condición ha dado pie a plantear preguntas que han dirigido la investigación hacia el ámbito reflexivo de sus categorías, determinando la opción metodológica: *Pensar por casos*.

La metodología con la que se ha trabajado ha permitido elaborar el caso (valor en los contenidos de los PFCB del curso 2016/017) prestando atención a las categorías fundamentales de la investigación y solucionando de ese modo la elección del recorte empírico. A partir de él ha sido posible pensar las distintas categorías de valor,

conocimientos curriculares y modos de relación, así como las lógicas operativas dominantes en el capitalismo y el Intercambio Simbólico, analizándolas de forma separada para después hacerlo conjuntamente. Pero el *Pensar por casos*, y ahí radica su interés metodológico, permite generalizar lo reflexionado a partir del *caso* a los conocimientos seleccionados y distribuidos en otros itinerarios escolares.



ESQUEMA 14. SÍNTESIS DEL VALOR DESDE LAS LÓGICAS LINEAL Y CIRCULAR

Dada la dificultad para aprehender el valor categorialmente, se ha decidido elaborar el esquema expuesto en la página anterior. No obstante, la naturaleza del valor hace de él una categoría imprecisa. Al no disponer de formato propio se sirve del formato del objeto valorado. Por ese motivo, enfatizar su revisión no ha significado en ningún momento apartar la mirada de los conocimientos curriculares a los que va asociado. En este esquema, grosso modo, se exponen los distintos tipos de valor trabajados en función de su naturaleza. No obstante, las posiciones del valor simbólico en el encabezado y en el centro del esquema remarcan su papel como instrumento de análisis en el proceso de (re)lectura y resignificación de los conocimientos curriculares. A diferencia de la lectura del valor económico, el valor simbólico, admite lecturas siguiendo los parámetros de la lógica lineal y de la lógica circular.

Sin embargo, antes de proseguir, procede detenerse en las tareas planteadas al inicio de la investigación para revisar la oportunidad de su desempeño. Esas tareas no son ajenas ni a las preguntas que guían desde el inicio el proceso investigador ni a las categorías trabajadas con las que dar respuestas. Por tanto, su comprobación y el modo en que se han acometido pasa por atender también algunas reflexiones concluyentes (resultados) a que han dado lugar. En primer orden, la metodología del *Pensar por casos* ha respondido a la pregunta ¿de qué *hacer caso?*, disponiendo la necesidad de sondear valor en los conocimientos curriculares de los PFCB durante el curso 2016/2017. Ello ha permitido, tras algunos análisis previos del valor y de los conocimientos curriculares, dirigir la atención al resto de preguntas y categorías guiando esta investigación.

Para ir revisando las tareas previstas, el Esquema 5. CUADRO RESUMEN (p. 110-111) resulta una figura útil a modo de mapa, incluso si por la naturaleza de la investigación no es posible seguir de forma sistemática su orden. Comenzando por la inquietud de entender los conocimientos curriculares, estos se han descrito categorialmente en dos tiempos. Inicialmente, tanto la revisión de los conocimientos escolares como las lecturas del curriculum han llevado a pensarlos como relaciones sociales estructurales y por tanto a su interpretación como textos (categoría tomada de la semántica). Pero si

los conocimientos curriculares son relaciones y son construcciones escolares, siguen ciertas lógicas de producción y distribución; identificarlas, ha llevado a dirigir la atención a ellas para leerlas como lógica lineal y lógica circular.

La lógica lineal remite al capitalismo, a los intercambios y al valor (mercancía), mientras la lógica circular lo hace al Intercambio Simbólico, la circulación y el No-valor (don). Pero el capitalismo (sistema económico actual) responde a distintas fases no siempre regidas por las mismas lógicas dominantes. Por tanto, si esas fases no son excluyentes entre sí (la más reciente incluye a las previas) tampoco sus lógicas se excluyen. Eso ha permitido deducir que la lógica lineal no es una sino muchas. En ese sentido, su descripción ha pasado por pensar qué características comunes definen a las lógicas capitalistas, diferenciándolas de aquellas que definen la lógica circular, cuya descripción no hubiera sido posible sin haber descifrado antes el Intercambio Simbólico en los términos expresados por Baudrillard.

Analizar la lógica lineal ha supuesto el análisis de la lógica circular con la que se contrapone. En ese sentido, el trabajo analítico con las lógicas ha revelado que el capitalismo y el Intercambio Simbólico suponen modos de ordenar las relaciones diferentes y que, ambos, son excluyentes entre sí, descubriendo que el Intercambio Simbólico representa para esta investigación algo más que un lugar de análisis. A través de las lógicas se ha dirigido la atención al valor y al No-valor, respectivamente, para finalmente reconstruir los conocimientos curriculares. Por ese motivo, reconstruir la categoría de los conocimientos curriculares a partir del caso ha requerido abordar la tarea planteada inicialmente de describir categorialmente los conocimientos curriculares sin la cual hubiera resultado imposible desempeñarla. Ambas suponen la misma tarea en dos tiempos distintos: antes del *caso* y a partir de él.

Tras la reconstrucción categorial de los conocimientos curriculares a partir del *caso*, la idea central o resultado es que los conocimientos curriculares son mercancía y don al mismo tiempo. Ante la imposibilidad de sustraerse al sistema capitalista reproducen siempre en la escuela relaciones sociales productivistas, quedando sujeta su forma de

significar a las reglas del capital y el valor con el que operan los intercambios, es decir, como objetos ajenos al sujeto. La traducción es la identificación de los procesos de conocer como relaciones cosificadas. Sin embargo, eso no invalida la lectura de los conocimientos curriculares desde otro lugar. De ahí, la relevancia del Intercambio Simbólico al habilitar otra lectura desde una lógica no-productivista, permitiendo dar cuenta de los conocimientos curriculares como mercancías (valor) y como dones (No-valor) al mismo tiempo.

Pese a ello, con la mirada puesta en el *caso*, el excedente simbólico (distinto del valor simbólico) solo se ha logrado sondear en aquellos conocimientos en los que el valor económico resultaba inapreciable. Por tanto, se ha concluido en un doble sentido. En primer lugar, que el valor económico vela el excedente (simbólico) leído desde la lógica lineal; pero no así al contrario. En segundo lugar, que valor simbólico y excedente simbólico son cosas distintas; sus connotaciones no son las mismas, como tampoco lo son sus implicaciones.

La descripción de ambas lógicas (operativas), en particular analizar la lógica circular en el sistema capitalista, ha llevado a la comprensión de que los sistemas económicos son más que sus lógicas. Por eso, la imposibilidad de coexistencia (como sistemas económicos) del capitalismo y del Intercambio Simbólico no es la imposibilidad de sus lógicas en el sistema capitalista. El Esquema 14. SÍNTESIS DEL VALOR DESDE LAS LÓGICAS LINEAL Y CIRCULAR (p. 374) explica bien estas dos últimas conclusiones. La primera, con la flecha discontinua que apunta al valor simbólico, partiendo del excedente simbólico. La segunda, con el signo de la suma entre las lógicas circular y lineal.

Por otra parte, la tarea de interpretar el Intercambio Simbólico en el marco de la investigación, además de facilitar la reconstrucción categorial de los conocimientos curriculares, ha sentado las bases teóricas para la reconstrucción categorial del valor simbólico según la lógica circular. Para ello, los análisis teóricos de Marx en la sociedad de producción han resultado clave al describir el valor económico y el valor simbólico (lógica lineal) y posteriormente los de Baudrillard en la sociedad de consumo, el valor signo. Este último, en la lógica lineal tiende a confundirse con el valor simbólico; algo

que no ocurre cuando es interpretado según la lógica circular del Intercambio Simbólico.

Sin embargo, esa reinterpretación del Intercambio simbólico no hubiera sido posible sin los intercambios simbólicos. Tomados como analizadores, los intercambios simbólicos han permitido comprender que, aunque el excedente en los conocimientos curriculares originado bajo la lógica circular, no puede ser nombrado valor según sus reglas, sí constituye un plus para el valor simbólico que no es económico. En ese sentido, cuando en el Esquema 14. SÍNTESIS DEL VALOR DESDE LAS LÓGICAS LINEAL Y CIRCULAR SE centra la atención en la lógica circular lo que evidencia es que la lógica lineal y la lógica circular no son excluyentes entre sí en el sistema capitalista.

El Intercambio Simbólico y el análisis de la lógica circular se conforman como puntos de fuga en la lógica lineal del sistema actual y disponen otra forma de pensar los conocimientos curriculares. La interpretación del Intercambio Simbólico, como límite o frontera, ha permitido leer los conocimientos curriculares desde una lógica circular, integrando la lógica lineal; no así al contrario. De ese modo se ha podido dislocar la mirada para hacer emerger, desde un ángulo distinto, otros significados para los conocimientos curriculares sin negar por ello los significados previos derivados del valor.

También, el Intercambio Simbólico ha permitido denunciar el engaño que subyace al pensamiento único; un engaño que niega la validez inherente de los conocimientos curriculares, reafirmando los como mercancías a través de su valor de cambio, sea económico o simbólico. Pero, a su vez, descifrar ese valor (económico o simbólico) en los planteamientos de Baudrillard descubre la imposibilidad de revertir el valor.

Aunque el informe no describe literalmente el Intercambio Simbólico según lo hiciera Baudrillard, se ha llevado a cabo la tarea de descifrarlo, como estaba previsto; la reconstrucción del Intercambio Simbólico no hubiera sido posible de otro modo. De esas lecturas, en ese sentido, se ha recuperado para la crítica el pensamiento de Marx poniendo en valor sus categorías, incluso para trascenderlas. El Intercambio Simbólico

ha descubierto que, pese a que los modos de relación hoy son de consumo y no de producción, las categorías que pensó Marx no están agotadas.

Sin embargo, la reconstrucción del Intercambio Simbólico ha precisado a su vez de la reconstrucción del don que ha facilitado la lectura del excedente en la frontera (Intercambio Simbólico). Pero ha sido la imposibilidad del don propuesta por Derrida la que ha señalado la necesidad de pensar ese excedente en el sistema capitalista como valor simbólico. Ello traduce que ese valor simbólico en los conocimientos curriculares, esta vez a modo de plus de significación para el sujeto, no solo añade un significado; representa además otro sentido para ellos.

Tras los análisis sociológicos del consumo, que han llevado a pensar la diferencia entre los intercambios económicos y simbólicos, se han desvelado dos leyes diferentes del valor con las que pensar los conocimientos curriculares; una mercantil y otra estructural. Pensar los conocimientos curriculares a partir de una o de otra ha permitido observar que, cuando remiten a acreditaciones, títulos, etc., su valor se convierte en valor signo; aunque no todos los signos tienen las mismas connotaciones. Cuando se convierten en signos vacíos, el valor signo puede ser reinterpretado como valor simbólico puesto que ya no remiten al signo, están en su lugar; pero si el valor simbólico está en el lugar del signo, entonces es valor de cambio.

Sin embargo, no es que en esencia haya un valor simbólico (entendido como valor de cambio) en los conocimientos curriculares; solo convertidos en capital o absorbidos por las reglas del sistema económico capitalista pueden ser intercambiados, acumulándose en manos de unos pocos. Así es como se valoran para ser distribuidos diferencialmente en términos mercantiles.

Con ello quedan revisadas las tareas, tanto como la conveniencia de haberlas abordado y de haberlo hecho desde las categorías trabajadas. Sin embargo, el interés por el *caso* ha sido seguir pensando los conocimientos curriculares tras la descripción del marco categorial. En ese sentido, se exponen a continuación los aspectos o resultados más concluyentes tras el *caso*:

1. El *caso* ha permitido reconstruir los conocimientos curriculares como dones y como mercancías, cuya explicación no procede aquí puesto que se ha realizado al revisar las tareas.

2. Respecto al valor simbólico, leído desde la lógica lineal, el *caso* permite afirmar que no es ni forma parte del deseo personal del sujeto; es valor para otros o relación social que, al igual que el valor económico, se sirve de los formatos de la mercancía, puesto que no dispone de formatos propios. Pensarlo como deseo responde solo a un proceso de fetichización que no es otro que el de la mercancía. En la fetichización, el valor económico presenta los conocimientos curriculares como externos al sujeto, mientras el valor simbólico niega su carácter social. En ambos casos, el valor se niega a sí mismo como relación y a los conocimientos curriculares como procesos de conocer, inhibiendo la participación del sujeto escolar.

3. Incluso si el excedente producido bajo la lógica circular llega a ser traducido en el sistema capitalista como valor simbólico, ese valor simbólico de la lógica circular nunca es el mismo que el valor simbólico de la lógica lineal. Mientras el valor simbólico (lógica lineal) es siempre valor de cambio y remite a relaciones cosificadas, el valor simbólico (lógica circular) representa un plus de significación para el sujeto, que no para los conocimientos curriculares, indisociables de él. Ese valor simbólico puede ser leído como deseo de seguir conociendo por parte del sujeto.

4. Aunque las categorías del Intercambio Simbólico, la lógica circular y el don han dado pie a describir el valor simbólico de un modo distinto al descrito bajo los parámetros de la lógica lineal, el *caso* ha permitido constatar dos tipos de interpretación en función de dos lógicas distintas. Solo cuando se han interpretado los conocimientos de los PFCB como carentes de valor económico, ha sido posible sondear valor simbólico (excedente simbólico), sin posibilidad de ser leído como valor de cambio.

5. El valor simbólico no es cuantificable. En ese sentido, la revisión y elaboración del *caso* a partir del cual se ha pensado el plusvalor simbólico corrobora que, unas veces, el plusvalor simbólico tiene que ver con la posibilidad de mantener ese valor y, otras,

con su transformación en otro tipo de valor. De cualquier modo, el plusvalor simbólico supone siempre un plus de significación (valor signo o valor simbólico -lógica lineal) que viene a sumarse al valor económico en los conocimientos curriculares. Por esa razón, el plusvalor simbólico no escapa a la lógica lineal capitalista, dando pie a pensar los conocimientos curriculares tan solo como mercancía. En definitiva, existe una correlación directa entre el valor económico y el valor signo o valor simbólico al ser leídos estos dos últimos como plus de significación.

6. El *caso* muestra la variabilidad del valor en función de las y los diferentes agentes, llevando a pensarlo, en los conocimientos curriculares, como co-determinación. Hacerlo así, impide imaginar el valor como un atributo de los conocimientos curriculares, contribuyendo a su desnaturalización. El *caso* descubre el carácter ideológico de la escuela al silenciar, en parte, la consideración de los conocimientos curriculares como mercancías. Eso permite afirmar que el valor nunca es neutral, es decir, inscribe el juego político en su interior, por lo que la lectura del valor en los conocimientos curriculares permite comprenderlos como procesos de conocer y, en tanto es variable, habilita distintas narrativas en la selección de los conocimientos curriculares.

No obstante, si el valor no es un atributo del objeto valorado, pensarlo en los conocimientos curriculares en términos de intercambio laboral apunta a una visión reduccionista no exenta de implicaciones, como ejemplifica la degradación de la escuela pública frente a la privada; aquellos sujetos con mayor capital económico y probablemente también con mayor capital cultural acceden a las escuelas privadas en busca de conocimientos no ofertados en la escuela pública.

7. No existe una autoría en la producción del conocimiento ni de los conocimientos curriculares, pensarlos de esa manera forma parte del engaño del sistema. En ese sentido, si bien en la escuela actual es admisible la existencia de unos conocimientos curriculares válidos (siempre en función de distintos intereses y objetivos), resulta inaceptable la existencia de conocimientos curriculares no valiosos (de valer y no de valor). En esos términos, el valor simbólico en los conocimientos curriculares, leído

desde la lógica circular, actúa a su vez como co-determinación del valor simbólico, leído desde la lógica lineal.

En síntesis, la conclusión más significativa podría formularse del siguiente modo:

- La mirada que habilita el Intercambio Simbólico complementa las narrativas escolares existentes sin negarlas. Si la lógica lineal, que ordena las relaciones de producción en el sistema capitalista, transforma los conocimientos curriculares en mercancía, la lógica circular del Intercambio Simbólico añade a esa interpretación un plus confiriéndoles valor también a los sujetos, en quienes podría despertar el deseo de seguir conociendo.

Dando por concluida la investigación cabe señalar que a lo largo del proceso han quedado cabos sueltos que, de haber tirado de ellos, hubiesen dispuesto las reflexiones de otro modo, quizá en otras direcciones. En primer lugar, la categoría de valor remite a las lógicas que intervienen en la producción y puesta en circulación en los conocimientos curriculares; pero esas lógicas desvelan la generación de vínculos diferentes en las relaciones que los sujetos establecen con los conocimientos. En ese sentido, seguir profundizando en estos vínculos u otros resulta de interés. Tal como descubre esta investigación, la relación de los sujetos con el conocimiento semeja una relación del sujeto consigo mismo y con los otros. De ello puede inferirse que esos vínculos exceden a los conocimientos y determinan el quehacer curricular. Habría que repensar las relaciones vinculares que se producen en el aula desde el valor para averiguar en qué medida podrían determinar las prácticas curriculares.

En otro aspecto, aunque ha podido concluirse el valor como una co-determinación, no se ha pensado en esos términos tratando de relacionarlo con otras determinaciones. Por ese motivo, sería de interés hacerlo para averiguar de qué modo otras determinaciones pudieran estar condicionando el valor en los conocimientos

curriculares. En ese sentido, a lo largo del proceso surgió una pregunta que finalmente se descartó al desviar la investigación hacia otro terreno. Esa pregunta se planteó en torno al modo en que el alumnado y las y los docentes se relacionan hoy con los conocimientos curriculares en los procesos de enseñanza-aprendizaje tras la incorporación de las nuevas tecnologías. Estas nuevas formas de aprendizaje suponen cambios que afectan al valor en los conocimientos curriculares. Por esa razón, la introducción de las tecnologías en el aula pudiera actuar a modo de co-determinación del valor, abriendo otros cauces para repensar los conocimientos curriculares.

Por último, dado que el valor abre camino a la elaboración de nuevas narrativas, una lectura comparada de distintas narrativas desde la perspectiva del valor de los conocimientos podría contribuir a desvelar algunos aspectos ideológicos subyacentes, porque ni todas las escuelas persiguen los mismos fines ni producen las mismas subjetividades, así como tampoco dan pie a las mismas prácticas curriculares. El modo de significar los conocimientos no es ajeno a la selección que se hace de ellos. En ese sentido condiciona el funcionamiento escolar; de ahí que estudiar el modo de valorar los conocimientos escolares lleva a pensar en la posibilidad de dirigir la investigación dentro del aula en torno a las relaciones de poder entre iguales, entre profesorado y alumnado, etc.

Tras subrayar las aportaciones más relevantes, se da por concluida esta investigación, destacando la importancia que el valor ha supuesto para repensar los conocimientos curriculares y señalando algunas posibles vías de indagación. En ese sentido, esta investigación conforma las bases para seguir repensando otras relaciones escolares con y desde una mirada diferente.

ÍNDICE DE FIGURAS

ESQUEMAS

- Esquema 1. CONOCIMIENTOS ESCOLARES	34
- Esquema 2. LECTURA DESDE EL INTERCAMBIO SIMBÓLICO	78
- Esquema 3. CIRCULACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS	82
- Esquema 4. TRIÁNGULOS DE CATEGORÍAS	86
- Figura 1. LÓGICAS	87
- Figura 2. CATEGORÍAS	89
- Esquema 5. CUADRO RESUMEN	110
- Esquema 6. SELECCIÓN DE LEGISLACIÓN BÁSICA DE LOS PFCB	152
- Esquema 7. LA MERCANCÍA SEGÚN MARX	196
- Esquema 8. LA MERCANCÍA DESPUÉS DE MARX	197
- Esquema 9. DIFERENCIAS ENTRE SIGNOS VACÍOS, SIGNIFICADOS FLOTANTES Y SIGNIFICANTES VACIOS	225
- Esquema 10. FASES DEL CAPITALISMO	271
- Esquema 11. CORRELACIONES DE VALOR EN LAS FASES DEL CAPITALISMO	277
- Esquema 12. LÓGICAS OPERATIVAS	309
- Esquema 13. EL VALOR SEGÚN LOS MÓDULOS DE LOS PFCB	328
- Esquema 14. SÍNTESIS DEL VALOR DESDE LAS LÓGICAS LINEAL Y CIRCULAR	374

MAPAS CONCEPTUALES

- MC. 1. PRIMEROS DATOS EMPÍRICOS	151
---	-----

GRÁFICOS

- Gráfico 1. Resultados académicos	161
- Gráfico 2. Prosecución de estudios	161

TABLAS

- Tabla 1. SIGNIFICACIONES DE LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES: ALGUNOS EFECTOS	60
- Tabla 2. CATEGORÍAS	107
- Tabla 3. VALOR DE LOS CONOCIMIENTOS CURRICULARES EN SUS FASES DE CIRCULACIÓN	116
- Tabla 4. DATOS DE LAS FICHAS DE LOS PFCB	134
- Tabla 5. SÍNTESIS DE LOS DATOS DE LA FICHA DEL PFCB TRABAJOS DE CARPINTERÍA Y MUEBLE ...	146
- Tabla 6. SÍNTESIS DE DATOS DE LA FICHA DEL PFCB SERVICIOS AUXILIARES DE PELUQUERÍA	147
- Tabla 7. SÍNTESIS DE DATOS DE LA FICHA DEL PFCB OPERACIONES AUXILIARES DE FABRICACIÓN MECÁNICA	148
- Tabla 8. SÍNTESIS DE DATOS DE LA FICHA DEL PFCB OPERACIONES BÁSICAS DE COCINA	149
- Tabla 9. SÍNTESIS DE DATOS DE LA FICHA DEL PFCB OPERACIONES BÁSICAS DE PASTELERÍA	150
- Tabla 10. INDICADORES	236
- Tabla 11. EL VALOR EN LOS CONOCIMIENTOS DE LOS PFCB SEGÚN LOS AGENTES CURRICULARES	256
- Tabla 11.1. AMPLIACIÓN TABLA 11	261
- Tabla 12. DIFERENCIAS ENTRE EL IS Y LOS II.SS.	315
- Tabla 13. Distribución horaria PFCB	319
- Tabla 14. Formatos de valor en los conocimientos curriculares	336

BIBLIOGRAFÍA

- ABDO FERREZ, M.C. (2009). Verdad e interpretación pública en Spinoza y Hobbes. Ponencia presentada en la *I Jornadas Internacionales de Hermenéutica: UBCiT 2009, 6-8 de mayo*. Buenos Aires. Recuperado el 20 de marzo de 2013, de: <http://www.proyectohermeneutica.org/pdf/ponencias/abdo%20ferez%20-%20m%20cecilia.pdf>.
- ABERCROMBIE, N. (1982). *Estructura, clase y conocimiento*. Barcelona. Península.
- AGAMBEN, G. (2008). ¿Qué es lo contemporáneo? Recuperado el 4 de febrero de 2016, de: http://www.ddooss.org/articulos/textos/Giorgio_Agamben.htm.
- AGAMBEN, G. (2011). Qué es un dispositivo. En *Sociológica*, año 26, número 73, pp. 249-264 mayo-agosto de 2011. Recuperado el 22 de noviembre de 2011, de: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>.
- AGLIETTA, M. (1999). *Regulación y crisis del capitalismo*. Madrid. Siglo XXI. (6ª ed.).
- AA.VV. (1999). *Volver a pensar la educación* (Vol. I y II). Madrid. Morata.
- ALIANI, N. El signo y el síntoma en psicoanálisis. *Antroposmoderno*, Abril, 2004. Recuperado el 3 de julio de 2014, de: http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=722
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata.
- AMÉN, G. (2012). Algunos aportes fermentales de la primera etapa de Jean Baudrillard. En *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, Vol. 2 nº1, mayo 2012, pp. 4/24.
- ANDERSON, P. (1986). *Tras las huellas del materialismo histórico*. Madrid. Siglo XXI.
- ANDERSON, P. (2000). *Los orígenes de la postmodernidad*. Barcelona. Anagrama.

- ANGULO, J.F. y BLANCO, N. (coord) (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga. Aljibe.
- ANTUNES, R. (2010). La dialéctica entre el trabajo concreto y el trabajo abstracto. En *Herramienta*, número 44 junio 2010. Recuperado el 14 de mayo de 2014, de: <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-44/la-dialectica-entre-el-trabajo-concreto-y-el-trabajo-abstracto>.
- APPLE, M.W. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid. Akal.
- ASENSI, M. (s.f.). ¿Qué es la deconstrucción en Jackes Derrida? Recuperada el 7 de agosto de 2013, de: http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/10546/1/VISIONS3%2011%20teoria%20manuel_asensi2.pdf.
- BARBIER, J.M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona. Paidós.
- BARNES, B. (1990). *La naturaleza del poder*. Barcelona, Ed. Pomares-Corredor.
- BARRIA, M. (2011). La producción de un desaparecimiento. Verdad, aura y técnica en Walter Benjamín. En *Aisthesis* núm 49, pp. 192-204. Recuperada el 11 de noviembre de 2013, de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812011000100012>.
- BARTHES, R. (1993). *La aventura semiológica*. Barcelona. Paidós.
- BAUDELOT, CH. y ESTABLET R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid. Siglo XXI.
- BAUDRILLARD, J. ([1968]2010). *El sistema de los objetos*. Madrid. Siglo XXI.
- BAUDRILLARD, J. ([1972]2010). *Crítica de la economía política del signo*. Madrid. Siglo XXI.
- BAUDRILLARD, J. ([1973]2000). *El espejo de la producción*. Barcelona. Gedisa.
- BAUDRILLARD, J. ([1974]2009). *La sociedad de consumo*. Sus mitos y sus estructuras. Madrid. Siglo XXI.

- BAUDRILLARD, J. ([1976]1980). *El Intercambio Simbólico y la Muerte*. Caracas. Monte Ávila Editores.
- BAUDRILLARD, J. ([1977]1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona. Cairos.
- BAUDRILLARD, J. ([1979]1981). *De la Seducción*. Madrid. Cátedra.
- BAUDRILLARD, J. ([1987]1997). *El otro por sí mismo*. Barcelona. Anagrama.
- BAUDRILLARD, J. ([1999]2000). *El intercambio imposible*. Madrid. Cátedra.
- BAUMAN, Z. (2007). *Vida de consumo*. Madrid. Fondo de cultura económica de España.
- BAUMAN, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona. Paidós.
- BEAUD, M. (1984). *Historia del capitalismo*. De 1.500 a nuestros días. Barcelona. Ariel.
- BELTRÁN, F. (1991). *Política y Reformas Curriculares*. Universitat de València.
- BELTRÁN, F. (1994). “Las determinaciones y el cambio del curriculum”. En ANGULO, F. Y BLANCO, N. (coord.). Málaga. Aljibe (pp. 369-384).
- BELTRAN, F. (1998). “La inevitable necesidad de la participación en la escuela pública”. En *Enfoques Educativos*, Volumen nº1, nº2, 1998 pp. 23-47
- BELTRÁN, F. (2006). John Dewey y la relevancia del trabajo escolar en investigación de profesorado. En *Cinta de Moebio*, marzo, número 025. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- BELTRÁN, F. (2007). Órdenes de “liquidación” de los conocimientos académicos. *Fundamentos en Humanidades*. Universidad Nacional de San Luís – Argentina. Año VIII – Número I (15/2007) pp. 7/24.
- BELTRÁN, F. (2010). *Organización de instituciones socioeducativas: imposibilidad y desórdenes*. València. Reproexpres, S.L.

- BELTRÁN, F. y SAN MARTÍN, A. (1999): *Instituciones y prácticas docentes frente a las políticas educativas emergentes*. Morelia (México). Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- BELTRÁN, F. y SAN MARTÍN, A. (2002). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid. Morata.
- BENASAYAG, M. (1996). *Pensar la libertad*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- BLACK, B. (2013). *La abolición del trabajo*. Logroño. Pepitas de calabaza.
- BLANCO, N. (1994). "Los contenidos del curriculum". En ANGULO, F. y BLANCO, N. (coord.). Málaga. Aljibe (pp. 333-361).
- BLANCO, N. (1999). "El sentido del conocimiento escolar. (Notas para una agenda de trabajo)". En AA.VV. *Volver a pensar la educación* (Vol.I). Madrid, Morata
- BOLTANSKI, L. Y CHIAPELLO, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid. Akal.
- BOURDIEU, P. (1991). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto / Pierre Bourdieu*. Madrid. Taurus.
- BUNGE, M. (2006): *Epistemología*. Barcelona. Siglo XXI (5^a ed).
- CACHANOSKI, J.C. (1994). Historia de las teorías del valor y del precio (parte I). En *Libertas*, mayo, número 20. Instituto Universitario ESEADE. Recuperado el 13 de marzo de 2013, de:
http://iwww.eseade.edu.ar/servicios/Libertas/25_4_Cachanosky.pdf
- CACHANOSKY, J.C. (1995). *Historia de las teorías del valor y del precio (parte II)*. En *Libertas*, mayo, número 22. Instituto Universitario ESEADE. Recuperado el 23 de marzo de 2013, de:
http://www.eseade.edu.ar/servicios/Libertas/23_6_Cachanosky.pdf.

- CARR, W. (1999). "Educación y democracia: ante el desafío posmoderno". En AA.VV. *Volver a pensar la educación (Vol. I)*. Madrid. Morata.
- CASTORIADIS, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol.1 Marxismo y teoría revolucionaria. Barcelona. Tusquets.
- CASTORIADIS, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol.2 El imaginario social y la institución. Barcelona. Tusquets.
- CASTORIADIS, C. (1998). *Los dominios del hombre*. Barcelona. Gedisa.
- CHERRYHOLMES, C.H. (1999). *Poder y crítica: investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona. Pomares-Corredor.
- CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Aique.
- CIRIGLIANO, G.F.J. (1974). "La escolaridad enjuiciada". En CIRIGLIANO, G.F.J., FORCADE, H.L. e ILLICH, I. *Juicio a la escuela*. Buenos Aires. Hvmánitas
- CIRIGLIANO, G.F.J., FORCADE, H.L. e ILLICH, I. (1974). *Juicio a la escuela*. Buenos Aires. Hvmánitas.
- CISTERNA, F. (2007). *Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales*. Recuperado el 2 de abril de 2018 en: <https://es.slideshare.net/pattyanto/metodologia-investigacion-cualitativa-fcc>.
- COLLER, X. (2000). Estudio de casos. En *Colección "Cuadernos Metodológicos"*, junio, número 30. Madrid. Centro de investigaciones sociológicas.
- COLLINS, R. (1989). *La sociedad credencialista*. Madrid. Akal.
- COOK, TD. Y REICHARDT, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.

CORIAT, B. (1997). *Los desafíos de la competitividad*. Buenos Aires. Oficina de Publicaciones del CBC.

CORRAL QUINTERO, R. (2007). Qué es la postmodernidad. Recuperado el 21 de octubre de 2013, de:
http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/98_mar_abr_2007/casa_del_tiempo_num98_67_73.pdf.

DANIELS, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona. Paidós.

DEBORD, G. (1967). *La sociedad del espectáculo*. Archivo situacionista hispano. Trad.: Maldejo (1998)

DERRIDA, J. (1977). Cierta posibilidad imposible de decir el acontecimiento. Palabras de Jacques Derrida en el seminario: «Decir el acontecimiento ¿es posible?», realizado en el Centro Canadiense de Arquitectura, el 1º de abril de 1977. Edición digital de Derrida en castellano. Recuperado el 30 de agosto de 2013, de:
https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/la_difference.htm

DERRIDA, J. (1982). Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. Jackes Derrida. En *Políticas de la filosofía*, Dominique Grisoni (Compilador), F.C.E., México, 1982. Edición digital de *Derrida en castellano*. Recuperada el 30 de agosto de 2013, de:
http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/cuerpo_docente.htm.

DERRIDA, J. (1995). *Dar (el) tiempo. I La moneda falsa*. Barcelona. Paidós.

DERRIDA, J. (1997). Carta a un amigo japonés. En *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Proyecto A Ediciones: Barcelona, 1997, pp. 23-27. Recuperada el 13 de febrero de 2014, de:
http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/carta_japoneses.htm.

DERRIDA, J. (1997): Una filosofía de la deconstrucción. En *Zona Erógena*, Nº 35. 1997.

DERRIDA, J. (2009). *El gusto del secreto*. Buenos Aires. Amorrurtu.

- DERRIDA, J. y MARION, JL. Sobre el don. Una discusión entre Jacques Derrida y Jean-Luc Marion (Moderada por Richard Kearney). En *Anuario colombiano de fenomenología*, Vol. III. Medellín: Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia, 2009, pp. 243-274.
- DEWEY, J. ([1916]2002). *Democracia y Educación*. Madrid. Morata. (5ª ed.).
- DEWEY, J. ([1928]1989). *Cómo pensamos*. Barcelona. Paidós
- DEWEY, J. ([1929]1952). *La busca de la certeza*. México. Fondo de cultura económica.
- DEWEY, J. ([1952] 2004). *Experiencia y educación*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- DEWEY, J. (1960). *La educación de hoy*. Buenos Aires. Losada.
- DEWEY, J. (1964). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires. Losada.
- DEWEY, J. (2008). *Teoría de la valoración*. Madrid. Ediciones Siruela.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1994). *Curriculum y evaluación escolar*. Argentina. Aique Grupo Editor.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Madrid. Amorrortu.
- DOMÍNGUEZ, Roberto. La negociación como intercambio simbólico: la perspectiva desde la argumentación. En *Razón y Palabra*, vol. 13, núm. 62, mayo-junio, 2008. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, México.
- DUHALDE, S. (2008). Significante y política. Reflexiones teóricas sobre las prácticas hegemónicas en el mudo laboral. En *Revista electrónica de Psicología Política*, Año 6 nº 17, agosto 2008.
- DUPUY, J.P. Y ROBERT, J. (1979). *La traición de la opulencia*. Barcelona. Gedisa.
- Eco, U. ([1968]1986). *La estructura ausente*. Barcelona. Ed. Lumen.

- ECO, U. (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge University Press.
- EGGLESTON, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires. Ed. Troquel.
- EISNER, E.W. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum*. Barcelona. Martínez Roca.
- ETKIN, J. (2000). *Política, gobierno y gerencia de las organizaciones*. Buenos Aires (República Argentina). Prentice Hall.
- ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L. (1989). *Identidad de las organizaciones*. Barcelona. Paidós.
- FAGES, J-B. (1974). *Para comprender a Lévi-Strauss*. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ, J.M. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. Recuperado el 17 de julio de 2016 en:
http://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Sociologia/47.pdf.
- FERNÁNDEZ-SABATER, A. (s.f.). Un tiempo de revueltas (lectura de Alain Badiou). Recuperado el 21 de septiembre de 2013, de:
<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=174322>.
- FERRUZ, L. y RIVAS, J. (2014). “Un repaso a la concepción del valor económico en la filosofía helenística” en *Análisis Financiero*, núm. 124 (2014) págs. 56-69.
- FOLLARI, R. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires. Ideas (Instituto de estudios y acción social).
- FORQUIN, J-C (1992). La justificación del currículum y la cuestión del relativismo. En *Revista de Educación* núm. 297 (1992) págs. 201-226.
- FREGE, G. (1892). Sobre sentido y significado. En *Revista de filosofía y crítica filosófica*, Nueva Serie 100, 1892 pp.25-50.

- FRIGERIO, G.; Korinfeld, D.; y RODRÍGUEZ, C. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires. Noveduc.
- FURLAN, A. (1996). *Curriculum e Institución*. México. MCED.
- GABRIEL, M. (2015). *Por qué el mundo no existe*. Barcelona. Pasado y Presente.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. (2013). Juntos pero no revueltos: Procesos de concentración escolar del «alumnado extranjero» en determinados centros educativos. En *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. LXVIII, n.º 1. pp. 7-31, enero-junio 2013.
- GARCÍA FLORES, J.G. y REYES PÉREZ, O. (2008). La problemática del horizonte de sentido entre la modernidad y la postmodernidad. En *Temas de Ciencia y Tecnología* vol. 12 núm. 34 enero-abril 2008. Recuperado el 21 de octubre de 2013, de: <http://www.utm.mx/~temas/temas-docs/nota3t34.pdf>.
- GARCÍA MOLINA, J.J. (2003). *Dar (la) palabra: Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona. Gedisa.
- GARCÍA, Rolando (2006). Epistemología y teoría del conocimiento. En Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica. *Salud Colectiva*, vol. 2, núm. 2, mayo-agosto, 2006, pp. 113-122, Universidad Nacional de Lanús, Argentina. Recuperado el 30 de septiembre de 2013, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73120202>.
- GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona. Paidós.
- GEORGES, J. (1989). *Bachelard, la Infancia y la Pedagogía*. México. Fondo de cultura.
- GIBBONS, M. (et. al) (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona. Pomares-Corredor.

- GIL PÉREZ, D. (1994). Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico. En *Investigación en la escuela* núm. 24 (1994).
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- GLUCKSMANN, A. (1976). *Hacia la subversión del trabajo intelectual*. México. Serie Popular Era.
- GODELIER, M. (1998). *El enigma del don*. Barcelona. Paidós.
- GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M.D. (1988): Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Morata.
- GOIKOETXEA, J. y GARCÍA PEÑA, J. (Coord.) (1997): *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid. Ed. Popular.
- GOODSON, I.F. (1992). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. En *Revista de Educación* núm. 295 (1991) págs 7-37.
- GOODSON, I.F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona. Pomares-Corredor.
- GUERRERO RIVERA, J. (s.f.). El diccionario: signo-ideológico cultural. Recuperado el 9 de mayo de 2013, de:
http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fo108_08art.pdf.
- GUIO AGUILAR, E. (s.f.). Metáfora y cognición. Consideraciones sobre el alcance cognitivo de la metáfora viva. Recuperado el 15 de abril de 2013, de:
<http://bibliocentral.uncoma.edu.ar>.
- HALLIDAY, J. (1995). *Educación, gerencialismo y mercado*. Madrid. Morata
- HAN, B-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona. Herder

- HAN, B-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona. Herder
- HARVEY, D. (1998). *La condición de la postmodernidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- HARVEY, D. (2012). *El enigma del capital y las crisis del capitalismo*. Madrid. Akal.
- HEILBRONER, R. (2003). *Naturaleza y lógica del capitalismo*. Barcelona. Península.
- HERRERA MELO, J.A. La distribución social del conocimientos vista desde una perspectiva ética. En *Pampedia* No.2 enero-junio 2006
- HIRTT, N. (2001). Los tres ejes de la mercantilización escolar. Recuperado el 07 de abril de 2018 en:
http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/acostaj_molanoc.pdf.
- HIRTT, N. (2010). *Los nuevos amos de la escuela*. Ciudad Juárez (México). Resisste.
- HOEVEL, C. (2009). Towards the Paradigm of Gift. En *Cultura Económica*. Año XXVII número 75/76. Agosto-Diciembre 2009: 83-96.
- HORROCKS, C. y ZORAN, J. (2006). *Baudrillard para principiantes*. Buenos Aires. Era Naciente.
- HOUSE, E.R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid. Morata.
- HOUSE, E.R. Y HOWE, K.R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid. Morata.
- ILVITZKY, Matias (2012). Orígenes de la biopolítica: tensiones entre Foucault y Arendt en Araucaria. En *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, año 14, nº 27. Primer semestre de 2012. Pp. 24–41.
- ILLICH, I. (1974). "El capitalismo del saber". En CIRIGLIANO, G.F.J., FORCADE, H.L. e ILLICH, I. *Juicio a la escuela*. Buenos Aires. Hvmánitas.

INNERARITY, D. (s.f.). Modernidad y Posmodernidad. Recuperado el 20 de octubre de 2013, de:

<http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/2278/1/04.%20DANIEL%20INNERARITY,%20Modernidad%20y%20postmodernidad.pdf>.

IZQUIERDO AYMERICH, Mercè (2005). Hacia una teoría de los contenidos escolares. En *Enseñanza de las ciencias* 2005, 23(1), págs. 111-122.

JACKSON, P.W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.

JAMESON, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona. Paidós.

JAMESON, F. (1996). *Teoría de la postmodernidad*. Madrid. Trotta.

JAPPE, A. (2016). *Las aventuras de la mercancía*. Logroño. Pepitas de calabaza.

JAPPE, A.; KURZ, R.; ORTLIEB, C.P. (2009). *El absurdo mercado de los hombres sin cualidades*. Ensayos sobre el fetichismo de la mercancía. Logroño. Pepitas de Calabaza.

JÓDAR, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona. Laertes.

KAVALE, S. (1992). La evaluación y la descentralización de los conocimientos. En *Revista de Educación* núm. 299 (1992), págs. 119-141.

LACLAU, E. (1996). "¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires. Ariel.

LACLAU, E. Y MOUFFE, C. (1987): *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid. Siglo XXI.

- LAVAL, C. (2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona. Paidós
- LAZZARATO, M. (2000): De Biopolítica/Bioeconomía. *Multitudes, nº1, París*. Recuperado el 09 de mayo de 2013, de:
http://multitudes.samizdat.net/IMG/pdf/Revue_des_revues-LAZZARATO-trad-espagnol.pdf.
- LAZZARATO, M. (2010). *Políticas del Acontecimiento*. Buenos Aires. Tinta limón.
- LIPOVETSKY, G. Y SERROY, J. (2010). *La cultura-mundo*. Barcelona. Anagrama.
- LOSCHI, A. (s.f.). Dinero, muerte e intercambio simbólico. Recuperado el 3 de julio de 2013, de:
<http://www.albertoloschi.com.ar/DineroMuerteelIntercambioSimbolico.htm>.
- LOTMAN, I. (1999) *Cultura y explosión*. Barcelona. Gedisa.
- LOTMAN, I. (2003a): “El símbolo en el sistema de la cultura” en *Entretextos*. En *Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos*. Nº2 (Noviembre, 2003). Recuperada el 4 de julio de 2011, de: <http://www.ugr.es/~rncaceres/entretextos/pdf/entre2/escritos/escritos4.pdf>.
- LOTMAN, I. (2003b): “La semiótica de la cultura y el concepto de texto” en *Entretextos*. En *Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*. No 2 (Noviembre, 2003). Recuperada el 2 de julio de 2011, de:
<http://www.ugr.es/~mcaceres/entretxtos/pdf/entre2/escritos/escritos2.pdf>.
- LOTMAN, I. (2005). La semiótica de la cultura en la escuela semiótica de Tartu-Moscú. En *Entretextos*. En *Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*. Nº 5 (Mayo, 2005). Recuperada el 2 de julio de 2011, de:
<http://www.ugr.es/~mcaceres/Entretextos/entre5/mijail5.htm>.
- LUKES, S. (1985). *El poder. Un enfoque radical*. Madrid. Siglo XXI.

- LUNDGREN, P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid. Morata.
- LYOTARD, J.F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid. Cátedra.
- MCPHERSON, R.B., PITNER, N.J., CROWSON, R.L. (1986): *Managing uncertainty. Administrative theory and practice in education*. Columbus (Ohio). Bell & Howell company.
- MANDEL, E. (1976). *Introducción a la teoría económica marxista*. México D. F. Serie popular Era. (3^a ed.).
- MANDEL, E. (1979). *El capitalismo tardío*. México D.F. Serie popular Era.
- MARTÍNEZ RIVERA, C.A (2009). De los contenidos al conocimiento escolar en las clases de ciencias. En *Educación y Pedagogía*, vol. XVII, núm. 43.
- MARTUSEWICZ Y REYNOLDS (Eds) (1994): *Inside/out. Contemporary critical perspectives in educations*. New York. St. Maerin's Press.
- MARX, K. (1849). Trabajo asalariado y capital. Recuperada el 05-04-2014 de: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/49-trab2.htm>
- MARX, K. ([1859]2001). *Prólogo a la Contribución a la Crítica de la Economía Política*. Dig. Germán Zorba. Recuperada el 05-04-2014 de: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/criteconpol.htm>
- MARX, K. ([1875;1891]2000). *Crítica del Programa de Gotha*. Digital. Recuperado el 4/06/15 en www.elaleph.com
- MARX, M. (2010). *El capital: antología. Crítica de la economía política. Antología*. Trad. Manuel Sacristán. Madrid. Alianza.
- MAUSS, M. (2009). *Ensayo sobre el don*. Madrid. Katz.

- MERIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona. Laertes.
- MÉSZÁROS, I. (1978). *La teoría de la enajenación en Marx*. México. Era
- MÉSZÁROS, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina.
- MILNER, J-C. (2003). *El salario de lo ideal*. Barcelona. Gedisa.
- MONTESINOS, J. (2012). Guy Debord: El espectáculo, la mercancía y la Inversión de la realidad. En *Cuadernos de Materiales*, nº 24, 2012, pp. 5-25.
- NIETZCHE, f. (1873). Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral. Recuperada el 03 de junio de 2013, de:
<http://www.lacavernadeplaton.com/articulosbis/verdadymentira.pdf>.
- OLLMAN, B. (1975). *Alienación. Marx y su concepción del hombre en la sociedad capitalista*. Buenos Aires. Amorrortu.
- PANQUEVA, J. Y CORREA, M.E. (2008): *Relaciones entre concepciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares*. Bogotá, Universidad la Gran Colombia.
- PANIKKAR, R. 2009. *Mite, Símbol, Culte*. Barcelona. Fragmenta.
- PASSERON, J.-C. y REVEL, J., eds.,. Raison de singularités. En *Penser par Cas*. Enquête N° 4. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, (2005).
- PEIRCE, C.S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires. ed. Nueva Visión.
- PEREÑA, F. (1995). Jesús Ibáñez: de la significación al sentido. En *Archipiélago*, nº 23 p. 70-76.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2007). *Socialización y educación en la época postmoderna*. En GOIKOETXEA, J. y GARCÍA PEÑA, J. Madrid. Ed. Popular.

PONZIO, A. (1995). *El juego de comunicar. Entre literatura y filosofía*. Valencia. Ediciones Episteme.

PONZIO, A. (1998). *La revolución bajtiniana. El pensamiento de Bajtin y la ideología contemporánea*. València. Frónesis cátedra Universitat de València.

PUTNAM, H. (1994). *Las mil caras del realismo*. Barcelona. Paidós.

PUTNAM, H. (1999). *El pragmatismo*. Barcelona. Gedisa.

RANCIERE, J. (2003): *El maestro ignorante*. Barcelona, Ed. Laertes.

REYES, E. (2005). Breve introducción a Jackes Derrida y la Deconstrucción. Recuperado el 30 de agosto de 2013, de:
<http://hipercomunicacion.com/pubs/derrida-decons.html>.

RICOEUR, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México, Siglo XX.

RICOEUR, P. (2009). *Educación y política: De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires. Prometeo.

ROCA JUSMET, L. (2010). Lo simbólico como el orden necesario del lenguaje y de la ley. Recuperado el 11 de abril de 2013, de: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>.

RODRIGUEZ, C. (2017). "Aportes para pensar por caso: una cuestión de detalles". En FRIGERIO, G.; KORINFELD, D.; y RODRÍGUEZ, C. *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires. Noveduc. (Cap. 4)

RORTY, R. (1997). *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. Buenos Aires. Fondo de Cultura económica.

ROSSI, L.S. (2013). Sobre algunas formas en Baudrillard. En *Question*, ISSN-e 1669-6581, Vol. 1, Nº. 40, octubre-diciembre 2013, págs. 184-199.

- SANTAMARÍA, U. (1980). Jean Baudrillard: Crítica de una crítica. Recuperada el 09 de septiembre de 2017:
<https://rcsdigital.homestead.com/files/XXII-1-2/Santamaria.pdf>.
- SAUSSURE, F., BUQUET, S. & RENGEL, R. (Ed.). (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona. Gedisa.
- SAUSSURE, F. ([1945]1971). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires. Losada (9ª ed).
- SAZBÓN, J. (1976): *Saussure y los fundamentos de la lingüística*. Buenos Aires. Centro editor de América Latina, S.A.
- SEARLE, J. (2004): *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y Crea*. Barcelona. El Roure.
- SEN, A. (1989). *Sobre ética y economía*. Madrid. Alianza.
- SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona. Anagrama.
- SENNETT, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona. Anagrama.
- SINI, C. (1989). *Pasar el signo*. Madrid. Mondadori. Primera parte I.
- SOHN-RETHEL, A. (1979). *Trabajo manual y trabajo intelectual*. Barcelona. El viejo Topo.
- SOLER ALOMÀ, J. (s.f.). Los Grundisse: el descubrimiento de la categoría de trabajo por Marx. Recuperado el 17 de agosto de 2015, de: www.rebellion.org/docs/29367.pdf.
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- SUBIRATS, J. RENDUELES, C. (2016): *Los (bienes) comunes*. Barcelona. Icaria.
- TAMAYO-ACOSTA, J.J. El ser humano, animal simbólico. Recuperado el 31 de julio de 2007, de: http://mercaba.org/FICHAS/Religion/animal_simbolico.htm.

- TAYLOR, C. ([1931] 2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona. Paidós.
- TERIGI, F. (1999). *Curriculum*. Buenos Aires. Santillana.
- TIZIO, H. (Coord) (2003). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona. Gedisa.
- TOROP, P. (2009/2010): Semiótica de la cultura y cultura. *Entretextos. Revista electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*. Nº 14-15-16 (2009/2010). Recuperada el 5 de julio de 2011, de:
<http://www.ugr.es/~mcaceres/entretextos/entre14-16/torop.htm>.
- TORRES, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid. Morata.
- TYLER, R.W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires. Troquel.
- UMPIÉRREZ, F. (2006). Marx, la ciencia y la ley del valor. Recuperado el 13 de septiembre de 2016, de: <http://www.rebelion.org/noticias/2006/1/25975.pdf>.
- VAN DIJK, T.A. (1999): El análisis crítico del discurso. En *Anthropos (Barcelona)*, 186, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36. Recuperada el 5 de abril de 2011, de:
<http://cmap.upb.edu.co/rid=1J59CGKZN-84T0XK-C2/analisisCriticodeIDiscurso.pdf>.
- VARELA, J. Y ÁLVAREZ URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Las ediciones de la Piqueta. Madrid.
- VARGAS HERNÁNDEZ, J.G.: (2007) *La culturocracia organizacional en México*. Edición electrónica gratuita. Recuperada el 27 de septiembre de 2011, de:
www.eumed.net/libros/2007b/301.
- VÁZQUEZ, R. y ANGULO, F. (Coords.) (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Granada. Aljibe.

VEBLEN, T. ([1899] 2000). *Teoría de la clase ociosa*. Recuperado el 05 de abril de 2013, de: <http://psikolibro.blogspot.com>.

WALLERSTEIN, I. (2012). *El capitalismo histórico*. Madrid. Siglo XXI.

WHITEHEAD, A.N. (1965). *Los fines de la educación*. Buenos Aires Paidós.

WITTGENSTEIN, L. (1987). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid. Alianza.

YACUZZI, Enrique (2005): El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. Serie Documentos de Trabajo, Universidad del CEMA: Área: negocios, No. 296, Univ. del CEMA, Buenos Aires.

YIN, Robert K. (s.f). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. Applied Social Research Methods Series Volume 5. *International Educational and Professional Publisher* Thousand Oaks London New Delhi. SAGE Publications. Recuperada el 01 de junio de 2018, de: <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>.

ZARKA, Y.C. (1997). *Hobbes y el pensamiento político*. Barcelona. Herder.

ŽIŽEK, S. (2010). *El sublime objeto de la ideología*. Madrid. Siglo XXI.

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

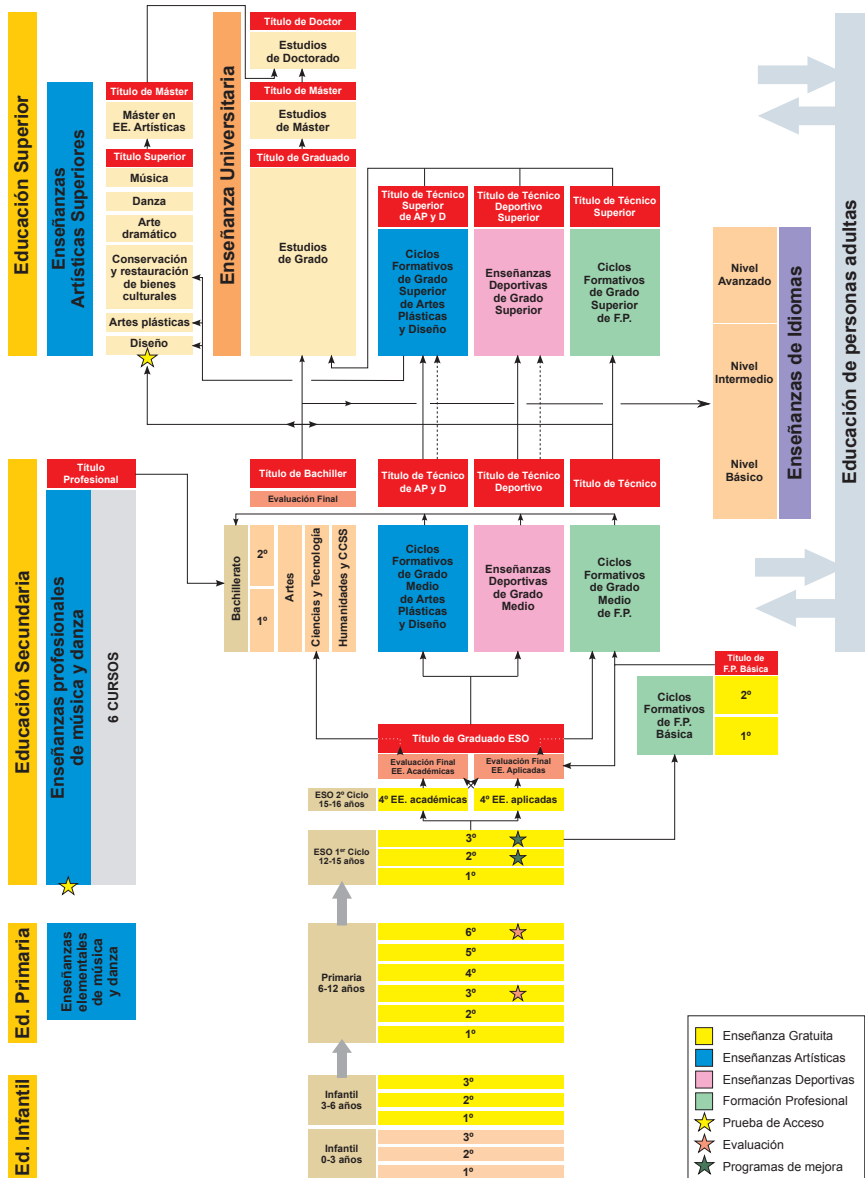
- Anexo I.- Organigramas del Sistema Educativo Español
- Anexo II.- Fichas de los PFCB
 - II.a.- Trabajos de carpintería y muebles
 - II.b.- Operaciones auxiliares de fabricación mecánica
 - II.c.- Servicios auxiliares de peluquería
 - II.d.- Operaciones básicas de cocina
 - II.e.- Operaciones básicas de pastelería
- Anexo III.- Memorias del PFCB de Operaciones Básicas de Pastelería
 - III.a.- Módulos generales
 - III.b.- Módulos específicos
- Anexo IV.- Horarios de los PFCB
 - IV.a.- Trabajos de carpintería y muebles
 - IV.b.- Operaciones auxiliares de fabricación mecánica
 - IV.c.- Servicios auxiliares de peluquería
 - IV.d.- Operaciones básicas de cocina
 - IV.e.- Operaciones básicas de pastelería
- Anexo V.- Consejo orientador
- Anexo VI.- Modelos de certificación
- Anexo VII.- Programa socioeducativo de centro
- Anexo VIII.- Listado de PFCB ofrecidos por la GVA
- Anexo IX.- “Criterios de selección por parte de la Administración”

ANEXO I

ORGANIGRAMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

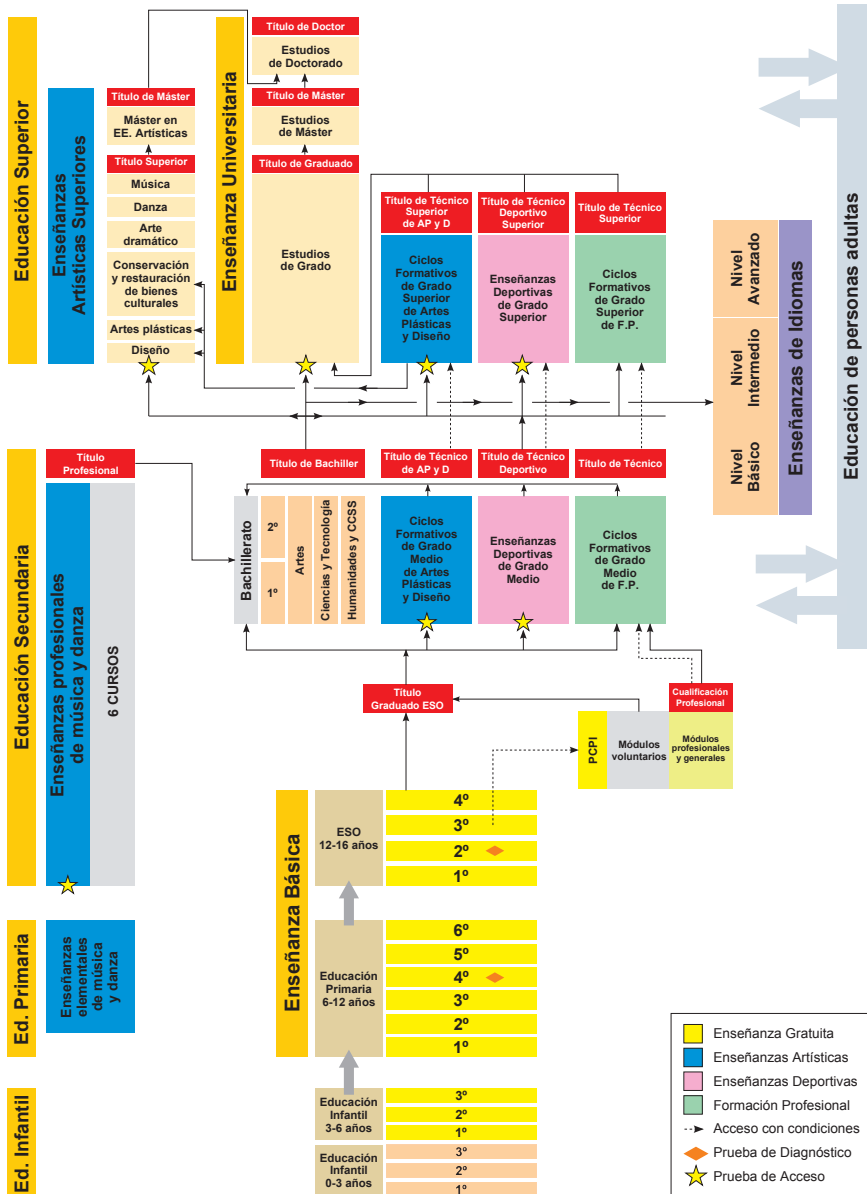
Organigrama del Sistema Educativo Español

SISTEMA EDUCATIVO L.O.M.C.E.



Organigrama del Sistema Educativo Español

SISTEMA EDUCATIVO L.O.E.



ANEXO II

“FICHAS DE LOS PFCB”

- II.a.- Trabajos de carpintería y mueble
- II.b.- Servicios auxiliares de peluquería
- II.c.- Operaciones auxiliares de fabricación mecánica
- II.d.- Operaciones básicas de cocina
- II.e.- Operaciones básicas de pastelería

CENTRE O ENTITAT (NOM I CODI) / CENTRO O ENTIDAD (NOMBRE Y CÓDIGO)

DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD

LOCALITAT / LOCALIDAD

ADSCRIT A L'IES (NOM I CODI) / ADSCRITO AL IES (NOMBRE Y CÓDIGO)

DATOS ANUL. POR CONFIDENC.

DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD

DENOMINACIÓ PFQB / DENOMINACIÓN PFCB

TRABAJOS DE CARPINTERÍA Y MUEBLE

CODI PFQB / CÓDIGO PFCB

MODALITAT (ORDINARI/NEEP) / MODALIDAD (ORDINARIO/NEEP)

DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD

ORDINARIA
A AUTORIZACIÓ / AUTORIZACIÓN

PROCEDÈNCIA DE L'ALUMNAT PROCEDENCIA DEL ALUMNADO	INICI DE CURS / INICIO DE CURSO					
	H	M / D	T	H	M / D	T
1er ESO / 1º ESO						
2n ESO / 2º ESO	3					3
3er ESO / 3º ESO						
4t ESO / 4º ESO	2					2
ESTRANGER / EXTRANJERO	2					2
DESESCOLARITZAT / DESESCOLARIZADO	3					3
REPETIDORS / REPETIDORES						
ALTRES / OTROS	6					6
ADMISSIÓ DE L'ALUMNAT ADMISIÓN DEL ALUMNADO	INICI DE CURS / INICIO DE CURSO					
	H	M / D	T	H	M / D	T
PROPOSTA EQUIP DOCEN / PROPUESTA EQUIPO DOCENTE	7					7
VOLUNTÀRIA / VOLUNTARIA	3					3
DESESCOLARITZAT / DESESCOLARIZADO	3					3
SEXE I EDAT DE L'ALUMNAT SEXO Y EDAD DEL ALUMNADO	INICI DE CURS INICIO DE CURSO			FINAL DE CURS FINAL DE CURSO		
	H	M / D	T	H	M / D	T
16 anys / 16 años	6		6	1		1
17 anys / 17 años	4		4	4		4
18 anys / 18 años	3		3	3		3
19 anys / 19 años				2		2
20 anys / 20 años						
21 anys / 21 años						
22 anys / 22 años						
23 anys / 23 años						
24 anys / 24 años						
EVOLUCIÓ DEL TOTAL D'ALUMNES EVOLUCIÓN DEL TOTAL DE ALUMNOS	INICI DE CURS INICIO DE CURSO			FINAL DE CURS FINAL DE CURSO		
	H	M / D	T	H	M / D	T
ALUMNAT / ALUMNADO	13		13	10		10
ALUMNAT NEEP / ALUMNADO NEEP						

 OBSERVACIONS (TIPOLOGIA DEL GRUP, EVOLUCIÓ MATRÍCULA, VALORACIÓ ALUMNAT, EXPECTATIVES SUPERACIÓ...)
 OBSERVACIONES (TIPOLOGÍA DEL GRUPO, EVOLUCIÓN MATRÍCULA, VALORACIÓN ALUMNADO, EXPECTATIVAS SUPERACIÓN...)

B PROFESSORAT / PROFESORADO

Distribució del professorat per mòduls i nivells (adjuntar horaris de cada grup PFQB)
Distribución del profesorado por módulos y niveles (adjuntar horarios de cada grupo PFCB):

CURS / CURSO

MÒDULS MÓDULOS	H/SEM.MÒDULS H/SEM. MÓDULOS	NÚM. PROF. QUE IMPARTEIXEN Nº PROF. QUE IMPARTEN	NÚM. PROF. DEFINITIVUS Nº PROF. DEFINITIVOS
ESPECÍFICS FP ESPECÍFICOS FP	16	1	
GENERALES GENERALES	11	1	
LLIURE DISPOSICIÓ LIBRE DISPOSICIÓN	1	1	
TUTORIA TUTORÍA	2	1	

ORGANITZACIÓ DEL PROFESSORAT / ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO

	SI	NO
EXISTEIX HORA DE COORDINACIÓ DEL PROFESSORAT EXISTE HORA DE COORDINACIÓN DEL PROFESORADO	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX REDUCCIÓ HORÀRIA PER AL TUTOR EXISTE REDUCCIÓN HORARIA PARA EL TUTOR	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

C PROGRAMACIONS DIDÀCTIQUES / PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS
DOCUMENTS PROGRAMACIÓ / DOCUMENTOS PROGRAMACIÓN

	SI	NO
EXISTEIXEN PER A CADASCUN DELS MÒDULS COMPONENTS DEL PFQB EXISTEN PARA CADA UNO DE LOS MÓDULOS COMPONENTES DEL PFCB	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CONTENEN: COMPETÈNCIES, CONTINGUTS, TEMPORITZACIÓ, METODOLOGIA, AVALUACIÓ I ATENCIÓ NEEP CONTIENEN: COMPETENCIAS, CONTENIDOS, TEMPORALIZACIÓN, METODOLOGÍA, EVALUACIÓN Y ATENCIÓN NEEP	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

MÒDUL D'FCT / MÓDULO DE FCT

	SI	NO
EL PROGRAMA FORMATIU ESTÀ ADEQUAT A LES EXIGÈNCIES DE LA QUALIFICACIÓ CORRESPONENT EL PROGRAMA FORMATIVO ESTÁ ADECUADO A LAS EXIGENCIAS DE LA CUALIFICACIÓN CORRESPONDIENTE	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX REGISTRE D'EMPRESES COL·LABORADORES PER A REALITZAR FCT EXISTE REGISTRO DE EMPRESAS COLABORADORAS PARA REALIZAR FCT	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

TUTORIA, ORIENTACIÓ I SEGUIMENT / TUTORÍA, ORIENTACIÓN Y SEGUIMIENTO

	SI	NO
EXISTEIX UN PLA D'ACCIÓ TUTORIAL I ORIENTACIÓ QUE IMPLICA LES FAMÍLIES O RESPONSABLES DE L'ALUMNAT (REUNIONS, XARRADES, ETC.) EXISTE UN PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL Y ORIENTACIÓN QUE IMPLICA A LAS FAMILIAS O RESPONSABLES DEL ALUMNADO (REUNIONES, CHARLAS, ETC.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S'HAN PROGRAMAT ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES EN QUÈ L'ALUMNAT DEL PFQB PARTICIPA SE HAN PROGRAMADO ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS EN LAS QUE EL ALUMNADO DEL PFCB PARTICIPA	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX UNA PROGRAMACIÓ D'ACCIONS D'ORIENTACIÓ I ASSESSORAMENT PER A L'ALUMNAT I LES SEUES FAMÍLIES EXISTE UNA PROGRAMACIÓN DE ACCIONES DE ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO PARA EL ALUMNADO Y SUS FAMILIAS	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX UN SISTEMA DE SEGUIMENT I ORIENTACIÓ PER A L'ALUMNAT QUE HA FINALITZAT O ABANDONAT EL PROGRAMA EXISTE UN SISTEMA DE SEGUIMIENTO Y ORIENTACIÓN PARA EL ALUMNADO QUE HA FINALIZADO O ABANDONADO EL PROGRAMA	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

D DOCUMENTACIÓ / DOCUMENTACIÓN

ASSISTÈNCIA DE L'ALUMNAT / ASISTENCIA DEL ALUMNADO	SI	NO
EXISTEIXEN FULLS DE CONTROL D'ASSISTÈNCIA DIÀRIA DE L'ALUMNAT O REGISTRE INFORMÀTIC EXISTEN HOJAS DE CONTROL DE ASISTENCIA DIARIA DEL ALUMNADO O REGISTRO INFORMÁTICO	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CONVIVÈNCIA AL CENTRE / CONVIVENCIA EN EL CENTRO	SI	NO
EXISTEIXEN NORMES ESCRITES EXISTEN NORMAS ESCRITAS	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX REGLAMENT DE RÈGIM INTERIOR EXISTE REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX PLA DE CONVIVÈNCIA EXISTE PLAN DE CONVIVENCIA	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ESTOS DOCUMENTS S'HAN DIVULGAT SUFICIENTMENT ENTRE L'ALUMNAT I LES SEUES FAMÍLIES O TUTORS LEGALS ESTOS DOCUMENTOS SE HAN DIVULGADO SUFICIENTEMENTE ENTRE EL ALUMNADO Y SUS FAMILIAS O TUTORES LEGALES	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX REGISTRE DE CONDUCTES INCORRECTES, FALTES I SANCIONS EXISTE REGISTRO DE CONDUCTAS INCORRECTAS, FALTAS Y SANCIONES	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ALTRES DOCUMENTS / OTROS DOCUMENTOS	SI	NO
REGISTRE D'ALTES I BAIXES REGISTRO DE ALTAS Y BAJAS	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WEB ON HI HA REFERÈNCIA AL PFQB WEB EN QUE HAYA REFERENCIA AL PFCB	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
REGISTRE D'EMPRESSES COL-LABORADORES EN LA FCT REGISTRO DE EMPRESAS COLABORADORAS EN LA FCT	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

RESULTATS CURS 2016 / 2017 / RESULTADOS CURSO 2016 / 2017

ALUMNAT MATRICULAT / ALUMNADO MATRICULADO	FINAL DE CURS FINAL DE CURSO		
	H	M / D	T
QUE HA SUPERAT CONVOCATÒRIA ORDINÀRIA QUE HA SUPERADO CONVOCATORIA ORDINARIA	5		5
QUE HA SUPERAT CONVOCATÒRIA EXTRAORDINÀRIA QUE HA SUPERADO CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA	–		–
QUE OBTINDRÀ LA QÜALIFICACIÓ QUE OBTENDRÁ CUALIFICACIÓN	5		5
QUE OBTINDRÀ CERTIFICAT D'UNITATS DE COMPETÈNCIA SENSE LA QÜALIFICACIÓ QUE OBTENDRÁ CERTIFICADO DE UNIDADES DE COMPETENCIA SIN CUALIFICACIÓN	2		2
QUE REPETIX PFQB QUE REPITE PFCB	–		–
BAIXES FINAL DE CURS BAJAS FINAL DE CURSO	–		–

E PERSPECTIVES ACADÈMIQUES-PROFESSIONALS / PERSPECTIVAS ACADÉMICAS-PROFESIONALES

ALUMNAT QUE SUPERA CONVOCATÒRIA ALUMNADO QUE SUPERA CONVOCATORIA	FINAL DE CURS FINAL DE CURSO		
	H	M / D	T
PASSEN A UN CICLE DE FP BÀSICA PASAN A UN CICLO DE FP BÁSICA	4		4
ACCEDEIXEN AL MERCAT LABORAL ACCEDEN AL MERCADO LABORAL	1		1
NO ES SAP QUE FARAN NO SE SABE QUE HARÁN	4		4

F OBSERVACIONS GENERALS / OBSERVACIONES GENERALES

SENTIT DE L'INFORME / SENTIDO DEL INFORME

Favorable

Desfavorable

_____, ____ d _____ del _____

L' / EL/LA INSPECTOR/A

Firma: _____

CENTRE O ENTITAT (NOM I CODI) / CENTRO O ENTIDAD (NOMBRE Y CÓDIGO)

DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD

LOCALITAT / LOCALIDAD

ADSCRIT A L'IES (NOM I CODI) / ADSCRITO AL IES (NOMBRE Y CÓDIGO)

DATOS ANUL. POR CONFIDENC.

DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD

DENOMINACIÓ PFQB / DENOMINACIÓN PFCB

SERVICIOS AUXILIARES DE PELUQUERIA

CODI PFQB / CÓDIGO PFCB

MODALITAT (ORDINARI/NEEP) / MODALIDAD (ORDINARIO/NEEP)

DATOS ANUL, POR CONFIDENC.

ORDINARIA

A AUTORIZACIÓ / AUTORIZACIÓN

PROCEDÈNCIA DE L'ALUMNAT PROCEDENCIA DEL ALUMNADO	INICI DE CURS / INICIO DE CURSO					
	H	M / D		T		
1er ESO / 1º ESO	0	0		0		
2n ESO / 2º ESO	1	1		2		
3er ESO / 3º ESO	0	1		1		
4t ESO / 4º ESO	0	1		1		
ESTRANGER / EXTRANJERO	3	1		4		
DESESCOLARITZAT / DESESCOLARIZADO	4	1		5		
REPETIDORS / REPETIDORES	0	0		0		
ALTRES / OTROS	2	1		3		
ADMISSIÓ DE L'ALUMNAT ADMISIÓN DEL ALUMNADO	INICI DE CURS / INICIO DE CURSO					
	H	M / D		T		
PROPOSTA EQUIP DOCEN / PROPUESTA EQUIPO DOCENTE	2	3		5		
VOLUNTÀRIA / VOLUNTARIA	3	2		5		
DESESCOLARITZAT / DESESCOLARIZADO	2	0		2		
SEXE I EDAT DE L'ALUMNAT SEXO Y EDAD DEL ALUMNADO	INICI DE CURS INICIO DE CURSO			FINAL DE CURS FINAL DE CURSO		
	H	M / D	T	H	M / D	T
16 anys / 16 años	0	1	1	0	1	1
17 anys / 17 años	4	4	8	4	4	8
18 anys / 18 años	1	0	1	1	0	1
19 anys / 19 años	2	0	2	2	0	2
20 anys / 20 años						
21 anys / 21 años						
22 anys / 22 años						
23 anys / 23 años						
24 anys / 24 años						
EVOLUCIÓ DEL TOTAL D'ALUMNES EVOLUCIÓN DEL TOTAL DE ALUMNOS	INICI DE CURS INICIO DE CURSO			FINAL DE CURS FINAL DE CURSO		
	H	M / D	T	H	M / D	T
ALUMNAT / ALUMNADO	8	6	14	7	5	12
ALUMNAT NEEP / ALUMNADO NEEP	--	--	--	--	--	--

OBSERVACIONS (TIPOLOGIA DEL GRUP, EVOLUCIÓ MATRÍCULA, VALORACIÓ ALUMNAT, EXPECTATIVES SUPERACIÓ...)

OBSERVACIONES (TIPOLOGÍA DEL GRUPO, EVOLUCIÓN MATRÍCULA, VALORACIÓN ALUMNADO, EXPECTATIVAS SUPERACIÓN...)

Grupo Homogéneo, con un nivel de conocimientos más o menos igualado. Han habido 3 bajas, 2 por cambio de especialidad o centro y otra por problemas familiares. Se realizó una incorporación de forma voluntaria. Las expectativas son de que 6 alumnos realicen la prueba de acceso a grado medio. El resto no sabe.

B PROFESSORAT / PROFESORADO

Distribució del professorat per mòduls i nivells (adjuntar horaris de cada grup PFQB)
Distribución del profesorado por módulos y niveles (adjuntar horarios de cada grupo PFCB):

CURS / CURSO

MÒDULS MÓDULOS	H/SEM.MÒDULS H/SEM. MÓDULOS	NÚM. PROF. QUE IMPARTEIXEN Nº PROF. QUE IMPARTEN	NÚM. PROF. DEFINITIVUS Nº PROF. DEFINITIVOS
ESPECÍFICS FP ESPECÍFICOS FP	17	1	1
GENERALES GENERALES	10	1	1
LLIURE DISPOSICIÓ LIBRE DISPOSICIÓN	1	1	1
TUTORIA TUTORÍA	2	1	1

ORGANITZACIÓ DEL PROFESSORAT / ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO

	SI	NO
EXISTEIX HORA DE COORDINACIÓ DEL PROFESSORAT EXISTE HORA DE COORDINACIÓN DEL PROFESORADO	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX REDUCCIÓ HORÀRIA PER AL TUTOR EXISTE REDUCCIÓN HORARIA PARA EL TUTOR	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

C PROGRAMACIONS DIDÀCTIQUES / PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS
DOCUMENTS PROGRAMACIÓ / DOCUMENTOS PROGRAMACIÓN

	SI	NO
EXISTEIXEN PER A CADASCUN DELS MÒDULS COMPONENTS DEL PFQB EXISTEN PARA CADA UNO DE LOS MÓDULOS COMPONENTES DEL PFCB	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CONTENEN: COMPETÈNCIES, CONTINGUTS, TEMPORITZACIÓ, METODOLOGIA, AVALUACIÓ I ATENCIÓ NEEP CONTIENEN: COMPETENCIAS, CONTENIDOS, TEMPORALIZACIÓN, METODOLOGÍA, EVALUACIÓN Y ATENCIÓN NEEP	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

MÒDUL D'FCT / MÓDULO DE FCT

	SI	NO
EL PROGRAMA FORMATIU ESTÀ ADEQUAT A LES EXIGÈNCIES DE LA QUALIFICACIÓ CORRESPONENT EL PROGRAMA FORMATIVO ESTÁ ADECUADO A LAS EXIGENCIAS DE LA CUALIFICACIÓN CORRESPONDIENTE	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX REGISTRE D'EMPRESES COL·LABORADORES PER A REALITZAR FCT EXISTE REGISTRO DE EMPRESAS COLABORADORAS PARA REALIZAR FCT	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

TUTORIA, ORIENTACIÓ I SEGUIMENT / TUTORÍA, ORIENTACIÓN Y SEGUIMIENTO

	SI	NO
EXISTEIX UN PLA D'ACCIÓ TUTORIAL I ORIENTACIÓ QUE IMPLICA LES FAMÍLIES O RESPONSABLES DE L'ALUMNAT (REUNIONS, XARRADES, ETC.) EXISTE UN PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL Y ORIENTACIÓN QUE IMPLICA A LAS FAMILIAS O RESPONSABLES DEL ALUMNADO (REUNIONES, CHARLAS, ETC.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S'HAN PROGRAMAT ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES EN QUÈ L'ALUMNAT DEL PFQB PARTICIPA SE HAN PROGRAMADO ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS EN LAS QUE EL ALUMNADO DEL PFCB PARTICIPA	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX UNA PROGRAMACIÓ D'ACCIONS D'ORIENTACIÓ I ASSESSORAMENT PER A L'ALUMNAT I LES SEUES FAMÍLIES EXISTE UNA PROGRAMACIÓN DE ACCIONES DE ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO PARA EL ALUMNADO Y SUS FAMILIAS	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX UN SISTEMA DE SEGUIMENT I ORIENTACIÓ PER A L'ALUMNAT QUE HA FINALITZAT O ABANDONAT EL PROGRAMA EXISTE UN SISTEMA DE SEGUIMIENTO Y ORIENTACIÓN PARA EL ALUMNADO QUE HA FINALIZADO O ABANDONADO EL PROGRAMA	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

D DOCUMENTACIÓ / DOCUMENTACIÓN

ASSISTÈNCIA DE L'ALUMNAT / ASISTENCIA DEL ALUMNADO	SI	NO
EXISTEIXEN FULLS DE CONTROL D'ASSISTÈNCIA DIÀRIA DE L'ALUMNAT O REGISTRE INFORMÀTIC EXISTEN HOJAS DE CONTROL DE ASISTENCIA DIARIA DEL ALUMNADO O REGISTRO INFORMÁTICO	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CONVIVÈNCIA AL CENTRE / CONVIVENCIA EN EL CENTRO	SI	NO
EXISTEIXEN NORMES ESCRITES EXISTEN NORMAS ESCRITAS	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX REGLAMENT DE RÈGIM INTERIOR EXISTE REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX PLA DE CONVIVÈNCIA EXISTE PLAN DE CONVIVENCIA	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ESTOS DOCUMENTS S'HAN DIVULGAT SUFICIENTMENT ENTRE L'ALUMNAT I LES SEUES FAMÍLIES O TUTORS LEGALS ESTOS DOCUMENTOS SE HAN DIVULGADO SUFICIENTEMENTE ENTRE EL ALUMNADO Y SUS FAMILIAS O TUTORES LEGALES	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX REGISTRE DE CONDUCTES INCORRECTES, FALTES I SANCIONS EXISTE REGISTRO DE CONDUCTAS INCORRECTAS, FALTAS Y SANCIONES	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ALTRES DOCUMENTS / OTROS DOCUMENTOS	SI	NO
REGISTRE D'ALTES I BAIXES REGISTRO DE ALTAS Y BAJAS	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WEB ON HI HA REFERÈNCIA AL PFQB WEB EN QUE HAYA REFERENCIA AL PFCB	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
REGISTRE D'EMPRESSES COL·LABORADORES EN LA FCT REGISTRO DE EMPRESAS COLABORADORAS EN LA FCT	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

RESULTATS CURS 2016 / 2017 / RESULTADOS CURSO 2016 / 2017

ALUMNAT MATRICULAT / ALUMNADO MATRICULADO	FINAL DE CURS FINAL DE CURSO		
	H	M / D	T
QUE HA SUPERAT CONVOCATÒRIA ORDINÀRIA QUE HA SUPERADO CONVOCATORIA ORDINARIA	0	0	0
QUE HA SUPERAT CONVOCATÒRIA EXTRAORDINÀRIA QUE HA SUPERADO CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA	0	0	0
QUE OBTINDRÀ LA QÜALIFICACIÓ QUE OBTENDRÁ CUALIFICACIÓN	0	0	0
QUE OBTINDRÀ CERTIFICAT D'UNITATS DE COMPETÈNCIA SENSE LA QÜALIFICACIÓ QUE OBTENDRÁ CERTIFICADO DE UNIDADES DE COMPETENCIA SIN CUALIFICACIÓN	0	1	1
QUE REPETIX PFQB QUE REPITE PFCB	0	0	0
BAIXES FINAL DE CURS BAJAS FINAL DE CURSO	1	0	1

E PERSPECTIVES ACADÈMIQUES-PROFESSIONALS / PERSPECTIVAS ACADÉMICAS-PROFESIONALES

ALUMNAT QUE SUPERA CONVOCATÒRIA ALUMNADO QUE SUPERA CONVOCATORIA	FINAL DE CURS FINAL DE CURSO		
	H	M / D	T
PASSEN A UN CICLE DE FP BÀSICA PASAN A UN CICLO DE FP BÁSICA	1	2	3
ACCEDEIXEN AL MERCAT LABORAL ACCEDEN AL MERCADO LABORAL	1	1	2
NO ES SAP QUE FARAN NO SE SABE QUE HARÁN	5	2	7

F OBSERVACIONS GENERALS / OBSERVACIONES GENERALES

SENTIT DE L'INFORME / SENTIDO DEL INFORME

Favorable

Desfavorable

Valencia _____, 30 d junio _____ del 2017

L' / EL/LA INSPECTOR/A

Firma: _____

CENTRE O ENTITAT (NOM I CODI) / CENTRO O ENTIDAD (NOMBRE Y CÓDIGO)

DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD

LOCALITAT / LOCALIDAD

ADSCRIT A L'IES (NOM I CODI) / ADSCRITO AL IES (NOMBRE Y CÓDIGO)

DATOS ANUL. POR CONFIDENC.

DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD

DENOMINACIÓ PFQB / DENOMINACIÓN PFCB

OPERACIONES AUXILIARES DE FABRICACIÓN MECÁNICA

CODI PFQB / CÓDIGO PFCB

MODALITAT (ORDINARI/NEEP) / MODALIDAD (ORDINARIO/NEEP)

DATOS ANUL. POR CONFIDENC.

ORDINARIO

A AUTORIZACIÓ / AUTORIZACIÓN

PROCEDÈNCIA DE L'ALUMNAT PROCEDENCIA DEL ALUMNADO	INICI DE CURS / INICIO DE CURSO					
	H	M / D	T	H	M / D	T
1er ESO / 1º ESO	---	--	---			
2n ESO / 2º ESO	---	---	---			
3er ESO / 3º ESO	3	---	3			
4t ESO / 4º ESO	---	---	---			
ESTRANGER / EXTRANJERO	5	---	5			
DESESCOLARITZAT / DESESCOLARIZADO	3	---	3			
REPETIDORS / REPETIDORES	1	---	1			
ALTRES / OTROS	3	---	3			
ADMISSIÓ DE L'ALUMNAT ADMISIÓN DEL ALUMNADO	INICI DE CURS / INICIO DE CURSO					
	H	M / D	T	H	M / D	T
PROPOSTA EQUIP DOCEN / PROPUESTA EQUIPO DOCENTE	6	---	6			
VOLUNTÀRIA / VOLUNTARIA	1	---	1			
DESESCOLARITZAT / DESESCOLARIZADO	3	---	3			
SEXE I EDAT DE L'ALUMNAT SEXO Y EDAD DEL ALUMNADO	INICI DE CURS INICIO DE CURSO			FINAL DE CURS FINAL DE CURSO		
	H	M / D	T	H	M / D	T
16 anys / 16 años	4	---	4	2	---	2
17 anys / 17 años	3	---	3	3	---	3
18 anys / 18 años	1	---	1	--	---	---
19 anys / 19 años	2	---	2	2	---	2
20 anys / 20 años				1	---	1
21 anys / 21 años						
22 anys / 22 años						
23 anys / 23 años						
24 anys / 24 años						
EVOLUCIÓ DEL TOTAL D'ALUMNES EVOLUCIÓN DEL TOTAL DE ALUMNOS	INICI DE CURS INICIO DE CURSO			FINAL DE CURS FINAL DE CURSO		
	H	M / D	T	H	M / D	T
ALUMNAT / ALUMNADO	10	---	10	8	---	8
ALUMNAT NEEP / ALUMNADO NEEP	3	---	3	3	---	3

OBSERVACIONS (TIPOLOGIA DEL GRUP, EVOLUCIÓ MATRÍCULA, VALORACIÓ ALUMNAT, EXPECTATIVES SUPERACIÓ...)

OBSERVACIONES (TIPOLOGÍA DEL GRUPO, EVOLUCIÓN MATRÍCULA, VALORACIÓN ALUMNADO, EXPECTATIVAS SUPERACIÓN...)

Dos alumnos han causado baja. Uno en febrero dejó de asistir por trabajo y otro en el mes de mayo por circunstancias y problemáticas personales.

B PROFESSORAT / PROFESORADO

Distribució del professorat per mòduls i nivells (adjuntar horaris de cada grup PFQB)
Distribución del profesorado por módulos y niveles (adjuntar horarios de cada grupo PFCB):

CURS / CURSO

MÒDULS MÓDULOS	H/SEM.MÒDULS H/SEM. MÓDULOS	NÚM. PROF. QUE IMPARTEIXEN Nº PROF. QUE IMPARTEN	NÚM. PROF. DEFINITIVUS Nº PROF. DEFINITIVOS
ESPECÍFICS FP ESPECÍFICOS FP	17	1	1
GENERALES GENERALES	10	1	1
LLIURE DISPOSICIÓ LIBRE DISPOSICIÓN	1	1	1
TUTORIA TUTORÍA	2	1	1

ORGANITZACIÓ DEL PROFESSORAT / ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO

	SI	NO
EXISTEIX HORA DE COORDINACIÓ DEL PROFESSORAT EXISTE HORA DE COORDINACIÓN DEL PROFESORADO	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX REDUCCIÓ HORÀRIA PER AL TUTOR EXISTE REDUCCIÓN HORARIA PARA EL TUTOR	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

C PROGRAMACIONS DIDÀCTIQUES / PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS
DOCUMENTS PROGRAMACIÓ / DOCUMENTOS PROGRAMACIÓN

	SI	NO
EXISTEIXEN PER A CADASCUN DELS MÒDULS COMPONENTS DEL PFQB EXISTEN PARA CADA UNO DE LOS MÓDULOS COMPONENTES DEL PFCB	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CONTENEN: COMPETÈNCIES, CONTINGUTS, TEMPORITZACIÓ, METODOLOGIA, AVALUACIÓ I ATENCIÓ NEEP CONTIENEN: COMPETENCIAS, CONTENIDOS, TEMPORALIZACIÓN, METODOLOGÍA, EVALUACIÓN Y ATENCIÓN NEEP	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

MÒDUL D'FCT / MÓDULO DE FCT

	SI	NO
EL PROGRAMA FORMATIU ESTÀ ADEQUAT A LES EXIGÈNCIES DE LA QUALIFICACIÓ CORRESPONENT EL PROGRAMA FORMATIVO ESTÁ ADECUADO A LAS EXIGENCIAS DE LA CUALIFICACIÓN CORRESPONDIENTE	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX REGISTRE D'EMPRESES COL·LABORADORES PER A REALITZAR FCT EXISTE REGISTRO DE EMPRESAS COLABORADORAS PARA REALIZAR FCT	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

TUTORIA, ORIENTACIÓ I SEGUIMENT / TUTORÍA, ORIENTACIÓN Y SEGUIMIENTO

	SI	NO
EXISTEIX UN PLA D'ACCIÓ TUTORIAL I ORIENTACIÓ QUE IMPLICA LES FAMÍLIES O RESPONSABLES DE L'ALUMNAT (REUNIONS, XARRADES, ETC.) EXISTE UN PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL Y ORIENTACIÓN QUE IMPLICA A LAS FAMILIAS O RESPONSABLES DEL ALUMNADO (REUNIONES, CHARLAS, ETC.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S'HAN PROGRAMAT ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES EN QUÈ L'ALUMNAT DEL PFQB PARTICIPA SE HAN PROGRAMADO ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS EN LAS QUE EL ALUMNADO DEL PFCB PARTICIPA	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX UNA PROGRAMACIÓ D'ACCIONS D'ORIENTACIÓ I ASSESSORAMENT PER A L'ALUMNAT I LES SEUES FAMÍLIES EXISTE UNA PROGRAMACIÓN DE ACCIONES DE ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO PARA EL ALUMNADO Y SUS FAMILIAS	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX UN SISTEMA DE SEGUIMENT I ORIENTACIÓ PER A L'ALUMNAT QUE HA FINALITZAT O ABANDONAT EL PROGRAMA EXISTE UN SISTEMA DE SEGUIMIENTO Y ORIENTACIÓN PARA EL ALUMNADO QUE HA FINALIZADO O ABANDONADO EL PROGRAMA	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

D DOCUMENTACIÓ / DOCUMENTACIÓN

ASSISTÈNCIA DE L'ALUMNAT / ASISTENCIA DEL ALUMNADO	SI	NO
EXISTEIXEN FULLS DE CONTROL D'ASSISTÈNCIA DIÀRIA DE L'ALUMNAT O REGISTRE INFORMÀTIC EXISTEN HOJAS DE CONTROL DE ASISTENCIA DIARIA DEL ALUMNADO O REGISTRO INFORMÁTICO	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CONVIVÈNCIA AL CENTRE / CONVIVENCIA EN EL CENTRO	SI	NO
EXISTEIXEN NORMES ESCRITES EXISTEN NORMAS ESCRITAS	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX REGLAMENT DE RÈGIM INTERIOR EXISTE REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX PLA DE CONVIVÈNCIA EXISTE PLAN DE CONVIVENCIA	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ESTOS DOCUMENTS S'HAN DIVULGAT SUFICIENTMENT ENTRE L'ALUMNAT I LES SEUES FAMÍLIES O TUTORS LEGALS ESTOS DOCUMENTOS SE HAN DIVULGADO SUFICIENTEMENTE ENTRE EL ALUMNADO Y SUS FAMILIAS O TUTORES LEGALES	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX REGISTRE DE CONDUCTES INCORRECTES, FALTES I SANCIONS EXISTE REGISTRO DE CONDUCTAS INCORRECTAS, FALTAS Y SANCIONES	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ALTRES DOCUMENTS / OTROS DOCUMENTOS	SI	NO
REGISTRE D'ALTES I BAIXES REGISTRO DE ALTAS Y BAJAS	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WEB ON HI HA REFERÈNCIA AL PFQB WEB EN QUE HAYA REFERENCIA AL PFCB	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
REGISTRE D'EMPRESSES COL-LABORADORES EN LA FCT REGISTRO DE EMPRESAS COLABORADORAS EN LA FCT	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

RESULTATS CURS 2016 / 2017 / RESULTADOS CURSO 2016 / 2017

ALUMNAT MATRICULAT / ALUMNADO MATRICULADO	FINAL DE CURS FINAL DE CURSO		
	H	M / D	T
QUE HA SUPERAT CONVOCATÒRIA ORDINÀRIA QUE HA SUPERADO CONVOCATORIA ORDINARIA	6	-----	6
QUE HA SUPERAT CONVOCATÒRIA EXTRAORDINÀRIA QUE HA SUPERADO CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA	-----	-----	-----
QUE OBTINDRÀ LA QÜALIFICACIÓ QUE OBTENDRÁ CUALIFICACIÓN	6	-----	6
QUE OBTINDRÀ CERTIFICAT D'UNITATS DE COMPETÈNCIA SENSE LA QÜALIFICACIÓ QUE OBTENDRÁ CERTIFICADO DE UNIDADES DE COMPETENCIA SIN CUALIFICACIÓN	4	-----	4
QUE REPETIX PFQB QUE REPITE PFCB	1	-----	1
BAIXES FINAL DE CURS BAJAS FINAL DE CURSO	2	-----	2

E PERSPECTIVES ACADÈMIQUES-PROFESSIONALS / PERSPECTIVAS ACADÉMICAS-PROFESIONALES

ALUMNAT QUE SUPERA CONVOCATÒRIA ALUMNADO QUE SUPERA CONVOCATORIA	FINAL DE CURS FINAL DE CURSO		
	H	M / D	T
PASSEN A UN CICLE DE FP BÀSICA PASAN A UN CICLO DE FP BÁSICA	4	-----	4
ACCEDEIXEN AL MERCAT LABORAL ACCEDEN AL MERCADO LABORAL	3	-----	3
NO ES SAP QUE FARAN NO SE SABE QUE HARÁN	1	-----	1

F OBSERVACIONS GENERALS / OBSERVACIONES GENERALES

SENTIT DE L'INFORME / SENTIDO DEL INFORME

Favorable

Desfavorable

_____, ____ d _____ del _____

L' / EL/LA INSPECTOR/A

Firma: _____

CENTRE O ENTITAT (NOM I CODI) / CENTRO O ENTIDAD (NOMBRE Y CÓDIGO)

DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD

LOCALITAT / LOCALIDAD

ADSCRIT A L'IES (NOM I CODI) / ADSCRITO AL IES (NOMBRE Y CÓDIGO)

DATOS ANUL. POR CONFIDENC.

DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD

DENOMINACIÓ PFQB / DENOMINACIÓN PFCB

OPERACIONES BÁSICAS DE COCINA

CODI PFQB / CÓDIGO PFCB

MODALITAT (ORDINARI/NEEP) / MODALIDAD (ORDINARIO/NEEP)

DATOS ANUL. POR CONFIDENC.

ORDINARIO

A AUTORIZACIÓ / AUTORIZACIÓN

PROCEDÈNCIA DE L'ALUMNAT PROCEDENCIA DEL ALUMNADO	INICI DE CURS / INICIO DE CURSO					
	H	M / D		T		
1er ESO / 1º ESO	----	----		----		
2n ESO / 2º ESO	6	----		6		
3er ESO / 3º ESO	1	1		2		
4t ESO / 4º ESO	----	----		----		
ESTRANGER / EXTRANJERO	3	----		3		
DESESCOLARITZAT / DESESCOLARIZADO	----	----		----		
REPETIDORS / REPETIDORES	----	----		----		
ALTRES / OTROS	4	1		5		
ADMISSIÓ DE L'ALUMNAT ADMISIÓN DEL ALUMNADO	INICI DE CURS / INICIO DE CURSO					
	H	M / D		T		
PROPOSTA EQUIP DOCEN / PROPUESTA EQUIPO DOCENTE	10	2		12		
VOLUNTÀRIA / VOLUNTARIA	1	----		1		
DESESCOLARITZAT / DESESCOLARIZADO	----	----		----		
SEXE I EDAT DE L'ALUMNAT SEXO Y EDAD DEL ALUMNADO	INICI DE CURS INICIO DE CURSO			FINAL DE CURS FINAL DE CURSO		
	H	M / D	T	H	M / D	T
16 anys / 16 años	7	---	7	1	---	1
17 anys / 17 años	3	2	5	3	2	5
18 anys / 18 años	1	---	1	3	2	5
19 anys / 19 años						
20 anys / 20 años						
21 anys / 21 años						
22 anys / 22 años						
23 anys / 23 años						
24 anys / 24 años						
EVOLUCIÓ DEL TOTAL D'ALUMNES EVOLUCIÓN DEL TOTAL DE ALUMNOS	INICI DE CURS INICIO DE CURSO			FINAL DE CURS FINAL DE CURSO		
	H	M / D	T	H	M / D	T
ALUMNAT / ALUMNADO	11	2	13	7	4	11
ALUMNAT NEEP / ALUMNADO NEEP	2	---	2	2	---	2

 OBSERVACIONS (TIPOLOGIA DEL GRUP, EVOLUCIÓ MATRÍCULA, VALORACIÓ ALUMNAT, EXPECTATIVES SUPERACIÓ...)
 OBSERVACIONES (TIPOLOGÍA DEL GRUPO, EVOLUCIÓN MATRÍCULA, VALORACIÓN ALUMNADO, EXPECTATIVAS SUPERACIÓN...)

B PROFESSORAT / PROFESORADO

Distribució del professorat per mòduls i nivells (adjuntar horaris de cada grup PFQB)
Distribución del profesorado por módulos y niveles (adjuntar horarios de cada grupo PFCB):

CURS / CURSO

MÒDULS MÓDULOS	H/SEM.MÒDULS H/SEM. MÓDULOS	NÚM. PROF. QUE IMPARTEIXEN Nº PROF. QUE IMPARTEN	NÚM. PROF. DEFINITIVUS Nº PROF. DEFINITIVOS
ESPECÍFICS FP ESPECÍFICOS FP	16	1	1
GENERALES GENERALES	11	1	---
LLIURE DISPOSICIÓ LIBRE DISPOSICIÓN	1	1	---
TUTORIA TUTORÍA	2	1	---

ORGANITZACIÓ DEL PROFESSORAT / ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO

	SI	NO
EXISTEIX HORA DE COORDINACIÓ DEL PROFESSORAT EXISTE HORA DE COORDINACIÓN DEL PROFESORADO	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX REDUCCIÓ HORÀRIA PER AL TUTOR EXISTE REDUCCIÓN HORARIA PARA EL TUTOR	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

C PROGRAMACIONS DIDÀCTIQUES / PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS
DOCUMENTS PROGRAMACIÓ / DOCUMENTOS PROGRAMACIÓN

	SI	NO
EXISTEIXEN PER A CADASCUN DELS MÒDULS COMPONENTS DEL PFQB EXISTEN PARA CADA UNO DE LOS MÓDULOS COMPONENTES DEL PFCB	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CONTENEN: COMPETÈNCIES, CONTINGUTS, TEMPORITZACIÓ, METODOLOGIA, AVALUACIÓ I ATENCIÓ NEEP CONTIENEN: COMPETENCIAS, CONTENIDOS, TEMPORALIZACIÓN, METODOLOGÍA, EVALUACIÓN Y ATENCIÓN NEEP	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

MÒDUL D'FCT / MÓDULO DE FCT

	SI	NO
EL PROGRAMA FORMATIU ESTÀ ADEQUAT A LES EXIGÈNCIES DE LA QUALIFICACIÓ CORRESPONENT EL PROGRAMA FORMATIVO ESTÁ ADECUADO A LAS EXIGENCIAS DE LA CUALIFICACIÓN CORRESPONDIENTE	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX REGISTRE D'EMPRESES COL·LABORADORES PER A REALITZAR FCT EXISTE REGISTRO DE EMPRESAS COLABORADORAS PARA REALIZAR FCT	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

TUTORIA, ORIENTACIÓ I SEGUIMENT / TUTORÍA, ORIENTACIÓN Y SEGUIMIENTO

	SI	NO
EXISTEIX UN PLA D'ACCIÓ TUTORIAL I ORIENTACIÓ QUE IMPLICA LES FAMÍLIES O RESPONSABLES DE L'ALUMNAT (REUNIONS, XARRADES, ETC.) EXISTE UN PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL Y ORIENTACIÓN QUE IMPLICA A LAS FAMILIAS O RESPONSABLES DEL ALUMNADO (REUNIONES, CHARLAS, ETC.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S'HAN PROGRAMAT ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES EN QUÈ L'ALUMNAT DEL PFQB PARTICIPA SE HAN PROGRAMADO ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS EN LAS QUE EL ALUMNADO DEL PFCB PARTICIPA	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX UNA PROGRAMACIÓ D'ACCIONS D'ORIENTACIÓ I ASSESSORAMENT PER A L'ALUMNAT I LES SEUES FAMÍLIES EXISTE UNA PROGRAMACIÓN DE ACCIONES DE ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO PARA EL ALUMNADO Y SUS FAMILIAS	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX UN SISTEMA DE SEGUIMENT I ORIENTACIÓ PER A L'ALUMNAT QUE HA FINALITZAT O ABANDONAT EL PROGRAMA EXISTE UN SISTEMA DE SEGUIMIENTO Y ORIENTACIÓN PARA EL ALUMNADO QUE HA FINALIZADO O ABANDONADO EL PROGRAMA	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

D DOCUMENTACIÓ / DOCUMENTACIÓN

ASSISTÈNCIA DE L'ALUMNAT / ASISTENCIA DEL ALUMNADO	SI	NO
EXISTEIXEN FULLS DE CONTROL D'ASSISTÈNCIA DIÀRIA DE L'ALUMNAT O REGISTRE INFORMÀTIC EXISTEN HOJAS DE CONTROL DE ASISTENCIA DIARIA DEL ALUMNADO O REGISTRO INFORMÁTICO	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CONVIVÈNCIA AL CENTRE / CONVIVENCIA EN EL CENTRO	SI	NO
EXISTEIXEN NORMES ESCRITES EXISTEN NORMAS ESCRITAS	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX REGLAMENT DE RÈGIM INTERIOR EXISTE REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX PLA DE CONVIVÈNCIA EXISTE PLAN DE CONVIVENCIA	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ESTOS DOCUMENTS S'HAN DIVULGAT SUFICIENTMENT ENTRE L'ALUMNAT I LES SEUES FAMÍLIES O TUTORS LEGALS ESTOS DOCUMENTOS SE HAN DIVULGADO SUFICIENTEMENTE ENTRE EL ALUMNADO Y SUS FAMILIAS O TUTORES LEGALES	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX REGISTRE DE CONDUCTES INCORRECTES, FALTES I SANCIONS EXISTE REGISTRO DE CONDUCTAS INCORRECTAS, FALTAS Y SANCIONES	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ALTRES DOCUMENTS / OTROS DOCUMENTOS	SI	NO
REGISTRE D'ALTES I BAIXES REGISTRO DE ALTAS Y BAJAS	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WEB ON HI HA REFERÈNCIA AL PFQB WEB EN QUE HAYA REFERENCIA AL PFCB	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
REGISTRE D'EMPRESSES COL-LABORADORES EN LA FCT REGISTRO DE EMPRESAS COLABORADORAS EN LA FCT	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

RESULTATS CURS 2016 / 2017 / RESULTADOS CURSO 2016 / 2017

ALUMNAT MATRICULAT / ALUMNADO MATRICULADO	FINAL DE CURS FINAL DE CURSO		
	H	M / D	T
QUE HA SUPERAT CONVOCATÒRIA ORDINÀRIA QUE HA SUPERADO CONVOCATORIA ORDINARIA	4	2	6
QUE HA SUPERAT CONVOCATÒRIA EXTRAORDINÀRIA QUE HA SUPERADO CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA	---	---	---
QUE OBTINDRÀ LA QÜALIFICACIÓ QUE OBTENDRÁ CUALIFICACIÓN	4	2	6
QUE OBTINDRÀ CERTIFICAT D'UNITATS DE COMPETÈNCIA SENSE LA QÜALIFICACIÓ QUE OBTENDRÁ CERTIFICADO DE UNIDADES DE COMPETENCIA SIN CUALIFICACIÓN	---	---	---
QUE REPETIX PFQB QUE REPITE PFCB	---	---	---
BAIXES FINAL DE CURS BAJAS FINAL DE CURSO	---	---	---

E PERSPECTIVES ACADÈMIQUES-PROFESSIONALS / PERSPECTIVAS ACADÉMICAS-PROFESIONALES

ALUMNAT QUE SUPERA CONVOCATÒRIA ALUMNADO QUE SUPERA CONVOCATORIA	FINAL DE CURS FINAL DE CURSO		
	H	M / D	T
PASSEN A UN CICLE DE FP BÀSICA PASAN A UN CICLO DE FP BÁSICA	4	3	7
ACCEDEIXEN AL MERCAT LABORAL ACCEDEN AL MERCADO LABORAL	1	---	1
NO ES SAP QUE FARAN NO SE SABE QUE HARÁN	2	1	3

F OBSERVACIONS GENERALS / OBSERVACIONES GENERALES**SENTIT DE L'INFORME / SENTIDO DEL INFORME** Favorable Desfavorable

_____, ____ d _____ del _____

L' / EL/LA INSPECTOR/A

Firma: _____

CENTRE O ENTITAT (NOM I CODI) / CENTRO O ENTIDAD (NOMBRE Y CÓDIGO)

DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD

LOCALITAT / LOCALIDAD

ADSCRIT A L'IES (NOM I CODI) / ADSCRITO AL IES (NOMBRE Y CÓDIGO)

DATOS ANUL. POR CONFIDENC.

DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD

DENOMINACIÓ PFQB / DENOMINACIÓN PFCB

OPERACIONES BÁSICAS DE PASTELERÍA

CODI PFQB / CÓDIGO PFCB

MODALITAT (ORDINARI/NEEP) / MODALIDAD (ORDINARIO/NEEP)

DATOS ANUL. POR CONFIDENC.

ORDINARIO
A AUTORIZACIÓ / AUTORIZACIÓN

PROCEDÈNCIA DE L'ALUMNAT PROCEDENCIA DEL ALUMNADO	INICI DE CURS / INICIO DE CURSO					
	H		M / D		T	
1er ESO / 1º ESO	---		---		---	
2n ESO / 2º ESO	1		1		2	
3er ESO / 3º ESO	---		---		---	
4t ESO / 4º ESO	---		---		---	
ESTRANGER / EXTRANJERO	1		3		4	
DESESCOLARITZAT / DESESCOLARIZADO	3		3		6	
REPETIDORS / REPETIDORES	1		1		2	
ALTRES / OTROS	1		3		4	
ADMISSIÓ DE L'ALUMNAT ADMISIÓN DEL ALUMNADO	INICI DE CURS / INICIO DE CURSO					
	H		M / D		T	
PROPOSTA EQUIP DOCEN / PROPUESTA EQUIPO DOCENTE	3		---		3	
VOLUNTÀRIA / VOLUNTARIA	---		3		3	
DESESCOLARITZAT / DESESCOLARIZADO	3		3		6	
SEXE I EDAT DE L'ALUMNAT SEXO Y EDAD DEL ALUMNADO	INICI DE CURS INICIO DE CURSO			FINAL DE CURS FINAL DE CURSO		
	H	M / D	T	H	M / D	T
16 anys / 16 años	1	2	3	1	1	2
17 anys / 17 años	3	3	6	1	3	4
18 anys / 18 años	1	---	1	4	2	6
19 anys / 19 años	---	---	---	---	---	---
20 anys / 20 años	---	2	2	---	2	2
21 anys / 21 años						
22 anys / 22 años						
23 anys / 23 años						
24 anys / 24 años						
EVOLUCIÓ DEL TOTAL D'ALUMNES EVOLUCIÓN DEL TOTAL DE ALUMNOS	INICI DE CURS INICIO DE CURSO			FINAL DE CURS FINAL DE CURSO		
	H	M / D	T	H	M / D	T
ALUMNAT / ALUMNADO	6	8	14	5	5	10
ALUMNAT NEEP / ALUMNADO NEEP	2	1	3	2	1	3

 OBSERVACIONS (TIPOLOGIA DEL GRUP, EVOLUCIÓ MATRÍCULA, VALORACIÓ ALUMNAT, EXPECTATIVES SUPERACIÓ...)
 OBSERVACIONES (TIPOLOGÍA DEL GRUPO, EVOLUCIÓN MATRÍCULA, VALORACIÓN ALUMNADO, EXPECTATIVAS SUPERACIÓN...)

B PROFESSORAT / PROFESORADO

Distribució del professorat per mòduls i nivells (adjuntar horaris de cada grup PFQB)
Distribución del profesorado por módulos y niveles (adjuntar horarios de cada grupo PFCB):

CURS / CURSO

MÒDULS MÓDULOS	H/SEM.MÒDULS H/SEM. MÓDULOS	NÚM. PROF. QUE IMPARTEIXEN Nº PROF. QUE IMPARTEN	NÚM. PROF. DEFINITIVUS Nº PROF. DEFINITIVOS
ESPECÍFICS FP ESPECÍFICOS FP	15	1	1
GENERALES GENERALES	12	5	2
LLIURE DISPOSICIÓ LIBRE DISPOSICIÓN	1	1	1
TUTORIA TUTORÍA	2	1	---

ORGANITZACIÓ DEL PROFESSORAT / ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO

	SI	NO
EXISTEIX HORA DE COORDINACIÓ DEL PROFESSORAT EXISTE HORA DE COORDINACIÓN DEL PROFESORADO	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX REDUCCIÓ HORÀRIA PER AL TUTOR EXISTE REDUCCIÓN HORARIA PARA EL TUTOR	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

C PROGRAMACIONS DIDÀCTIQUES / PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS
DOCUMENTS PROGRAMACIÓ / DOCUMENTOS PROGRAMACIÓN

	SI	NO
EXISTEIXEN PER A CADASCUN DELS MÒDULS COMPONENTS DEL PFQB EXISTEN PARA CADA UNO DE LOS MÓDULOS COMPONENTES DEL PFCB	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CONTENEN: COMPETÈNCIES, CONTINGUTS, TEMPORITZACIÓ, METODOLOGIA, AVALUACIÓ I ATENCIÓ NEEP CONTIENEN: COMPETENCIAS, CONTENIDOS, TEMPORALIZACIÓN, METODOLOGÍA, EVALUACIÓN Y ATENCIÓN NEEP	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

MÒDUL D'FCT / MÓDULO DE FCT

	SI	NO
EL PROGRAMA FORMATIU ESTÀ ADEQUAT A LES EXIGÈNCIES DE LA QUALIFICACIÓ CORRESPONENT EL PROGRAMA FORMATIVO ESTÁ ADECUADO A LAS EXIGENCIAS DE LA CUALIFICACIÓN CORRESPONDIENTE	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX REGISTRE D'EMPRESES COL·LABORADORES PER A REALITZAR FCT EXISTE REGISTRO DE EMPRESAS COLABORADORAS PARA REALIZAR FCT	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

TUTORIA, ORIENTACIÓ I SEGUIMENT / TUTORÍA, ORIENTACIÓN Y SEGUIMIENTO

	SI	NO
EXISTEIX UN PLA D'ACCIÓ TUTORIAL I ORIENTACIÓ QUE IMPLICA LES FAMÍLIES O RESPONSABLES DE L'ALUMNAT (REUNIONS, XARRADES, ETC.) EXISTE UN PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL Y ORIENTACIÓN QUE IMPLICA A LAS FAMILIAS O RESPONSABLES DEL ALUMNADO (REUNIONES, CHARLAS, ETC.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S'HAN PROGRAMAT ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES EN QUÈ L'ALUMNAT DEL PFQB PARTICIPA SE HAN PROGRAMADO ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS EN LAS QUE EL ALUMNADO DEL PFCB PARTICIPA	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX UNA PROGRAMACIÓ D'ACCIONS D'ORIENTACIÓ I ASSESSORAMENT PER A L'ALUMNAT I LES SEUES FAMÍLIES EXISTE UNA PROGRAMACIÓN DE ACCIONES DE ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO PARA EL ALUMNADO Y SUS FAMILIAS	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX UN SISTEMA DE SEGUIMENT I ORIENTACIÓ PER A L'ALUMNAT QUE HA FINALITZAT O ABANDONAT EL PROGRAMA EXISTE UN SISTEMA DE SEGUIMIENTO Y ORIENTACIÓN PARA EL ALUMNADO QUE HA FINALIZADO O ABANDONADO EL PROGRAMA	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

D DOCUMENTACIÓ / DOCUMENTACIÓN

ASSISTÈNCIA DE L'ALUMNAT / ASISTENCIA DEL ALUMNADO	SI	NO
EXISTEIXEN FULLS DE CONTROL D'ASSISTÈNCIA DIÀRIA DE L'ALUMNAT O REGISTRE INFORMÀTIC EXISTEN HOJAS DE CONTROL DE ASISTENCIA DIARIA DEL ALUMNADO O REGISTRO INFORMÁTICO	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CONVIVÈNCIA AL CENTRE / CONVIVENCIA EN EL CENTRO	SI	NO
EXISTEIXEN NORMES ESCRITES EXISTEN NORMAS ESCRITAS	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX REGLAMENT DE RÈGIM INTERIOR EXISTE REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX PLA DE CONVIVÈNCIA EXISTE PLAN DE CONVIVENCIA	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ESTOS DOCUMENTS S'HAN DIVULGAT SUFICIENTMENT ENTRE L'ALUMNAT I LES SEUES FAMÍLIES O TUTORS LEGALS ESTOS DOCUMENTOS SE HAN DIVULGADO SUFICIENTEMENTE ENTRE EL ALUMNADO Y SUS FAMILIAS O TUTORES LEGALES	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXISTEIX REGISTRE DE CONDUCTES INCORRECTES, FALTES I SANCIONS EXISTE REGISTRO DE CONDUCTAS INCORRECTAS, FALTAS Y SANCIONES	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ALTRES DOCUMENTS / OTROS DOCUMENTOS	SI	NO
REGISTRE D'ALTES I BAIXES REGISTRO DE ALTAS Y BAJAS	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WEB ON HI HA REFERÈNCIA AL PFQB WEB EN QUE HAYA REFERENCIA AL PFCB	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
REGISTRE D'EMPRESSES COL·LABORADORES EN LA FCT REGISTRO DE EMPRESAS COLABORADORAS EN LA FCT	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OBSERVACIONS / OBSERVACIONES

RESULTATS CURS 2016 / 2017 / RESULTADOS CURSO 2016 / 2017

ALUMNAT MATRICULAT / ALUMNADO MATRICULADO	FINAL DE CURS FINAL DE CURSO		
	H	M / D	T
QUE HA SUPERAT CONVOCATÒRIA ORDINÀRIA QUE HA SUPERADO CONVOCATORIA ORDINARIA	2	2	4
QUE HA SUPERAT CONVOCATÒRIA EXTRAORDINÀRIA QUE HA SUPERADO CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA	2	2	4
QUE OBTINDRÀ LA QÜALIFICACIÓ QUE OBTENDRÁ CUALIFICACIÓN	4	4	8
QUE OBTINDRÀ CERTIFICAT D'UNITATS DE COMPETÈNCIA SENSE LA QÜALIFICACIÓ QUE OBTENDRÁ CERTIFICADO DE UNIDADES DE COMPETENCIA SIN CUALIFICACIÓN	---	1	1
QUE REPETIX PFQB QUE REPITE PFCB	---	---	---
BAIXES FINAL DE CURS BAJAS FINAL DE CURSO	1	---	1

E PERSPECTIVES ACADÈMIQUES-PROFESSIONALS / PERSPECTIVAS ACADÉMICAS-PROFESIONALES

ALUMNAT QUE SUPERA CONVOCATÒRIA ALUMNADO QUE SUPERA CONVOCATORIA	FINAL DE CURS FINAL DE CURSO		
	H	M / D	T
PASSEN A UN CICLE DE FP BÀSICA PASAN A UN CICLO DE FP BÁSICA	1	---	1
ACCEDEIXEN AL MERCAT LABORAL ACCEDEN AL MERCADO LABORAL	1	2	3
NO ES SAP QUE FARAN NO SE SABE QUE HARÁN	2	3	5

F OBSERVACIONS GENERALS / OBSERVACIONES GENERALES

1. A modo de sugerencia, en el apartado E, tal vez convendría incluir un epígrafe referente al número de alumnos que superan la prueba de acceso a CFGM. Todos los años la superan varios alumnos de cada Programa, pues esto es uno de los objetivos que nos planteamos en los módulos formativos de carácter general. Este año, en el Programa de Operaciones Básicas de Pastelería, solo se han presentado a dichas pruebas dos alumnos, una chica y un chico (que presenta discapacidad). La ha superado la chica. Sin embargo, otros años en este mismo Programa, los resultados han sido mejores:

- Curso escolar 2013-2014: 6 alumnos (se presentaron 8)
- Curso escolar 2014-2015: 9 alumnos (se presentaron 10)
- Curso escolar 2015-2016: 2 alumnos (se presentaron 5)

2. También, a modo de sugerencia, creemos que debería divulgarse la oferta de los PFCB impartidos por Centros diferentes de la red propia de Conselleria, a fin de que padres, alumnado, orientadores, educadores, etc, tuvieran fácil acceso a la relación de Programas y de Centros. Para el próximo curso, se da la situación de que estamos recogiendo solicitudes de admisión, desde el día 11 hasta el 18 de julio (como queda establecido en la RESOLUCIÓN de 31 de marzo, sobre el calendario y el procedimiento de admisión), sin que esté publicada la relación de Programas.

3. Otra sugerencia, orientada a facilitar la motivación del alumnado, sería que la calificación obtenida en el Programa, fuera tenida en cuenta para la prueba de acceso a CFGM.

4. Así mismo, pensamos que la política de becas debería incluir a este alumnado.

SENTIT DE L'INFORME / SENTIDO DEL INFORME Favorable Desfavorable

_____ , _____ d _____ del _____

L' / EL/LA INSPECTOR/A

Firma: _____

ANEXO III

“MEMORIAS DEL PFCB DE OPERACIONES BÁSICAS DE PASTELERÍA”

- III.a.- “Módulos generales”
- III.b.- “Módulos específicos”

CENTRO DE FORMACIÓN PROFESIONAL ADAPTADA

DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD

P.F.C.B. Ordinario

Denominación: ***OPERACIONES BÁSICAS
DE PASTELERÍA***

IMAGEN ANULADA POR CONFIDENCIALIDAD

MEMORIA DOCENTE

(Año académico 2016/2017)

Profesores/as:

DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD

Valencia, 20 de julio de 2017

ÍNDICE

1. Descripción del alumnado del grupo-clase. Datos estadísticos (resumen)	5
1.1. Número de alumnado y edad.....	5
1.2. Clasificación por sexo	5
1.3. Nivel académico de procedencia.....	6
1.4. País de origen. Nacionalidad de extranjeros	6
1.5. Resultados académicos.....	7
1.6. Prosecución de estudios	7
1.7. Características en relación a la procedencia y a los aprendizajes escolares.....	8
2. Desarrollo del curso. Praxis educativa	8
2.1. N° de alumnos del grupo-aula. Bajas	8
2.2. Asistencia y puntualidad	9
2.3. Convivencia grupal. Medidas educativas adoptadas para su mejora: educación relacional, aprendizaje cooperativo, educación emocional, educación en valores, resolución de conflictos y tratamiento de la violencia, trabajo de la transferencia y el consentimiento/resistencia	9
2.4. Metodología didáctica: adquisición de conocimiento, dificultades de aprendizaje y estrategias empleadas para facilitar el aprendizaje	11
2.5. Acción tutorial: individual y familiar.....	16
2.6. Adaptaciones curriculares individualizadas. Plan específico de refuerzo para alumnos con dificultades educativas especiales (conductuales y/o de aprendizaje)	16
3. Criterios de evaluación utilizados	16
4. Reinserción académica, previsión sobre continuación de estudios e inserción sociolaboral	17
4.1. Reinserción académica.....	17
4.2. Inserción laboral.....	17
5. Coordinación profesorado. Participación de las familias	17
6. Actividades educativas complementarias	20
7. Recursos humanos, materiales y comunitarios empleados. Valoración	22
7.1. Formación recibida.....	22
7.2. Taller	23
7.3. Empresas	23
7.4. Formación Básica, tutoría y F.O.L.....	25

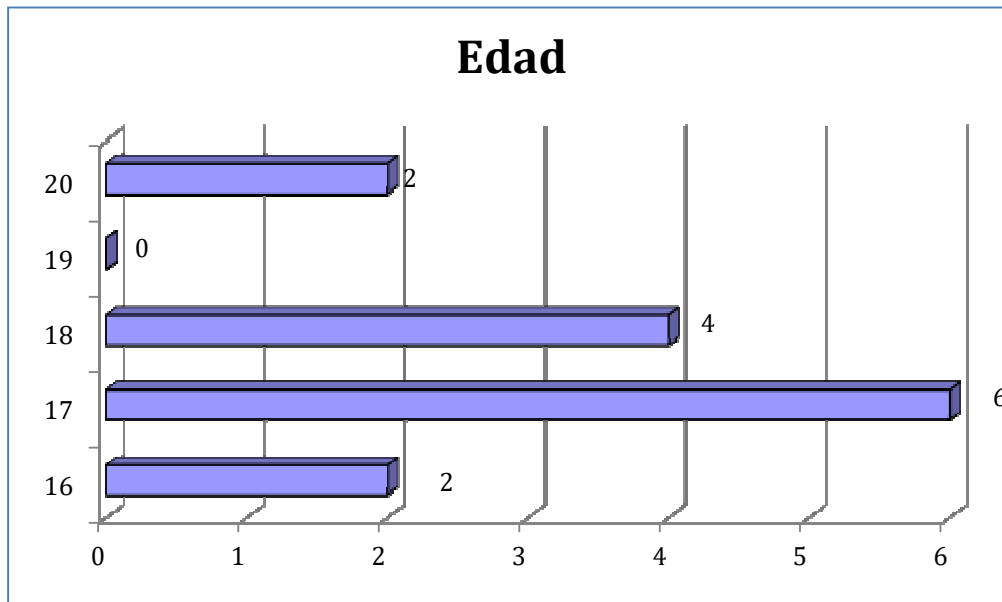
8. Propuestas generales. Identificación de dificultades, necesidades y propuestas de mejora.....	23
---	-----------

ANEXO. Memoria de los módulos específicos de Pastelería

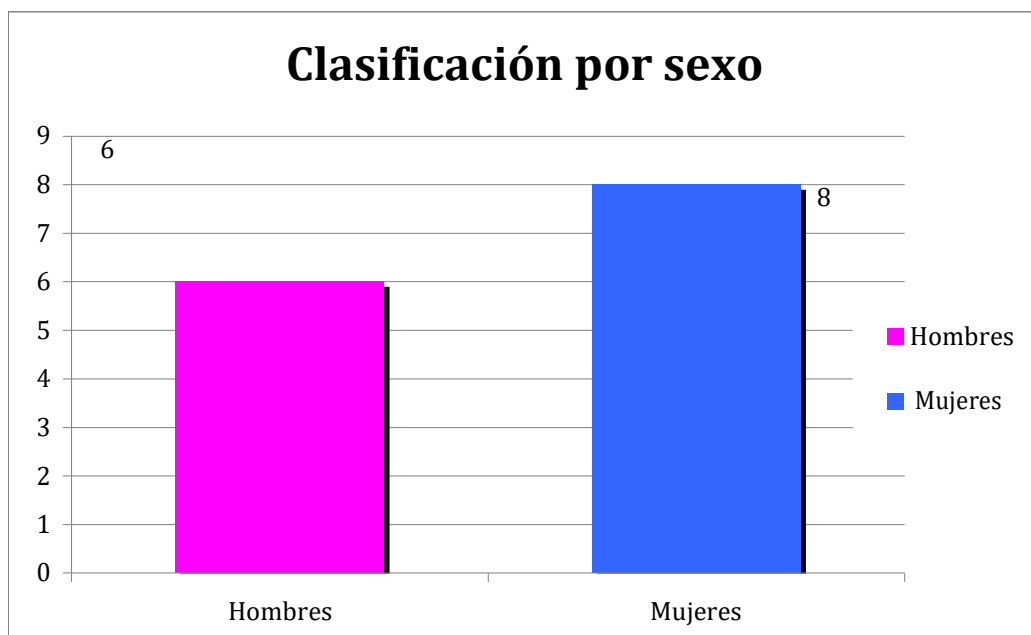
1. DESCRIPCIÓN DEL ALUMNADO DEL GRUPO-CLASE. DATOS ESTADÍSTICOS (RESUMEN)

1.1. Número de alumnado y edad

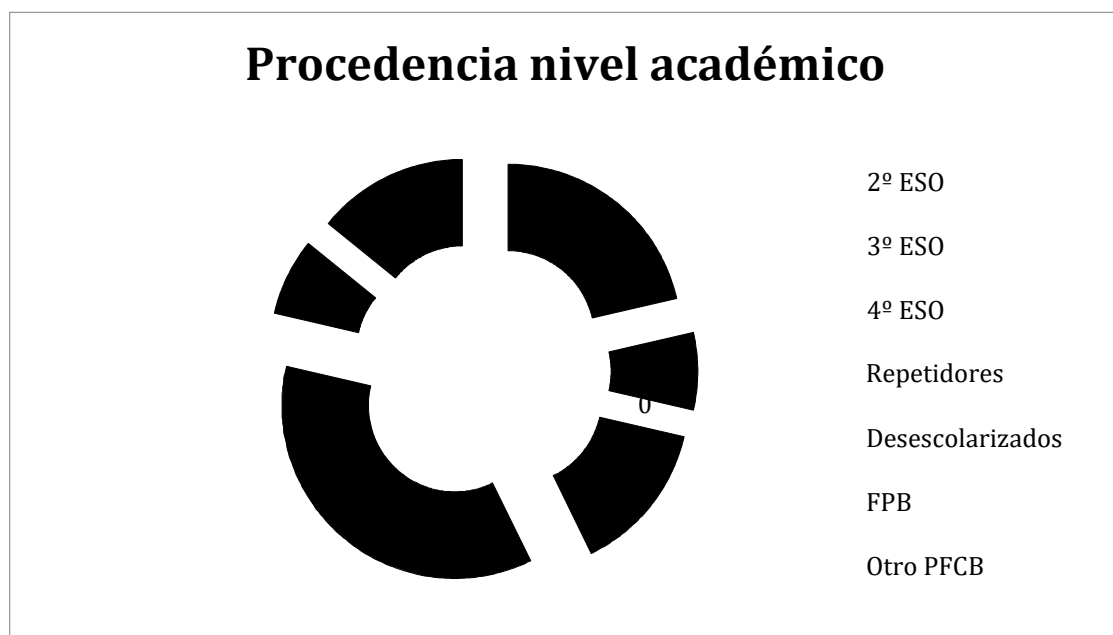
Se inició el curso con 14 alumnos/as. La edad del grupo-aula, al inicio del curso (contada a fecha 31 de diciembre), se presenta en el siguiente gráfico.



1.2. Clasificación por sexo

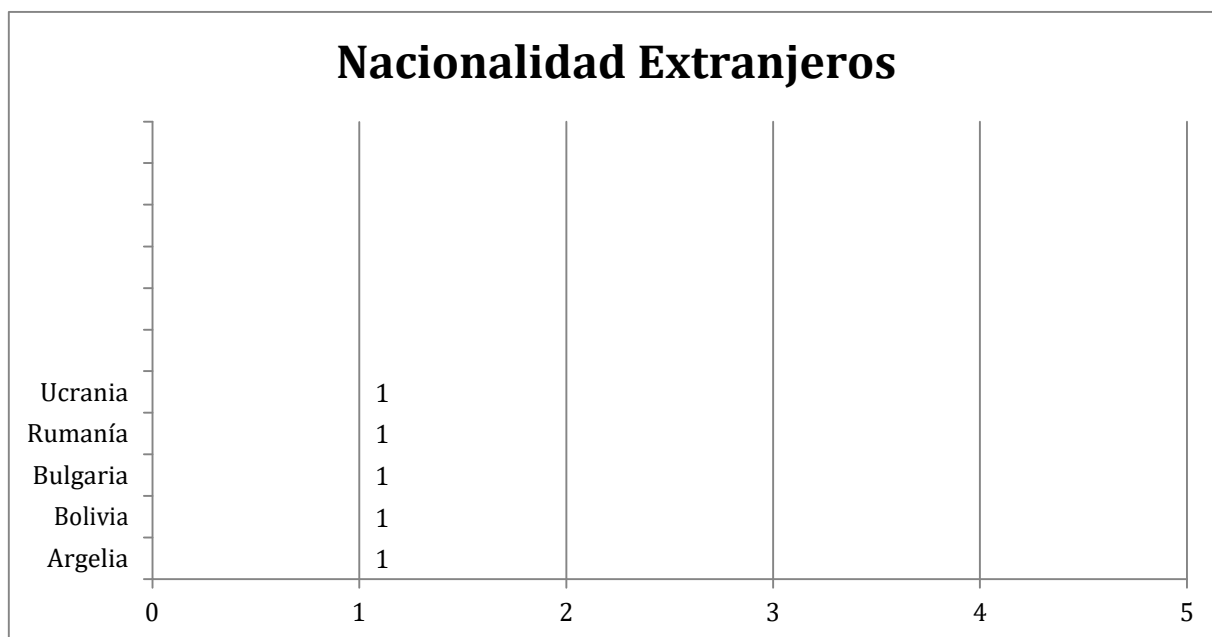


1.3. Nivel académico de procedencia

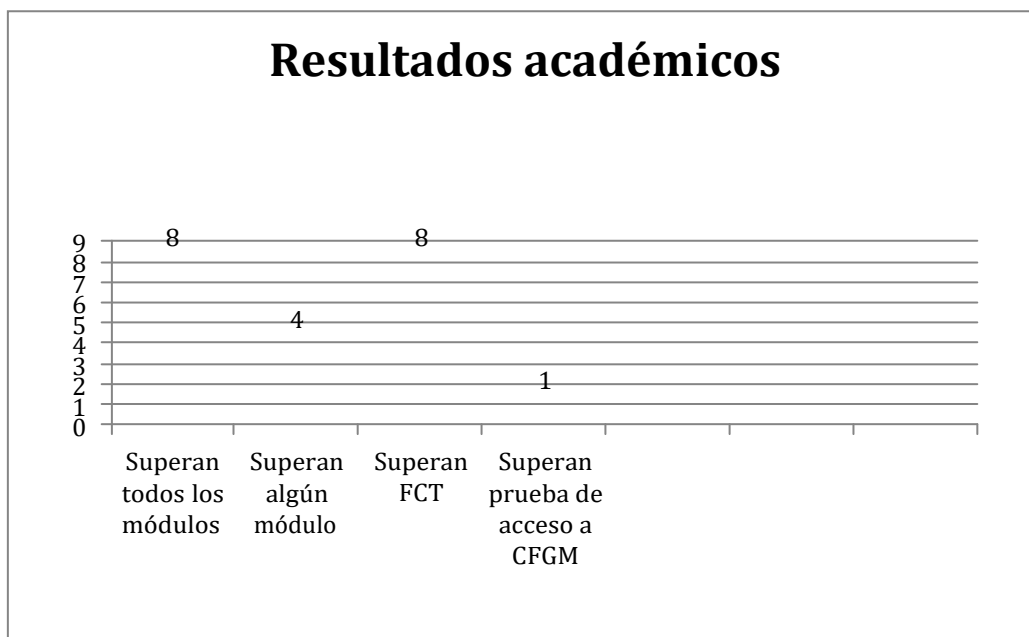


Destacar que no hay ningún alumno procedente de 4º ESO (incompleto), dos de FP Básica, uno de otro PFCB y 5 desescolarizados.

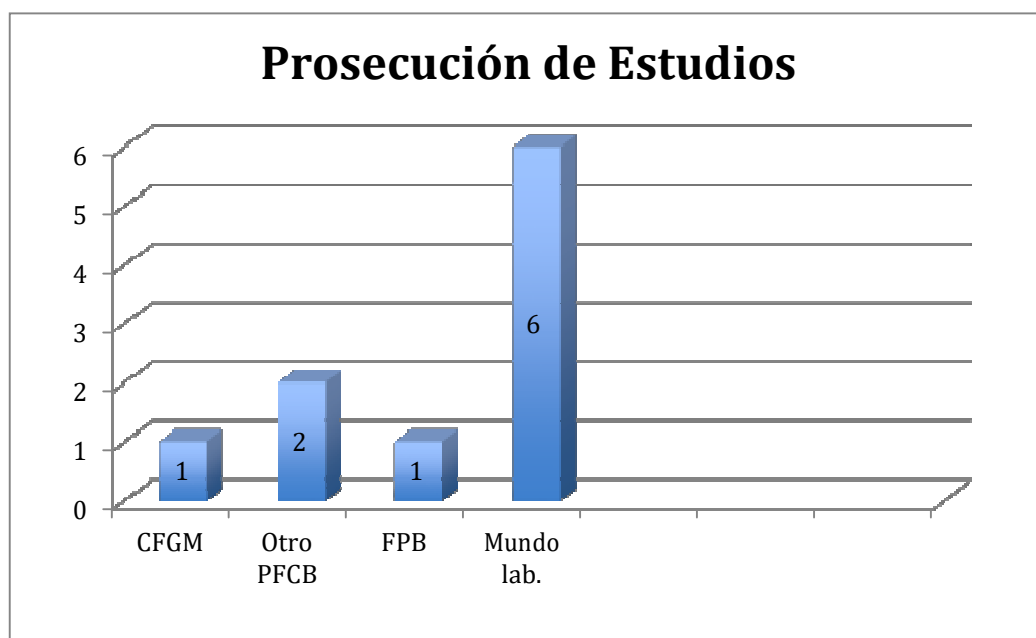
1.4. País de origen/Nacionalidad extranjeros



1.5. Resultados académicos



1.6. Prosecución de estudios



1.7. Características en relación con la procedencia y a los aprendizajes escolares

De los 14 alumnos/as, que iniciaron el curso, dos presentaban diversidad funcional oficialmente reconocida. Con posterioridad, obtuvo ese reconocimiento otro más. Una amplia parte manifiesta características de lo que se acostumbra a denominar fracaso escolar, en tanto que han abandonado la Enseñanza Secundaria Obligatoria sin obtener la correspondiente titulación (GES). La causa más frecuente es la presencia de dificultades de aprendizaje, en ocasiones asociada a otros factores. Así mismo, en muchos casos, el nivel académico real no se corresponde con el último curso realizado, sino que es sensiblemente inferior.



IMAGEN ANULADA POR CONFIDENCIALIDAD

2. DESARROLLO DEL CURSO. PRAXIS EDUCATIVA

2.1. Número de alumnos del grupo-aula. Bajas

Inicialmente, como ya se ha señalado antes, el grupo-clase estaba compuesto por 14 alumnos, 8 chicas y 6 chicos. Tres de ellos presentan necesidades educativas especiales, lo que ha dificultado tanto la tarea de instrucción como la educativa general. Han abandonado el curso en diferentes fechas un total de cuatro alumnos (3 chicas y 1 chico). Han finalizado 10 alumnos. Se considera que la tardía incorporación del profesor especialista en Pastelería ha tenido un efecto muy negativo

2.2. Asistencia y puntualidad.

Uno de las características bastante frecuentes del alumnado que atendemos en estos cursos de Cualificación Profesional Inicial es la alta tasa de absentismo escolar, así como su falta de puntualidad en las enseñanzas anteriores (Secundaria Obligatoria). Se trata, en muchas ocasiones, de jóvenes educados en el contexto familiar, bajo un modelo de excesiva permisividad y pocas responsabilidades. Este es un handicap que los docentes debemos superar.

Se establecen unas normas de conducta y de convivencia para que los alumnos comprendan que es de vital importancia la puntualidad y la asistencia a clase.

Con este grupo hemos conseguido mejorar ambos aspectos (asistencia y puntualidad). Hemos recurrido en múltiples ocasiones al **principio de Premark**, para instaurar hábitos (la realización de una actividad poco deseable se refuerza si va seguida de otra más apetecible, y no al revés).

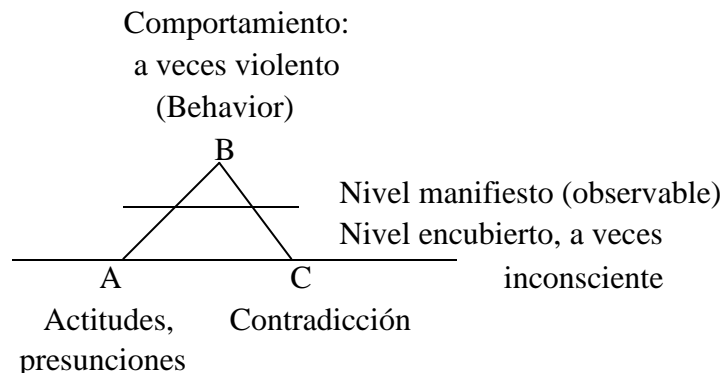
2.3. Convivencia grupal. Medidas educativas adoptadas para su mejora.



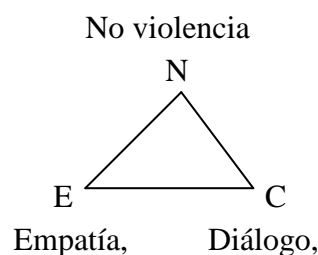
IMAGEN ANULADA POR CONFIDENCIALIDAD

Se han producido episodios de relativa hostilidad intragrupo, generalmente entre iguales. El equipo educativo del grupo, asumiendo las aportaciones de teóricos de la psicología, de la talla de Sigmund Freud, August Aichhorn y Hebe Tizio, está convencido que una buena parte de los conflictos escolares, tienen su génesis en disposiciones mentales y patrones conductuales adquiridos fuera de la propia institución escolar, especialmente en los contextos social y familiar. Como estrategias educativas, dirigidas a mejorar la convivencia en el aula, hemos utilizado las siguientes:

- Una concepción relacional del acto educativo, es decir, considerar la educación como un **acto de relación**. Así, afirman BOWLES y GINTIS que “Las relaciones que se establecen en educación, son más determinantes que los contenidos que se estudian”. Otros muchos autores, entre ellos, SIDORKIN se pronuncian al respecto, en el mismo sentido.
- **Aprendizaje cooperativo**. Los alumnos con mayor destreza en una materia determinada, ayudan a los que no lo son tanto. Entre las ventajas de esta estrategia, destacamos, además de mejorar la convivencia, también mejora el autoconcepto.
- **Educación emocional**. Esta estrategia ha sido más trabajada en las sesiones de tutoría.
- Educación en **valores**, especialmente honestidad, esfuerzo, perseverancia, paz, respeto, integración, justicia-equidad y cooperación.
- Resolución de conflictos y tratamiento de la violencia: adaptación del **modelo de Johan Galtung** (matemático y sociólogo noruego).
 - o Los principios en los que se sustenta el modelo: 1. El conflicto como parte estructural de la relación humana. 2. El conflicto es crisis y oportunidad de transformación (los conflictos no se solucionan, se transforman). 3. El conflicto es una situación de objetivos o necesidades incompatibles. 4. La contradicción es la raíz del conflicto
 - o Modelo: Triángulo ABC del conflicto



- o Diagnóstico: Identificación de los elementos del triángulo ABC.
- o Pronóstico y plan de intervención (mediación): transformación del esquema (triángulo) ABC en otro, excluyendo la violencia.



igualdad compromiso de acuerdos
y equidad y creatividad

- Trabajo de la **transferencia y el consentimiento/resistencia**. La transferencia y el consentimiento del sujeto, son dos mecanismos fundamentales, que los educadores deben considerar para el abordaje del fracaso escolar. FREUD se refiere a la transferencia como desplazamiento del afecto, de las emociones. LACAN, en cambio, dice que, aunque la transferencia a menudo se manifiesta en forma de afectos particularmente fuertes, como el amor o el odio, no consiste en tales emociones, sino en la estructura de una relación intersubjetiva. En cuanto a considerar la transferencia como “positiva” o “negativa”, LACAN, siguiendo a FREUD, emplea a veces esos adjetivos para designar la naturaleza de los afectos. La “transferencia positiva” es en este sentido el afecto amoroso, y la “transferencia negativa”, el afecto agresivo. También a veces, LACAN toma los términos “positivo” y “negativo” para referirse a los efectos favorables o desfavorables de la transferencia sobre la cura.

IMAGEN ANULADA POR CONFIDENCIALIDAD

Se realiza una colaboración con los alumnos que realizan las FCTs en el centro educativo de los talleres de cocina y de pastelería, interrelacionando entre ellos. La justificación es motivar y despertar interés por la familia de ambos talleres.

2.4. Metodología didáctica: adquisición de conocimiento, dificultades de aprendizaje y estrategias que facilitan el aprendizaje.

Junto con los problemas de convivencia, las dificultades de aprendizaje es otro de los grandes retos que se plantean a los profesores y educadores de los PFCB. Estamos de acuerdo con autores como John Dewey, Celestin Freinet, Paulo Freire,

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, Amy Gutman, entre otros, al considerar que la escuela reproduce (en una buena parte) las desigualdades sociales. Para intentar mitigar este fenómeno, en aras de una defensa de la equidad en educación, nos planteamos las siguientes **líneas de actuación** con el alumnado:

- Atender individualmente a aquellos con dificultades de aprendizaje.
- Aumentar la motivación por aprender.
- Intentar compensar las carencias de conocimientos que poseen.
- Mejorar el autoconcepto (aumentar nivel de autoestima).
- Favorecer la integración del alumnado en el grupo-aula y en el centro en general.
- Promover la implicación de las familias y/o tutores legales.

A la vista de los problemas detectados con los cuestionarios, entrevistas y pruebas de evaluación iniciales hemos adoptado las siguientes **estrategias, medidas y recursos didácticos**:

1. Apostar decididamente por la **compensación educativa** de las desigualdades, como estrategia general. Esta estrategia está pensada para dar respuesta a los alumnos con necesidades derivadas de una situación de desventaja, que tiene su origen, fundamentalmente, en factores sociales, económicos, culturales, geográficos o étnicos. A modo de ejemplo, Los estudiantes pueden tener dificultades para adaptarse al centro, haber accedido a él con retraso —una vez iniciado el curso—, estar en riesgo de abandono escolar o no reunir las condiciones para superar las exigencias escolares correspondientes porque hayan pasado un periodo hospitalizados o procedan de otro país y tengan dificultades con el idioma. En concreto, se informa al alumnado sobre las becas a las que puede acceder, se les atiende de forma individualizada dedicando mayor tiempo a aquellos que presentan mayores dificultades de aprendizaje, se aumenta la cantidad y variedad de las actividades más sencillas, se les fomenta al autoconocimiento en relación a la personalidad y al potencial profesional, se les ayuda a buscar alternativas para incorporación a la vida activa, se les presenta un procedimiento de toma de decisiones y se les estimula la motivación por el aprendizaje.
2. Priorizar estrategias didácticas con un **enfoque manipulativo, interactivo y preferentemente globalizado** (métodos globales de enseñanza), en vez de otros métodos de enseñanza más fragmentados. La utilización de estos métodos se ve favorecida por un equipo educativo reducido, formado por dos profesores, uno que imparte módulos profesionales (específicos) y otro de carácter general (matemáticas, ciencias naturales, castellano, ciencias sociales, formación y orientación laboral, tutoría y actividades físico-deportivas). De esta manera se consigue, fundamentalmente:
 - Interés y motivación por aprender.
 - Aumentar la comprensión.
 - Activar (mejorar) el recuerdo y promover el uso de conceptos, explicaciones, argumentos, modelos y hechos vinculados con las diversas materias estudiadas.
3. Utilización del **aprendizaje por descubrimiento guiado** (BRUNER) y el **razonamiento inductivo** (pasar de los detalles y los ejemplos hacia la formulación de un principio general). Ambas son estrategias didácticas apropiadas para la realización de múltiples actividades didácticas, valga como ejemplo, explicar el significado de “la regla de las tres R”, como medida de carácter individual, para favorecer un desarrollo

sostenible (aquel que permita al medio ambiente recuperarse al mismo ritmo que es afectado por la actividad humana). Este tipo de aprendizaje proporciona una gran satisfacción a quien aprende.

4. Romper con la artificialidad de los contextos de aprendizaje (TRILLA, 1985:30) y con la vocación de aislamiento (TRILLA, 1985:38), que son dos de los males endémicos de muchos centros escolares.
5. En línea con lo anterior, presentamos al alumnado **actividades iniciales con marcado carácter motivador**. Son adecuadas aquellas, basadas en la tecnología, al ser ésta un área de conocimiento próxima a las situaciones de la realidad y al contexto actual en el que viven los alumnos (DEWEY Y KILPATRICK). De esta forma empezamos por lo más concreto (conectado con la realidad) para después abordar lo más abstracto. Por ejemplo, la siguiente actividad. Investiga (en Internet o en otro medio) cómo se obtiene la energía necesaria para el funcionamiento de la mayor parte de los aparatos que utilizamos en la vida cotidiana (teléfonos móviles, las telecomunicaciones en general, ordenadores, electrodomésticos, alumbrado, hospitales, la industria, el transporte y otros muchos usos). Después, vuelve a investigar buscando, ahora en una enciclopedia, los tipos de energías renovables y no renovables.
6. Fomentar el **pensamiento divergente crítico reflexivo**. En esta línea consideramos muy apropiada la técnica de “**tormenta de ideas**” y de toma de decisiones (fases: 1. Identificar el problema 2. Generar opciones 3. Valoración 4. Elección 5. Aplicación y valoración de posibles consecuencias). A modo de ejemplo: la realización de una tabla sobre ventajas e inconvenientes de cada tipo de energía
7. El **aprendizaje cooperativo**, que ya ha sido citado antes, constituye una estrategia de metodología didáctica, que además de favorecer la inclusión en general, también permite obtener buenos resultados en relación con los aprendizajes escolares.

IMAGEN ANULADA POR CONFIDENCIALIDAD

8. El **aprendizaje situado**. Se trata de un aprendizaje **contextualizado** de conocimientos, habilidades, procedimientos y actitudes, es decir, aplicado a situaciones reales de la vida cotidiana. Algunas de sus características son:
- **Aprender es una experiencia social (más que individual)**, que se enriquece con experiencias de otros, con recursos compartidos y con prácticas sociales comunes.
 - Parte de la idea central de que **el conocimiento es contextual** y, por lo tanto, está fuertemente influenciado por la actividad, los agentes, los elementos del entorno y la cultura donde tiene lugar.
 - Según esta visión de la educación y el aprendizaje, **la enseñanza se debe centrar en prácticas educativas auténticas**. Estando dicha autenticidad determinada por: el grado de relevancia cultural de las actividades sociales, las prácticas compartidas en las que participe el estudiante, así como del tipo y nivel de actividad social promovidas por estas.
 - A través de los procesos culturales **los alumnos se apropian de las herramientas de aprendizaje**, adquiriendo y ampliando sus propia habilidades, al tiempo que desarrollan una estructura mental particular y un inteligencia individual.
 - La **participación de los adultos (maestros, padres) es actuar de guía** para que los alumnos estructuren y modelan las soluciones más adecuadas.
9. En matemáticas, materia en la que una buena parte del alumnado presenta dificultades de aprendizaje, especialmente en la **resolución de problemas**, empleamos el método de PÓLYA para aprender a resolverlos. Éste consta de las siguientes fases: 1. Comprensión del problema. 2. Realización de un esquema. 3. Escribirlo en lenguaje matemático. 4. resolverlo y calcular la solución. 5. Revisar y comprobar el resultado.
10. La incorporación moderada de las **nuevas tecnologías** de la información y de la comunicación en el aula.
11. Trabajar técnicas de estudio, con especial atención a extraer las ideas principales de un texto (diferenciación de información según nivel de relevancia) y a la elaboración de esquemas y mapas conceptuales, todo ello en el marco del aprendizaje significativo.
12. Estimular la toma de conciencia de la importancia del autoaprendizaje en la sociedad de la era de la información.
13. Estimular la comunicación de los alumnos más introvertidos.
14. Colocar en el tablón de anuncios del aula las noticias de mayor actualidad, algunos trabajos realizados por los alumnos/as, así como también información relevante para la formación académica, profesional y humana.
15. Proponer **actividades de enseñanza-aprendizaje** con las siguientes características básicas:
- Que se presten al debate y la participación activa (estimulación a la participación).
 - Que sean, en lo posible, de actualidad.

- Conectadas con intereses de los/as alumnos/as, aunque sin perder de vista las finalidades educativas generales.
- Que sean significativas y relevantes.

16. Establecer contactos frecuentes con las familias y/o tutores legales.

17. Establecer un buen clima de aula, al ser este uno de los factores, que en opinión de autores de gran peso en educación (Doyle, Bernstein, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Molina García, etc.) es determinante para los resultados escolares. Por ello, hemos apostado por una pedagogía basada en la relación, intentando crear un clima de confianza y evitar la censura.

18. Relacionado con lo anterior, nos hemos propuesto transformar (en sentido freiriano) las relaciones dentro del aula, aproximándolas a una auténtica comunidad de aprendizaje. Recordemos que según Paulo Freire, mediante la crítica reflexiva, la persona cambia su manera de ver el mundo, se siente partícipe de él y artífice de su propia vida. Surge lo que Freire llama la conciencia que no es tan sólo el reconocer la situación que se vive, sino el compromiso y proceso de transformación. Es un método que en ningún caso intenta decir a la persona lo que debe y lo que no debe hacer, aprender o decir, sino que, por el contrario, transforma al sujeto que aprende en responsable central de su propio proceso de liberación y construcción de su propia cultura (forma de vivir).

19. Planificar un aumento del vocabulario como estrategia didáctica para intentar corregir los bajos niveles de desempeño académico. Esta medida está basada en la teoría de los códigos lingüísticos de Basil Berstein.

20. Profundizar en las habilidades emocionales como recurso para afrontar situaciones estresantes y conflictivas.

2.5. Acción tutorial: individual y familiar.

“La tutoría constituye un elemento inherente a la actividad docente dentro de una concepción integral de la educación. Entraña una relación individualizada con la persona del educando en la estructura y la dinámica de sus actitudes, aptitudes, conocimientos e intereses. Bajo esta perspectiva, el desarrollo de la función tutorial asegura que la educación sea verdaderamente integral y personalizada, y no quede reducida a mera instrucción” (M.E.C.: Libro blanco para la reforma del Sistema Educativo. 1989, p. 225)

En el Centro de Formación Profesional Adaptada contamos con un Plan de Acción Tutorial, en el que se marcan directrices generales para las tutorías de cada curso, estando éstas, en consecuencia, coordinadas.

Para el desarrollo de la de acción tutorial, a lo largo del curso, hemos mantenido múltiples contactos con las familias, tutores, educadores, psicólogos y trabajadores sociales, además de la reunión inicial grupal celebrada durante el primer mes del curso. Esta comunicación y coordinación con dichos agentes educativos se ha orientado según los siguientes objetivos.

- Informar sobre el funcionamiento del Centro.

- Comunicar la evolución del alumno.
- Establecer vías de colaboración en el proceso educativo de sus hijos.
- Recibir, a propuesta del tutor o por demanda de ellos.
- Fomentar su colaboración para favorecer:
 - el trabajo personal de sus hijos.
 - organización del tiempo de estudio.
 - organización del tiempo de ocio.
- Implicar a los padres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos.
- Establecer vías de comunicación que faciliten la conexión entre el Centro y las familias.
- Mediar en situaciones de conflicto.

2.6. Adaptaciones curriculares individualizadas. Plan específico de refuerzo para alumnos con dificultades educativas especiales (conductuales y/o de aprendizaje)

Cinco alumnos han llevado Adaptación Curricular Individualizada Significativa, en el área de matemáticas.



IMAGEN ANULADA POR CONFIDENCIALIDAD

3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS

Junto a los criterios que conlleva la práctica instruccional habitual, hemos apostado por los siguientes criterios de evaluación.

- Utilización preferente de la evaluación cualitativa, como estrategia que intenta romper con la asociación evaluación-malos resultados-fracaso escolar.
- Evaluación continua e integradora.
- Evaluación autorreferenciada.
- Evaluación centrada en el trabajo, especialmente en el trabajo relativo continuado.

4. REINSERCIÓN ACADÉMICA, PREVISIÓN SOBRE CONTINUACIÓN DE ESTUDIOS E INSERCIÓN SOCIOLABORAL.

4.1. Reinserción académica.

Las previsiones de reinserción académica ya se han presentado al principio de esta memoria. Puede constatarse que en sentido estricto, esto es, que tengan intención y reúnan los requisitos para dicha reinserción hay una alumna y otros tres tienen previsto continuar su formación cursando, o bien otro PFCB o bien FP Básica.

4.2. Inserción laboral.

Dada la actual situación de escasez de puestos de trabajo, hay bajas expectativas de contratación del alumnado que ha finalizado este curso escolar. A pesar de ello, hay 6 con probabilidad de incorporación al mundo laboral.

5. COORDINACIÓN DEL PROFESORADO. PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS.

A lo largo de todo el curso, ha existido coordinación entre los profesores del grupo aula, así como también con los profesores de otros PFCB, sobre diversos aspectos que guardan relación con la docencia: contenidos prioritarios, actividades físicas y de tutoría, actividades educativas complementarias, etc.

La participación e implicación de las familias en los procesos de enseñanza/aprendizaje ha sido desigual.

Desde el inicio del curso, los dos profesores del grupo, hemos mantenido una comunicación muy frecuente, con entrevistas diarias preferentemente, para puesta en común de incidencias acaecidas durante ese día o el anterior y tomar medidas, si procede.

Con las familias o tutores legales, celebramos la reunión de principio de curso, en la que tratamos los siguientes asuntos:

- Calendario escolar.
- Finalidades y estructura de los PCPI.
- Profesorado que compone el equipo educativo, horario de atención y forma de contactar.
- Conveniencia de la implicación familiar en la educación de los hijos/as, así como una continúa coordinación con el equipo docente.
- Criterios generales de evaluación de los aprendizajes.
- Presentación de las diferentes instalaciones con las que cuenta el centro y el complejo educativo en su conjunto.
- Reglamento de Régimen Interno.
- Características generales del alumnado del grupo-clase.
- Permisos para salir del aula y del centro (por enfermedad, por actividades extraescolares, etc.).
- Faltas de asistencia:
 - Pedimos justificante.
 - Rogamos que llamen por teléfono ese día para avisar.
- Material necesario:
 - Para los módulos de Formación Básica.
 - Para Formación profesional específica: uniforme de pastelería.
- Prácticas en empresas (módulo FCT): fechas, duración, búsqueda de empresa, evaluación, régimen no laboral, etc.
- Posibilidades de reinserción académica:

SOBRE OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE GES (Graduado en Ed. Sec.)

Recordamos que el título de Técnico, obtenido tras la finalización y superación de los estudios de ciclos de grado medio, tiene la misma validez, a efectos académicos y administrativos, de que el título Graduado en Educación Secundaria. Así mismo, el título de Formación Profesional Básica tiene los mismos efectos laborales que el título Graduado en Educación Secundaria.

Si el alumno/a desea obtener expresamente el título de Graduado en Educación Secundaria (GES), puede elegir cualquiera de las siguientes opciones:

- 1) Dirigirse a un centro de EPA (Educación Permanente de Adultos).
- 2) A través del CEED (Centro Específico de Enseñanza a Distancia), sito en el complejo educativo “Misericordia” (al lado de cafetería).
- 3) Pruebas libres para la obtención del GES.:

Podrán inscribirse aquellas personas que cumplan, al menos, 18 años en el año natural de la convocatoria. La formalización de la matrícula para poder presentarse al examen se realizará en el edificio PROP-2 (de Educación), sito en

C/ Gregorio Gea, números 12 y 14 (cerca de la estación de autobuses., durante el mes de ABRIL para la convocatoria de junio, y durante la SEGUNDA QUINCENA DE AGOSTO Y PRIMERA DE SEPTIEMBRE para la convocatoria de octubre.

ACCESO A CFGM (Ciclos Formativos de Grado Medio)

- ✓ Con título de GES (Graduado en Educación Secundaria).
- ✓ Mediante prueba de acceso.
- ✓ Superando la Formación Profesional Básica.

PRUEBA DE ACCESO A CFGM

- Requisitos:
 - No poseer el título de GES.
 - Tener 17 años cumplidos en el año de realización de la prueba.
- Es necesario realizar inscripción previa.
- En caso de no superarse la totalidad de las materias en una convocatoria, el alumno se podrá examinar en la siguiente sólo de aquellas no superadas.

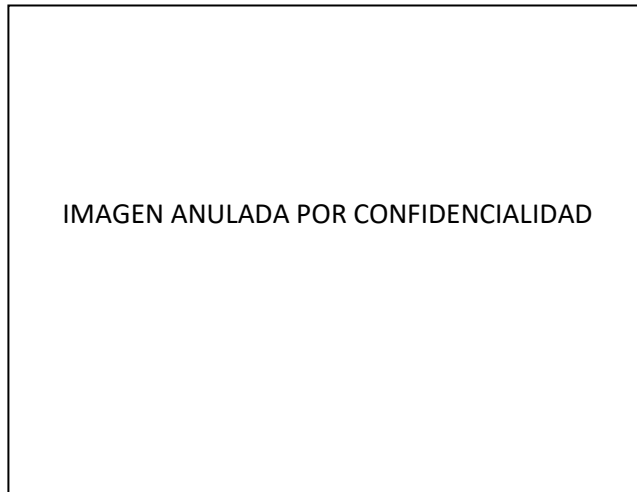
POSIBILIDAD DE INSERCIÓN LABORAL:

Respecto a la posibilidad de incorporación al mundo laboral, recordamos:

- La conveniencia de inscribirse en el SERVEF.
- La importancia de tener actualizado el currículum.
- Si se desea, se puede intentar acceder al mundo laboral a través de las empresas de trabajo temporal (E.T.T), con las que se puede conseguir una retribución rápida.

También, recordamos que para tener derecho a la prestación contributiva por desempleo, es necesario, entre otros requisitos (siendo uno de ellos encontrarse en situación legal de desempleo), haber cotizado un periodo mínimo de 12 meses, dentro de los 6 últimos años. Y, cuando no se han cotizado 12 meses, se puede acceder al subsidio por desempleo (que tiene carácter asistencial), siempre que se hayan cotizado 6 meses como mínimo (sin responsabilidades familiares) o 3 meses como mínimo (con responsabilidades familiares).

Además, hemos mantenido varias entrevistas individualizadas y múltiples conversaciones telefónicas con las familias, tanto a propuesta nuestra como de ellas, para dar una respuesta educativa coordinada.



6. ACTIVIDADES EDUCATIVAS COMPLEMENTARIAS.

Las actividades educativas complementarias que se han desarrollado han sido las siguientes:

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS
CURSO 2016-2017
Asociación sin ánimo de lucro Desata tu potencial: Taller de Autoconocimiento
Asociación sin ánimo de lucro Desata tu potencial: Taller de asertividad
Asociación sin ánimo de lucro Desata tu potencial: Taller de empatía
Asociación sin ánimo de lucro Desata tu potencial: Taller de cooperación
Asociación sin ánimo de lucro Desata tu potencial: Taller Comunicación No Verbal
Asociación sin ánimo de lucro Desata tu potencial: Taller de emociones (Maestría emocional)
Asociación sin ánimo de lucro Desata tu potencial: Taller de educación en igualdad
Asociación sin ánimo de lucro Desata tu potencial: Otras técnicas de comunicación eficaz
Charla de sexualidad: Anatomía y funcionamiento del aparato genital (Ginecólogo Enrique García)
Taller de autoconocimiento, crecimiento y autoestima , impartido por Iris

Damián, experta en recursos educativos holísticos.
Charla de sexualidad: Técnicas Anticonceptivas (Ginecólogo Enrique García)
Taller “Diversia II: diversidad sexual, familiar y de género” , impartido por personal de Proyectos Educativos del Ayuntamiento de Valencia. Tiene como finalidad fomentar el respeto a la diversidad sexual, representado por el colectivo LGTB (Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales).
Taller “Los amores reídos son los más queridos” , impartido por personal de Proyectos Educativos del Ayuntamiento de Valencia. Tiene como finalidad reflexionar sobre comportamientos y actitudes que están en la base de la violencia en las relaciones de pareja.
Charla Normativa Estupefacientes. Impartido por: Francisco Ceacedo, fiscal antidroga Victoria San José, abogada de extranjería
Taller Uso Responsable de Internet y Redes Sociales (ONG padres2.0org)
Charla sobre “Conductas de riesgo y sus consecuencias penales” , impartido por D. Juan Molpeceres Pastor, abogado experto en la materia.
“Visualizant a les dones” , actividad realizada por todos los cursos del Centro, consistente en la búsqueda de mujeres célebres y su posterior exposición, en conmemoración del Día Internacional de la Mujer.

OTRAS ACTIVIDADES:

Formación y Obtención del Carnet de Manipulador de Alimentos. Impartido por la empresa Qualiá. Carlos Paula Juliá. Ingeniero agrónomo
Visita: Conoce Valencia y Actividad Didáctica en la Biblioteca Municipal de Valencia, coordinada por los profesores del Programa Operaciones Básicas de Pastelería
Se realiza una actividad colaborando con los alumnos del taller de cocina, en la preparación, ejecución de un catering para el IES nº 26



IMAGEN ANULADA POR CONFIDENCIALIDAD

7. RECURSOS HUMANOS, MATERIALES Y COMUNITARIOS EMPLEADOS. VALORACIÓN DE RECURSOS.

7.1. Formación recibida

- Septiembre 2016: Introducción a las Comunidades de Aprendizaje. Actuaciones Educativas de Éxito (CEFIRE de Valencia).
- Mayo 2017: I Congreso Estatal sobre Convivencia Escolar. La Fuerza de la Educación. CENIE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

IMÁGENES ANULADAS POR CONFIDENCIALIDAD

- Octubre de 2016 a julio de 2017: Seminario El niño difícil. “El niño y la institución: sus síntomas”. (Escuela Lacaniana de Psicoanálisis del Campo Freudiano. Comunidad Valenciana).

- Julio 2017: XIV Jornadas de Equipos de Mediación y Convivencia (CEFIRE de Valencia).

7.2. Taller

Se trata en memoria aparte.

7.3. Empresas

A lo largo de los años que venimos desarrollando los PGS, P.C.P.I., y PFCB, hemos mantenido contacto con bastantes empresas del sector, por lo que se cuenta con un número suficientemente amplio y en poblaciones diversas. Se continuará solicitando a los propios alumnos y familiares que aporten empresas sitas en sus poblaciones o a través de conocidos, familiares.

7.4. Formación General, tutoría y F.O.L

Para las distintas materias teóricas se cuenta con el suficiente material de trabajo, que va renovándose y actualizando cada año según las necesidades. Para la asignatura de FOL se deberá conseguir toda aquella novedad laboral que se produzca a partir de ahora: nuevo convenio colectivo de la especialidad de Pastelería, normativa sobre seguridad e higiene, nuevos tipos de contratos, etc.

8. PROPUESTAS GENERALES. IDENTIFICACIÓN DE DIFICULTADES, NECESIDADES Y PROPUESTAS DE MEJORA.

Para todas las especialidades que se imparten en el Centro, se está en permanente revisión de la programación tanto de taller, como de módulos de carácter general.

NECESIDAD DE JEFATURA DE ESTUDIOS Y GABINETE PSICOPEDAGÓGICO

Dadas las características de los alumnos aquí matriculados, a saber:

- Chicos y chicas, con edades entre 16 y 21 años.
- No han conseguido alcanzar los objetivos de la enseñanza obligatoria.
- Suelen presentar dificultades de aprendizaje, en muchos casos de intensidad alta.
- En el ámbito académico, desmotivación, inadaptación, bajo rendimiento y sentimientos de fracaso y de frustración.
- Se muestran hostiles, agresivos, irrespetuosos y poco responsables.
- No tienen trabajo remunerado ni expectativas de encontrarlo a corto plazo.
- Bajo nivel de autoestima.
- Tienen difícil su integración en nuestra sociedad. Y, en el ámbito académico, la desmotivación, inadaptación, bajo rendimiento, sentimientos de fracaso y de frustración y, en ocasiones, la marginación son patentes.

Por ello, pensamos que es conveniente la existencia de orientador u orientadora.

En todo caso, consideramos imprescindible la figura del Coordinador de Estudios (Jefe de Estudios) con las siguientes funciones:

1. Sustituir al director o directora en caso de ausencia o enfermedad.
2. Organizar los actos académicos conjuntamente con el director o directora.
3. Coordinar la realización de las actividades complementarias extraescolares, según las directrices aprobadas por el centro educativo.

4. Coordinar el programa de formación de centros de trabajo del alumnado que cursa ciclos formativos o programas de garantía social, junto con el jefe del departamento de prácticas formativas.
5. Coordinar y velar por la ejecución de las actividades de carácter académico, de orientación y complementarias del profesorado, y del alumnado en relación con el proyecto educativo del centro, los proyectos curriculares y la programación general anual.
6. Coordinar los horarios académicos del alumnado y del profesorado, de acuerdo con los criterios establecidos por el claustro de profesores y con el horario general incluido en la programación general anual, así como velar por su cumplimiento.
7. Coordinar la acción de los tutores, con la colaboración, en su caso, del orientador, y de acuerdo con el plan de acción tutorial.
8. Buscar el aprovechamiento óptimo de todos los recursos didácticos y de los espacios existentes en el instituto.
9. Fomentar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar, especialmente en lo que se refiere al alumnado,
10. Colaborar en la realización del inventario general del centro y mantenerlo actualizado.
11. Custodiar y organizar la utilización de la biblioteca, medios audiovisuales, material didáctico y cualquier otro material inventariable.
12. Colaborar en la elaboración del proyecto de presupuesto del instituto.
13. Colaborar en la Ordenación del régimen económico del centro, en la supervisión de la contabilidad y la rendición de cuentas a los órganos correspondientes.
14. Colaborar en la función de velar por el mantenimiento material del centro en todos sus aspectos.
15. Participar en la elaboración de la propuesta de programación general anual.
16. Dar a conocer, difundir pública y suficientemente a toda la comunidad educativa, la información sobre normativa, disposiciones legales y asuntos de interés general o profesional que llegue al centro.
17. Diligenciar, ordenar el proceso de archivo y custodiar los expedientes académicos, los libros de escolaridad y cuantos documentos oficiales sean generados en el instituto.

CONVENIENCIA DE PROFESOR DE APOYO A ALUMNOS EXTRANJEROS

Debido a las características de estos cursos, cada año contamos con mayor número de alumnado extranjero, muchos de ellos recién llegados de su país, y algunos de ellos sin el dominio del idioma tanto a nivel oral como escrito, por tanto pensamos que sería recomendable que parte de su horario lo dedicará a estar con un profesor de apoyo que profundizara en estas dificultades y así poder seguir el ritmo de la clase, ya que normalmente estos alumnos tienen más dificultades que el resto y suelen fracasar por estas causas.

OTRAS DIFICULTADES: LA CONTRATACIÓN DEL PROFESORADO INTERINO

El retraso en la contratación de los profesores interinos tanto de taller como de módulos de carácter general supone gran perjuicio, no solo por cuestiones de organización docente sino también sobre el desarrollo del curso, en tanto que la mayor parte del alumnado presenta un perfil de absentismo escolar muy acusado, escaso hábito de trabajo continuo y fracaso escolar. Este curso, el profesor especialista en Pastelería se ha incorporado excesivamente tarde, lo que ha tenido consecuencias graves: desmotivación y abandono del alumnado.

EL EQUIPO EDUCATIVO

DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD
--

MEMORIA FINAL DE CURSO PROFESORADO

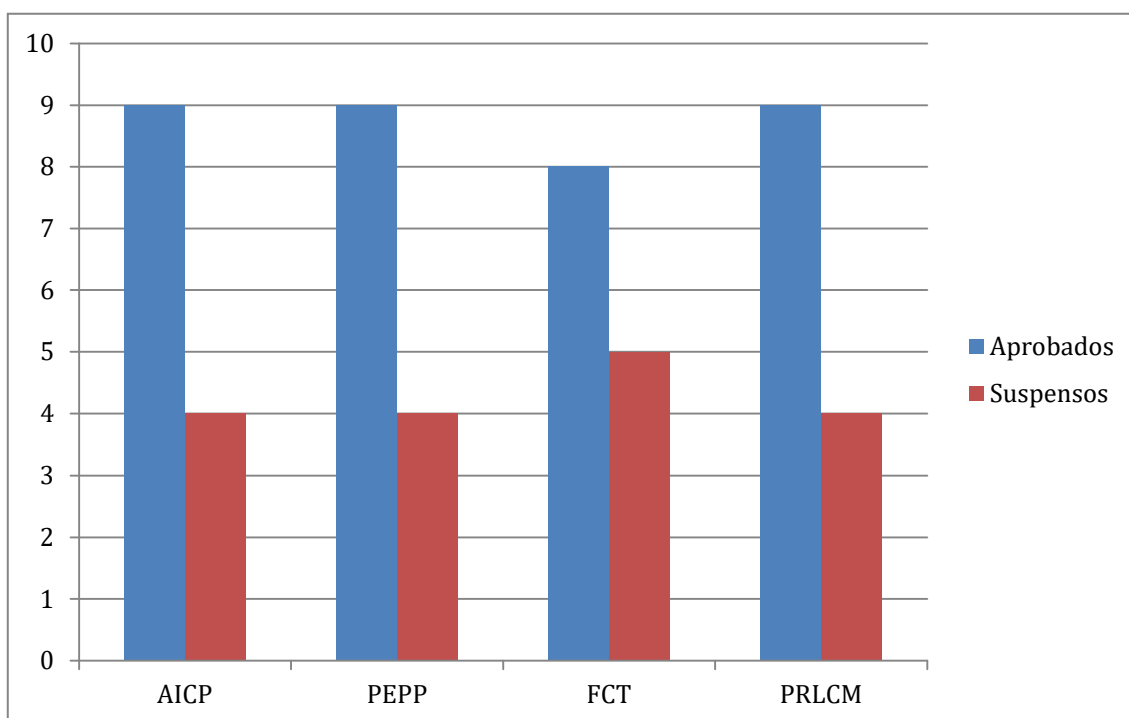
CURSO: ESCOLAR: 2016-2017

GRUPO: OPERACIONES BÁSICAS DE PASTELERÍA

MÓDULOS: PRLCM, OPERACIONES BÁSICAS DE PASTELERÍA
(Aprovisionamiento interno y conservación en pastelería, y
prelaboración, elaboración y presentación en pastelería.) y FCT.

PROFESOR:

1. Análisis de resultados y resultados por módulos.



Módulo	Alumnos	Aprobados	% ap	Suspendidos	% sus
Aprovisionamiento Interno y Conservación en Pastelería	13	9	69,23	4	30,77
Preelaboración, Elaboración y Presentación en Pastelería	13	9	69,23	4	30,77
Formación en Centros de Trabajo	13	8	61,54	5	38,46
Prevención de Riesgos Laborales y Calidad Medioambiental	13	9	69,23	4	30,77

De los 13 alumnos, uno solo acudió a clase un día, otro causó baja a petición de la madre por haber incumplido las medidas judiciales fuera del centro y pasar a régimen interno, otro dejó de venir a clase a finales de la segunda evaluación y el último abandonó casi a final de curso.

El alumno que no ha aprobado la FCT, ha sido debido a que no se ha presentado ningún día a hacer las practicas, porque aprobó la prueba de acceso a grado medio y abandonó este curso en el último momento.

2. Evaluación de la programación didáctica.

La presente memoria se realiza en cumplimiento de la Orden 73/2014 de 26 de agosto por la que se regulan los Programas Formativos de Cualificación Básica de

la Comunidad Valenciana, donde desarrollamos los apartados que se indican en el Capítulo IV, art. 31 de la citada Orden.

La Resolución de 7 de julio de 2016, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los Programas Formativos de Cualificación Básica en el ámbito de la Comunidad Valenciana para el curso 2016-2017, donde se indica el currículo que se desarrollará en dichos programas. Se apunta que el currículo experimentará las adaptaciones requeridas para adecuarse a las características, necesidades y capacidades de cada uno de los alumnos de los Programas, y concretamente al alumnado con necesidades educativas especiales.

2.1 Valoración de la selección, distribución y secuenciación de contenido.

La selección de contenidos ha sido la marcada según la normativa vigente para el curso 2016-2017 en el Real Decreto 1179/2008, de 11 de julio, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de diecisiete cualificaciones profesionales de nivel 1, correspondientes a determinadas familias profesionales, y también la resolución de 7 de julio de 2016, de la Dirección General de Política Educativa, de la Dirección General de Centros y Personal Docente y de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los programas formativos de cualificación básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana para el curso 2016-2017 y para que puedan ser completados con lo dispuesto en el anexo IV-B del Real Decreto 39/1997, de 17 de enero por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención.

2.2 Valoración de los criterios de evaluación.

Se han establecido los criterios de valoración que para estos módulos marca la normativa vigente establecida en el apartado anterior.

2.3 Valoración de los materiales i recursos didácticos utilizados.

Se ha utilizado el aula de pastelería así como el taller de pastelería/cocina, donde se encuentran los recursos: pizarra, proyector, ordenador, así como cocina, donde se proyectaban, escribían o se ponían en práctica todas las herramientas y recursos didácticos necesarios para la docencia de los módulos.

2.4 Adaptaciones curriculares.

Dentro del grupo contábamos con 2 alumnos con necesidades educativas especiales a los cuales se les ha realizado las adaptaciones curriculares pertinentes y a mediados de curso llegó también el dictamen de otro de ellos, adaptándose también para este alumno el currículo de la asignatura, con lo que se ha contado con 3 alumnos con necesidades especiales y el resto de alumnos con niveles de conocimiento muy diferenciados, la cual cosa ha hecho que se hayan tenido que

hacer algunas adaptaciones puntuales, según la detención de las necesidades del alumno en el momento, ya que venían sin informe de un especialista.

2.5 Grado de desarrollo de la programación didáctica.

La programación didáctica en los módulos de pastelería se han desarrollado al 85% al no poder realizar algunos apartados de la programación por no contar con las herramientas necesarias para poder realizarlas en el taller.

En cuanto al módulo de prevención de riesgos laborales se ha realizado al 100 % de su programación.

3. La programación didáctica.

3.1 Valoración de la programación didáctica, aspectos a destacar.

La programación didáctica se valora positivamente ya que ha sido capaz de recoger la mayoría de necesidades de los módulos y ha sido suficientemente flexible como para poder adaptarse a las circunstancias del centro y del alumnado.

4. Propuestas a considerar.

4.1 Actividades extraescolares realizadas y aspectos a mejora.

Los alumnos no han realizado excursiones con el profesor de pastelería, pero si que acudieron junto con los alumnos de madera a una actividad sobre cajas nidos que se realizó en Requena, en la cual los alumnos participaron realizando el picnic que se distribuyó a los participantes.

También los alumnos realizaron unas jornadas especiales junto con el Instituto de Educación Secundaria IES Número 26, en el cual se realizaron diversas elaboración que se estaban desarrollando en la programación en ese momento para sacar fondos a favor de Sant Joan de Déu Serveis Socials València, recaudando fondos para el albergue.

En cuanto al grupo destacar que ha sido un grupo de alumnos muy heterogéneo con niveles muy diferenciados, contando con 4 alumnos procedentes del mismo centro, 2 repetidores y otros dos que procedían de madera y de cocina. 3 de los alumnos con NEE con diagnóstico y los otros sin informes pero con carencias visibles. Sería muy conveniente tratar de lograr que los alumnos cuando ingresaran en el centro vinieran con un informe psicopedagógico, ya fuese del centro de procedencia o de un especialista a principio de curso, ya que muchos vienen con muchas carencias y sin ningún informe, la cual cosa hace que se tenga que valorar durante el transcurso del curso, haciéndose las adaptaciones pertinentes, ralentizando y dificultando en cierta medida la consecución de las clases con normalidad.

El transcurso del curso se ha desarrollado con bastante normalidad pese a la incorporación del profesor de suscribe el 23 de enero, impartándose todas las horas establecidas para cada módulo, modificando las fechas de fin de curso hasta

el último día de junio y recortando a un 80% las horas de las FCTs a petición del coordinador del centro y con la aprobación de la dirección territorial.

4.2 Aspectos de mejora en relación a las instalaciones.

Las instalaciones son deficientes, no contando con muchos de los utensilios que requiere el buen funcionamiento y desarrollo de la actividad docente, para los módulos de pastelería.

La cocina no cumple con la mayoría de la normativa vigente en cuanto a cocinas, ya que el suelo no es antideslizante, pudiéndose causar caídas y resbalones, ni cumple las características que marca la normativa; el sistema de extinción de incendios en la campana y zona de fuegos es inexistente; el único horno que funciona no para al abrir la puerta pudiendo provocar quemadura graves por golpe de aire muy caliente en la cara de los alumnos, además de no contar con desagüe para la salida de agua y acumulaciones de vapor; la pala quemadora tienen el cableado suelto; tuvimos un problema de seguridad con la amasadora que solucionó mantenimiento; hemos tenido una fuga de gas a última hora y sigue a día de hoy pendiente de ser arreglada, habiendo sido controlado el escape mediante el corte de gas a un módulo de la cocina, cocinas que están para desatascar los quemadores y poner al día si se puede porque están muy deterioradas y que mantenimiento no se hace cargo y la coordinación se excusa en que no hay presupuesto, siendo la realidad un peligro para los alumnos y el profesor que imparte la docencia en el aula-taller

El taller no cuenta ni con envasadora al vacío, ni abatidor de temperatura, ni microondas, ni batidoras que funcionen (los que hay se los han llevado una vez acabadas las clases, ya que eran irreparables y **NO** han sido sustituidos, solamente retirados, contando cada día con menos maquinaria e instrumental), ni moldes para realizar elaboraciones en el horno adecuados a la funcionalidad de una pastelería.

Por todas estas razones se ha pedido en innumerables veces a la coordinación del centro que se tengan en cuenta todas estas peticiones para adecuar el aula-taller a la normativa vigente y se adecuen las instalaciones y la maquinaria y utensilios, y el proceder ha sido el de avisar a mantenimiento y mantenimiento diagnosticar que no se trata de mantenimiento sino de cambio de maquinaria y adecuación a la normativa que no está en su mano, con lo cual se llega a una espiral sin solución del problema.

ANEXO IV

“HORARIOS DE LOS PFCB”

- IV.a.- Trabajos de carpintería y muebles
- IV.b.- Operaciones auxiliares de fabricación mecánica
- IV.c.- Servicios auxiliares de peluquería
- IV.d.- Operaciones básicas de cocina
- IV.e.- Operaciones básicas de pastelería

PROGRAMAS FORMATIVOS DE CUALIFICACIÓN BÁSICA CURSO 2016/2017

“TRABAJOS DE CARPINTERÍA Y MUEBLES”

HORARIO ALUMNOS

HORARIOS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30-9:20	CIENTIF. MATEMAT. MATEMÁTICAS	FORM. EXP.	CIENTIF. MATEMAT. MATEMÁTICAS	FORM. EXP.	FORM. EXP.
9:20-10:10	CIENTIF. MATEMAT. MATEMÁTICAS	FORM. EXP.	LINGÜÍSTICO SOCIAL CASTELLANO	FORM. EXP.	FORM. EXP.
10:10-11:00	CIENTIF. MATEMAT. NATURALES	FORM. EXP.	LINGÜÍSTICO SOCIAL SOCIALES	FORM. EXP.	FORM. EXP.
11:00h-11:30	R E C R E O				
11:00-12:20	FORM. EXP.	ACTIV. COMPLEMENTARIAS	FORM. EXP.	CIENTIF. MATEMAT. NATURALES	FORM. EXP.
12:20-13:10	FORM. EXP.	LINGÜÍSTICO SOCIAL CASTELLANO	FORM. EXP.	LINGÜÍSTICO SOCIAL SOCIALES	FOL
13:10-14:00	FORM. EXP.	LINGÜÍSTICO SOCIAL CASTELLANO	FORM. EXP.	TUTORÍA	PRL

PROGRAMAS FORMATIVOS DE CUALIFICACIÓN BÁSICA CURSO 2016/2017

“TRABAJOS DE PELUQUERÍA”

HORARIO ALUMNOS

HORARIOS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30-9:20	ATC/PEP AULA	F.O.L.	CIENTÍFICO-MATEMÁTICO	LINGÜÍSTICO-SOCIAL	ATC TALLER
9:20-10:10	ATC/PEP AULA	ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	LINGÜÍSTICO-SOCIAL	CIENTÍFICO-MATEMÁTICO	PEP TALLER
10:10-11:00	ATC/PEP AULA	LINGÜÍSTICO-SOCIAL	CIENTÍFICO-MATEMÁTICO	PEP TALLER	LCF TALLER
11:00h-11:30	R E C R E O				
11:00-12:20	LINGÜÍSTICO-SOCIAL	LCF AULA	CCC AULA	LCF TALLER	CCC AULA/TALLER
12:20-13:10	CIENTÍFICO-MATEMÁTICO	LCF TALLER	CCC TALLER	LCF/CCC TALLER	PREVISIÓN RIESGOS
13:10-14:00	TUTORÍA	LCF TALLER	CCC TALLER	CCC TALLER	TUTORÍA

PROGRAMAS FORMATIVOS DE CUALIFICACIÓN BÁSICA CURSO 2016/2017

“OPERACIONES AUXILIARES DE FABRICACIÓN MECÁNICA”

HORARIO ALUMNOS

HORARIOS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30-9:20	TALLER	F. O.L.	TALLER	LINGÜÍSTICO SOCIAL	LINGÜÍSTICO SOCIAL
9:20-10:10	TALLER	P.R. LABORALES C.MEDIOAMBIENTAL	TALLER	CIENTÍFICO MATEMÁTICO	CIENTÍFICO MATEMÁTICO
10:10-11:00	TALLER	TALLER	TALLER	TUTORÍA	TALLER
11:00h-11:30	RECRO	RECRO	RECRO	RECRO	RECRO
11:00-12:20	LINGÜÍSTICO SOCIAL	TALLER	ACTIVIDADES COMPELEMENTARIA	TALLER	TALLER
12:20-13:10	CIENTÍFICO MATEMÁTICO	TALLER	LINGÜÍSTICO SOCIAL	TALLER	TALLER
13:10-14:00	TUTORÍA	TALLER	CIENTÍFICO MATEMÁTICO	TALLER	TALLER

PROGRAMAS FORMATIVOS DE CUALIFICACIÓN BÁSICA CURSO 2016/2017

“OPERACIONES BÁSICAS DE COCINA”

HORARIO ALUMNOS

HORARIOS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30-9:20	LINGÜÍSTICO SOCIAL (CASTELLANO)	MF255_1 (APROV.PREELAVORACIÓN Y CONSERVACIÓN CULINARIAS)	CIENTÍFICO MATEMÁTICO (NATURALES)	CIENTÍFICO MATEMÁTICO (MATEMÁTICAS)	MF 3036 (APROVISIONAMIENTO Y CONSERVACIÓN DE MATERIAS PRIMAS E HIGIENE)
9:20-10:10	CIENTÍFICO MATEMÁTICO (MATEMÁTICAS)	MF255_1 (APROV.PREELAVORACIÓN Y CONSERVACIÓN CULINARIAS)	LINGÜÍSTICO SOCIAL (SOCIALES)	F.O.L.	MF 0256_1 (ELABORACIÓN CULINARIA BÁSICA)
10:10-11:00	TUTORÍA	MF 0256_1 (ELABORACIÓN CULINARIA BÁSICA)	CIENTÍFICO MATEMÁTICO (MATEMÁTICAS)	LINGÜÍSTICO SOCIAL (CASTELLANO)	MF255_1 (APROV.PREELAVORACIÓN Y CONSERVACIÓN CULINARIAS)
11:00h-11:30	R E C R E O				
11:00-12:20	MF 3005 (ATENCIÓN AL CLIENTE)	P.R.L.	MF255_1 (APROV.PREELAVORACIÓN Y CONSERVACIÓN CULINARIAS)	MF255_1 (APROV.PREELAVORACIÓN Y CONSERVACIÓN CULINARIAS)	ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS
12:20-13:10	MF 3036 (APROVISIONAMIENTO Y CONSERVACIÓN DE MATERIAS PRIMAS E HIGIENE)	CIENTÍFICO MATEMÁTICO (NATURALES)	MF 0256_1 (ELABORACIÓN CULINARIA BÁSICA)	MF 0256_1 (ELABORACIÓN CULINARIA BÁSICA)	LINGÜÍSTICO SOCIAL (CASTELLANO)
13:10-14:00	MF055_1 (APROV.PREELAVORACIÓN Y CONSERVACIÓN CULINARIAS)	LINGÜÍSTICO SOCIAL (SOCIALES)	MF 0256_1 (ELABORACIÓN CULINARIA BÁSICA)	MF 0256_1 (ELABORACIÓN CULINARIA BÁSICA)	TUTORÍA

PROGRAMAS FORMATIVOS DE CUALIFICACIÓN BÁSICA CURSO 2016/2017

“OPERACIONES BÁSICAS DE PASTERÍA”

HORARIO ALUMNOS

HORARIOS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30-9:20	FRAN (PRÁCTICAS)	ÁNGEL LINGÜÍSTICO SOCIAL (CASTELLANO)	FRAN (PRÁCTICAS)	FRAN (PRÁCTICAS)	ÁNGEL LINGÜÍSTICO SOCIAL (CASTELLANO)
9:20-10:10	FRAN (PRÁCTICAS)	ANA CIENTÍFICO-MATEMÁTICO (MATEMÁTICAS)	FRAN (PRÁCTICAS)	FRAN (PRÁCTICAS)	ANA CIENTÍFICO-MATEMÁTICO (MATEMÁTICAS)
10:10-11:00	FRAN (PRÁCTICAS)	FRAN (PRÁCTICAS)	FRAN (PRÁCTICAS)	FRAN (PRÁCTICAS)	MARTA LINGÜÍSTICO-SOCIAL (CASTELLANO)
11:00h-11:30	RECRO	RCREO	RECRO	RECRO	RECRO
11:00-12:20	MERCHE CIENTÍFICO-MATEMÁTICO (CC. NATURALES)	FRAN (PRÁCTICAS)	MARTA FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL (FOL)	MERCHE CIENTÍFICO-MATEMÁTICO (CC. NATURALES)	FRAN (PRÁCTICAS)
12:20-13:10	FRAN (TUTORÍA)	FRAN (PRÁCTICAS)	FRAN PRL Y CALIDAD MEDIOAMBIENTAL (PRLCMA)	ÁNGEL (ACTIV. FÍSICO-DEPORTIVA)	FRAN (PRÁCTICAS)
13:10-14:00	ÁNGEL CIENTÍFICO-MATEMÁTICO (MATEMÁTICAS)	FRAN (PRÁCTICAS)	ÁNGEL LINGÜÍSTICO SOCIAL (SOCIALES)	ÁNGEL LINGÜÍSTICO SOCIAL (SOCIALES)	FRAN (PRÁCTICAS)

ANEXO V

“CONSEJO ORIENTADOR”

ANULADOS. DATOS POR CONFIDENCIALIDAD

PROGRAMAS FORMATIVOS DE CUALIFICACIÓN BÁSICA (2016/2017) CONSEJO ORIENTADOR

El alumno **ANUL. DATOS POR CONFIDENCIALIDAD** con **D** **ANUL. DATOS CONF.** ha cursado en **ANUL. DATOS POR CONFIDENCIALIDAD** (Diputación de Valencia) durante el año académico 2016/2017, el Programa formativo de Cualificación Básica, modalidad Ordinario, denominación **“OPERACIONES BÁSICAS DE PASTELERÍA”**.

En relación al curso 2016/2017, ha superado la totalidad de módulos formativos que componen el currículo del Programa, con excelente comportamiento.

A la vista de la información personal disponible, de la evaluación académica, de las entrevistas mantenidas con el interesado y con sus padres, y de sus conocimientos, actitudes, intereses, motivaciones y capacidades. Reunido el equipo educativo de grupo, emitimos el siguiente consejo orientador, en el que sugerimos la continuación de su formación académica, cursando alguna de las siguientes opciones.

1. FP Básica, ciclo COCINA Y RESTAURACIÓN, proceso ordinario (plazo para solicitar admisión: on-line, del 25 de mayo al 6 de junio). A tal efecto, se le expidió, de forma urgente, el correspondiente Consejo Orientador (según Anexo XI de la Normativa General de los PFCB). El alumno solicitó en 1ª opción el Centro Privado Ave María de Pefarrocha (Av. de Francia), acogiéndose a la reserva por discapacidad (5%, 1 plaza). Le conceden plaza en el IES El Ravatxol (Castellar). No la acepta por considerar que no existe transporte público adecuado desde su domicilio.

Nota 1. Al cursar y superar el ciclo de FP Básica (2 cursos académicos), al alumno obtiene el título profesional básico, el cual tiene los mismos efectos laborales que el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria para el acceso a empleos públicos y privados.

Así mismo, dicho título permite el acceso directo (con reserva del 20% de las plazas) a los Ciclos Formativos de Grado Medio.

Nota 2. Prioridad en el acceso por razón de edad:

1º Personas con 16 años o cumplirlos hasta el 31 de diciembre del año de inicio del ciclo de FPB, propuesto por el equipo educativo.

2º Personas con 15 años o cumplirlos hasta el 31 de diciembre del año de inicio del ciclo de FPB, propuesto por el equipo educativo.

3º Personas con 17 años o cumplirlos hasta el 31 de diciembre del año de inicio del ciclo de FPB, propuesto por el equipo educativo.

Nota 3. Más información en DECRETO 135/2014, de 8 de agosto, del Consell, por el que se regulan los ciclos formativos de Formación Profesional Básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana. (DOGV núm. 7336 de 11.08.2014)

2. FP Básica, ciclo COCINA Y RESTAURACIÓN, proceso extraordinario (plazo para solicitar admisión: on-line, del 12-17 julio). Se le sugieren los Centros:

- Centro Privado Virgen de Cortes (C. Roig de Corella, 4) (cerca de la estación del AVE “Joaquín Sorolla”).
- Centro Privado Escuelas Pías-Malvarrosa (C. Gran Canaria, 15)
- CIPFP Ciudad del Aprendiz. Este Centro oferta la especialidad “Cocina y Restauración”, aunque no está publicada en la página web de Conselleria y tampoco en la página web del propio Centro.

3. FP Básica de SEGUNDA OPORTUNIDAD (plazo para solicitar admisión: on-line, del 1 al 7 de septiembre).

- Aún desconocemos la oferta concreta, al no haber sido publicada por la Conselleria de Educación.
- Se señala la necesidad de solicitar “darse de alta en el Sistema de Garantía Juvenil”, en tanto que es un requisito para optar a la oferta de ciclos de FP Básica de Segunda Oportunidad. Una dirección, por el centro de la ciudad de Valencia, para realizar el trámite es: Instituto de la Juventud. C/ Hospital, 11 Tfno.: 963 108 502.
- La prioridad en la admisión se resolverá por el orden alfabético de los apellidos de las personas interesadas, comenzando por la letra “M” (según Resolución de 8 de marzo de 2016).
- Se puede optar por solicitar la admisión por el procedimiento de reserva para personas con discapacidad (5%, no inferior a 1 plaza).
- Normativa de referencia: RESOLUCIÓN de 31 de marzo de 2017 (DOCV nº 8015 / 05-04-2017)

4. Estudios en Educación de Personas Adultas. Se sugiere esta opción con la finalidad de promover la maduración, de aumentar la adquisición de conocimientos de carácter general, e intentar obtener el título de Graduado en Educación Secundaria. Más adelante se vuelve sobre esto (Véase el apartado “SOBRE OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE GES”)

Página web de dicha formación: <http://www.ceice.gva.es/web/ordenacion-academica/formacion-de-personas-adultas/oferta-formativa>

Enlace para acceder a la relación de Centros (provincia de Valencia):
<http://www.ceice.gva.es/web/centros-docentes/educacion-personas-adultas>.

5. **Formación profesional específica no reglada**, por ejemplo a través del CDT (Conselleria de Turismo), sita en la prolongación del Paseo de la Alameda, nº 37. Tfno: 96 120 70 10

6. **Escuelas Taller y Casas de Oficios.**

Requisitos: Entre 16 y 24 años

Duración: 2 cursos (Escuelas Taller) y 1 curso (Casas de Oficios)

Características destacadas: Los primeros 6 meses se percibe una beca y el resto del tiempo un contrato de formación, con una remuneración del 75 % del SMI.

Existe oferta específica para personas con discapacidad.

Más detalles en el siguiente enlace:

http://www.valencia.es/ayuntamiento/empleo.nsf/vDocumentosTituloAux/D23E56B0EB843BC8C12572FA004376E4?OpenDocument&bdOrigen=ayuntamiento%2Fempleo.nsf&idapoyo=&lang=1&nivel=6_3

7. **Talleres de Empleo, promovidos por el SERVEF.**

La oferta para el próximo curso no está publicada en estos momentos.

Más información en el siguiente enlace:

<http://www.servef.gva.es/talleres-de-empleo>

8. **Otro Programa Formativo de Cualificación Básica**, preferentemente de una denominación diferente de las ya cursadas (plazo para solicitar admisión: on-line, del 11-18 julio).

- La relación de Programas ofertados para la red de Conselleria puede consultarse en este enlace:

<http://www.ceice.gva.es/documents/161863064/164494227/Llistat+de+PF+QB+en+centres+p%C3%BAblics+per+al+curs+2017-18/f74c6732-cab9-4b93-8f17-125c7c1358c7>

De ellos, cabe destacar, como novedad para el curso 2017/2018, que se ha ofertado la denominación "Operaciones Básicas de Restaurante y Bar", de la modalidad Especial (para alumnado con discapacidad), impartido en el CEE (Centro de Educación Especial) Profesor Sebastián Burgos, sito en C/Alquería de Benimassot, 17 (muy cerca del CIPFP Ciudad del Aprendiz). Tfno. Nº: 961 20 70 05

- La relación de Programas ofertados para Entidades, será publicada próximamente. El plazo para solicitar admisión (11-18 julio) probablemente sufra modificación.

9. Preparación para Prueba de Acceso a Ciclo Formativo de Grado Medio. Centros que preparan:

- MISLATA/MISLATA. CENTRE PRIVAT FP TAME FORMACIÓN/CENTRO. PRIVADO FP TAME FORMACIÓN. Tfno.: 963 59 72 44
- VALÈNCIA/VALENCIA. PÚBLICO. CENTRE ESPECÍFIC D'EDUCACIÓ A DISTÀNCIA (CEED)/ CENTRO ESPECÍFICO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (CEED). C/ Casa de la Misericordia, 34. Tfno.: 96 120 69 90
- VALÈNCIA/VALENCIA. CENTRE PRIVAT FP C. ESTUDIOS RODRIGOGIORGETA/ CENTRO PRIVADO FP C. ESTUDIOS RODRIGO-GIORGETA. C/ Marqués de Campo, 9. Tfno.: 963 80 35 57
- PATERNA/PATERNA. CENTRE PÚBLIC FPA /CENTRO PÚBLICO FPA. Tfno.: 96 138 17 66
- VALÈNCIA/VALENCIA. CENTRE PRIVAT FP CAPITOL/CENTRO PRIVADO FP CAPITOL. C/ Ribera, 16. Tfno.: 963 51 71 77
- VALÈNCIA/VALENCIA 46019601 CENTRE PRIVAT FORMACIÓ PROFESSIONAL ESPECÍFICA ASES/ CENTRO PRIVADO FORMACIÓN PROFESSIONAL ESPECÍFICA ASES. C/ Jesús, 104. Tfno.: 963 80 41 72

OTRA INFORMACIÓN RELEVANTE

SOBRE OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE GES (Graduado en Educación Secundaria)

Recordamos que el título de Técnico, obtenido tras la finalización y superación de los estudios de ciclos de grado medio, tiene la misma validez, a efectos académicos y administrativos, que el título de Graduado en Educación Secundaria. Así mismo, como ya se ha señalado, el título profesional básico, tiene los mismos efectos laborales que el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria para el acceso a empleos públicos y privados

Si el alumno/a desea obtener expresamente el título de Graduado en Educación Secundaria (GES), puede elegir cualquiera de las siguientes opciones:

2) Dirigirse a un centro de EPA (Educación Permanente de Adultos). Requisito de edad: haber cumplido 18 años o cumplirlos durante el año en que se realiza la matrícula. Téngase en cuenta que estos centros organizan sus estudios en 2 cursos. GES-I y GES-II. Para la adscripción a GES-II se requiere cumplir con alguna de las siguientes condiciones:

- 3º ESO completo aprobado.
- 3º ESO con dos asignaturas suspendidas.
- Alguna asignatura de 4º ESO aprobada.
- Alguna asignatura aprobada en las pruebas libres para la obtención del GES.

3) A través del CEED (Centro Específico de Enseñanza a Distancia), sito en el complejo educativo "Misericordia" (al lado de cafetería).

4) Pruebas libres para la obtención del GES.:

Podrán inscribirse aquellas personas que cumplan, al menos, 18 años en el año natural de la convocatoria. La formalización de la matrícula para poder presentarse al examen se realizará en el edificio PROP-2 (de Educación), sito en C/ Gregorio Gea, números 12 y 14 (cerca de la estación de autobuses., durante el mes de ABRIL para la convocatoria de junio, y durante la SEGUNDA QUINCENA DE AGOSTO Y PRIMERA DE SEPTIEMBRE para la convocatoria de octubre.

ACCESO A CFGM (Ciclos Formativos de Grado Medio)

- ✓ Con título de GES (Graduado en Educación Secundaria).
- ✓ Mediante prueba de acceso.
- ✓ Superando los dos cursos de Formación profesional Básica.

PRUEBA DE ACCESO A CFGM

- Requisitos:
 - No poseer el título de GES.
 - Tener 17 años cumplidos en el año de realización de la prueba.
- Exenciones: Cursando y superando un ciclo de FP Básica.
- Es necesario realizar inscripción previa (generalmente durante el mes de mayo).
- En caso de no superarse la totalidad de las materias, el alumno se podrá examinar en la siguiente convocatoria sólo de aquellas no superadas.
- Para la realización de la prueba (en el mes de junio):
 - Se permite el uso de calculadora.
 - Los contenidos sobre los que versa la prueba son del nivel educativo de la ESO y de las siguiente materias:
 - APARTADO A: Lengua y Literatura (Castellana o Valenciana, a elegir por el alumno) e Inglés.
 - APARTADO B: Ciencias Sociales.
 - APARTADO C: Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Tratamiento de la Información y Competencia Digital.

INFORMACIÓN RELATIVA AL ÁMBITO LABORAL

En relación a la posibilidad de incorporación al mundo laboral, recordamos:

- La conveniencia de inscribirse en el SERVEF.
- La importancia de tener actualizado el currículum.
- Si se desea, se puede intentar acceder al mundo laboral a través de las empresas de trabajo temporal (E.T.T), con las que se puede conseguir una retribución rápida.
También, recordamos que para tener derecho a la prestación contributiva por desempleo, es necesario, entre otros requisitos (siendo uno de ellos encontrarse en situación legal de desempleo), haber cotizado un periodo mínimo de 12 meses, dentro de los 6 últimos años. Y, cuando no se han cotizado 12 meses, se puede acceder al subsidio por desempleo (que tiene carácter asistencial), siempre que se hayan cotizado

ANEXO VI

“MODELOS DE CERTIFICACIÓN”

Sr./Sra. _____ Datos anulados por confidencialidad _____, Secretari/ària del centre (1)
_____, Secretario/a del centro

_____ Datos anulados por confidencialidad _____

Amb codi _____ localitat _____
Con código _____ localidad _____

D'acord amb les actes corresponents, certifique:
De acuerdo con las actas correspondientes, certifico:

Que l'alumne/a: _____ Datos anulados por confidencialidad _____, amb DNI/NIE _____
Que el/la alumno/a _____, con DNI/NIE _____

Ha cursat en (2) _____ Datos anulados por confidencialidad _____, els següents mòduls constitutius del PFQB,
Ha cursado en _____ los siguientes módulos constitutivos del PFCB,
De la modalitat (3) ORDINARIO denominat OPERACIONES BÁSICAS DE PASTELERÍA
De la modalidad _____ denominado _____

Autoritzat per la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, i ha obtingut les qualificacions següents:
Autorizado por la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, y ha obtenido las calificaciones siguientes:

MÒDULS FORMATIUS DE CARÀCTER GENERAL / MÓDULOS FORMATIVOS DE CARÁCTER GENERAL		QUALIFICACIÓ / CALIFICACIÓN	
DENOMINACIÓ / DENOMINACIÓN	ACS	EXP. LITERAL	NÚM.
Mòdul Lingüísticosocial / Módulo Lingüístico-social	NO		
Mòdul Cientificomatemàtic / Módulo Científico-matemático	NO		
FOL	NO		
Mòdul PRL i Qualitat Mediambiental / Módulo PRL y Calidad Medioambiental	NO		
Mòdul optatiu / Módulo optativo	NO		

MÒDULS PROFESSIONALS / MÓDULOS PROFESIONALES			QUALIFICACIÓ / CALIFICACIÓN	
MÒDULS / MÓDULOS (4)	DENOMINACIÓ / DENOMINACIÓN	HORES (5) HORAS	EXP. LITERAL	NÚM.
MF1333_1	APROV. INTERNO Y CONSERVACIÓN EN PASTELERÍA	120		
MF1334_1	PREELABORACIÓN Y ELABORACIÓN EN PASTELERÍA	240		
F.C.T.	FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO	120		

Firma del secretari i segell del centre / Firma del secretario y sello del centro

(2/2) EXEMPLAR PER A LA PERSONA INTERESSADA / EJEMPLAR PARA LA PERSONA INTERESADA

CENTRE / CENTRO		LOCALITAT / LOCALIDAD	
Datos anulados por confidencialidad		VALENCIA	
COGNOMS / APELLIDOS	NUM / NUMBRE	DNI / NIE	DATA NAIXEMENT / FECHA NACIMIENTO
PROGRAMA			
OPERACIONES BÁSICAS DE PASTELERÍA			
IMPARTIT PER / IMPARTIDO POR		Datos anulados por confidencialidad	

I que ha superado el mencionat programa amb una NOTA MITJANA de _____ (6)
Y que ha superado el mencionado programa con una NOTA MEDIA de _____

_____ Valencia _____, 23 d _____ junio _____ de _____ 2016

El secretari/ària
El secretario

Datos anulados por
confidencialidad

Vist i plau, el director/a
VºBº del director/a

Firma Datos anulados por confidencialidad

Firma _ Datos anulados por confidencialidad

DILIGÈNCIA DE REGISTRE DE LA DIRECCIÓ TERRITORIAL D'EDUCACIÓ (9)
DILIGENCIA DE REGISTRO DE LA DIRECCIÓN TERRITORIAL DE EDUCACIÓN

Vist i plau, l'inspector
VºBº del inspector/a

Datos anulados por confidencialidad

Data / Fecha: _____

(2/2) EXEMPLAR PER A LA PERSONA INTERESSADA / EJEMPLAR PARA LA PERSONA INTERESADA



Sr./Sra.

DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD

, Secretari/ària del centre (1) ,
Secretario/a del centro

C.I.P.F.P. XXX

amb codi
con código 46018035

localitat
localidad

DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD

CERTIFICA

Que l'alumne/a: **DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD**
Que el/la alumno/a

, amb DNI/NIE:
, con DNI/NIE

d'acord amb la certificado académica corresponent al PFQB de la modalitat (2)

ORDINARIA

de acuerdo con la certificación académica correspondiente al PFQB de la modalidad
denominat (3) OPERACIONES BÁSICAS DE PASTELERÍA
denominado

impartit per (4)
impartido por

F.P.ADAPTADA DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD) obté l'ACREDITACIÓ de les següents unitats de competència;
obtiene la ACREDITACIÓN de las siguientes unidades de competencia:

Unitats de competència 1 Unidades de competencia (5)	
Codi / Código	Denominado / Denominación
UC1333 1	EJECUTAR OPER. BÁSICAS DE APROVISIONAMIENTO INTERNO Y CONSERVACIÓN EN PASTELERÍA
UC1334 1	PREELABORAR, ELABORAR Y PRESENTAR ELABORACIONES SENCILLAS DE PASTELERÍA

Codi / Código	Denominació / Denominación	Reial Decret / Real Decreto
---------------	----------------------------	-----------------------------

Unitats de competència / Unidades de competencia (7)	
Codi / Código	Denominació / Denominación

VALENCIA 23 junio de 2016

Firma del secretari/ària i seguell del centre
/ Firma del secretario y sello del centro

Vist i plau, el director/a
VB° del director/a

Firma Datos anulados por confidencialidad

Firma Datos anulados por confidencialidd

DILIGÈNCIA DE REGISTRE DE LA DIRECCIÓ TERRITORIAL D'EDUCACIÓ (9)
DILIGENCIA DE REGISTRO DE LA DIRECCIÓN TERRITORIAL DE EDUCACIÓN

Vist i plau, l'inspector
VB° del inspector/a

Data / Fecha: Datos anulados por confidencialidad

La present certificató no acredita qualificacions professionals. La dita acreditació correspon a títols i certificats de professionalitat.
La presente certificación no acredita cualificaciones profesionales. Dicha acreditación corresponde a títulos y certificados de profesionalidad.

NOTES ACLARATÓRIES / NOTAS ACLARATORIAS

1. Centre on s'haja cursat el PFQB o, en el cas d'entitat col·laboradora, centre docent a què haja sigut adscrita.
Centro donde se haya cursado el PFCB o, en el caso de entidad colaboradora, centro docente al que haya sido adscrita.
2. Es farà constar la modalitat del programa: Ordinària o Especial. *Se hará constarla modalidad del programa: Ordinaria o Especial.*
3. Es farà constar la denominació del programa segons consta en la resolució per la qual va ser autoritzat.
Se hará constarla denominación del programa según consta en la resolución por la cual fue autorizado.
4. Nom de l'entitat o centre que va impartir el programa que en el cas de les entitats col·laboradores serà diferent al del centre públic que emet la certificació.
Nombre de la entidad o centro que impartió el programa que en el caso de las entidades colaboradoras será diferente al del centro público que emite el certificado.
5. Es faran constar les unitats de competència segons denominació i codi INCUAL corresponent a cada un del mòduls formatius superats.
Se harán constarlas unidades de competencia según denominación y código INCUAL correspondiente a cada uno de los módulos formativos superados.
6. Es faran constar les qualificacions professionals completes a les que pertanyen les anteriors unitats de competència segons denominació, codi i reial decret INCUAL.
Se harán constar las calificaciones profesionales completas a las que pertenecen las anteriores unidades de competencia según denominación, código y real decreto INCUAL.
7. Es faran constar igualment les unitats de competència corresponents a mòduls formatius complementaris superats encara que no constitueixen una qualificació completa.
Se harán constar igualmente las unidades de competencia correspondientes a módulos formativos complementarios superados aunque no constituyan una calificación completa.
8. Diligència de registre a efectuar per la Direcció Territorial corresponent. Este registre arrebregarà les dades contingudes en la certificació.
Diligencia de registro a efectuar por la Dirección Territorial correspondiente. Este registro recogerá los datos contenidos en la certificación.

ANEXO VII

“PROGRAMA SOCIOEDUCATIVO DE CENTRO”

(1) La denominació del programa haurà de correspondre's amb la de la qualificació completa que l'integre. En el cas de ser més d'una les qualificacions integrants del programa, la denominació del perfil resultant l'efectuarà l'Administració educativa per mitjà de la mateixa resolució d'autorització del programa. En este cas, en l'espai corresponent es farà constar l'expressió "PER RESOLUCIÓ".

La denominación del programa deberá corresponderse con la de la cualificación completa que lo integre. En el caso de ser más de una las cualificaciones integrantes del programa, la denominación del perfil resultante la efectuará la Administración educativa mediante la misma resolución de autorización del programa. En este caso, en el espacio correspondiente se hará constar la expresión "POR RESOLUCIÓN".

NOTA: Els camps ombrats són per a omplir per l'Administració. / Los campos sombreados son para rellenar por la Administración.

<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

CODI / CÓDIGO	DENOMINACIÓ / DENOMINACIÓN
HOT 414_1	OPERACIONES BÁSICAS PASTELERIA

CODI / CÓDIGO	DENOMINACIÓ / DENOMINACIÓN

DADES DE L'ENTITAT SOL·LICITANT / DATOS DE LA ENTIDAD SOLICITANTE

DENOMINACIÓ / DENOMINACIÓN		CIF
DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD		DATOS ANUL. POR CONFIDENC
DOMICILI (CARRER / PLAÇA I NÚMERO) / DOMICILIO (CALLE / PLAZA Y NÚMERO)		CP
DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD		DATOS ANUL. POR CONFIDENC
LOCALITAT / LOCALIDAD	COMARCA	PROVÍNCIA / PROVINCIA
DATOS ANUL. POR CONFIDENCIALIDAD	DATOS ANUL, POR CONFIDENCIALIDAD	VALENCIA
TELÈFON / TELÉFONO	FAX	CORREU ELECTRÒNIC / CORREO ELECTRÓNICO
DATOS ANUL. POR CONFIDENC.	DATOS ANUL. POR CONFIDENC	DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD

DADES DEL PROJECTE SOCIOEDUCATIU / DATOS DEL PROYECTO SOCIOEDUCATIVO

DENOMINACIÓ / DENOMINACIÓN (1)		
MODALITAT / MODALIDAD:		
PFQB ORDINÀRIA / PFCB ORDINARIA:		
PFQB ADAPTADA / PFCB ADAPTADA:		
Que consta de la/s següent/s qualificació/ons de nivell 1 completa/es: / Que consta de la/s siguiente/s cualificación/ones de nivel 1 completa/s:		
I dels següents mòduls formatius complementaris / Y de los siguientes módulos formativos complementarios:		
TIPUS DE PROGRAMA / TIPO DE PROGRAMA:		
PROGRAMA NOU / PROGRAMA NUEVO		ABANS VA IMPARTIR PQPI / ANTERIORMENTE IMPARTIÓ PCPI
DOMICILI D'IMPARTICIÓ / DOMICILIO DE IMPARTICIÓN		
DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD		
TELÈFON / TELÉFONO	FAX	
DATOS ANUL. POR CONFIDENC.	DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD	
DOMICILI CLASSES TEÒRIQUES / DOMICILIO CLASES TEÓRICAS		
DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD		
TELÈFON / TELÉFONO	FAX	
DATOS ANUL. POR CONFIDENC.	DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD	
DOMICILI CLASSES PRÀCTIQUES / DOMICILIO CLASES PRÁCTICAS		
DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD		
TELÈFON / TELÉFONO	FAX	
DATOS ANUL. POR CONFIDENC.	DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD	

(1) La denominació del programa haurà de correspondre's amb la de la qualificació completa que l'integre. En el cas de ser més d'una les qualificacions integrants del programa, la denominació del perfil resultant l'efectuarà l'Administració educativa per mitjà de la mateixa resolució d'autorització del programa. En este cas, en l'espai corresponent es farà constar l'expressió "PER RESOLUCIÓ".

La denominación del programa deberá corresponderse con la de la cualificación completa que lo integre. En el caso de ser más de una las cualificaciones integrantes del programa, la denominación del perfil resultante la efectuará la Administración educativa mediante la misma resolución de autorización del programa. En este caso, en el espacio correspondiente se hará constar la expresión "POR RESOLUCIÓN".

NOTA: Els camps ombrats són per a omplir per l'Administració. / Los campos sombreados son para rellenar por la Administración.

<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

CODI / CÓDIGO	DENOMINACIÓ / DENOMINACIÓN
HOT 414_1	OPERACIONES BÁSICAS PASTELERIA

CODI / CÓDIGO	DENOMINACIÓ / DENOMINACIÓN

JUSTIFICACIÓ I NECESSITAT DEL PROGRAMA / JUSTIFICACIÓN Y NECESIDAD DEL PROGRAMA ⁽²⁾

El programa está orientado a dar respuesta socio-educativa y formativa a chicos y chicas, que se encuentran en grave riesgo de exclusión social.

El Centro recibe cada año una cantidad de solicitudes de matrícula que duplica con creces su capacidad actual (90 alumnos/as). En su dimensión geográfica, en relación al lugar de residencia del alumnado, existe una amplia procedencia, teniendo de los barrios y poblaciones próximos —Barrio de la Luz, la Fuensanta, Tres Forques, Patraix, San Isidro, San Marcelino, Mislata y Xirivella—, de otros más alejados —El Cabanyal, Marchalenes, Paterna, Burjassot, Quart de Poblet, Catarroja, Albal, Torrent, Aldaia, Picassent, Alginet, etc.— y también de instituciones de menores y de Centros acogida de inmigrantes —Centro de Acogida El Cabanyal, Centro de Menores de Mislata, Centro de Menores de Godella, Centro de Menores de la Avenida de la Plata y Asociación Mensajeros de La Paz—.

La Diputación de Valencia, desde su fundación, se ha caracterizado por el mantenimiento de un compromiso de ayuda a colectivos desfavorecidos. Esta labor social ha dado numerosos frutos, en ocasiones no suficientemente reconocidos por la opinión pública. Uno de dichos frutos es la contención de la marginación y de la pobreza en barrios como el de la Luz —en el que está ubicado el Centro de Formación Profesional Adaptada—, el de la Fuensanta —barrio colindante, que fue reconstruido gracias a las donaciones hechas por la población de Murcia tras la riada de 1957— y otros próximos de similares características. Ya decía el filósofo Immanuel Kant, que el hombre es lo que la educación hace de él. Conscientes de ello, la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, a su informe de 1996 le puso por título La educación encierra un tesoro. De no existir este y otros programas similares, quedarían en situación de desamparo los colectivos y barrios referidos, a la vez que dañaría gravemente la percepción ciudadana sobre la funcionalidad de las Administraciones Públicas y su capacidad de dar respuesta a las necesidades de la población.

Son múltiples, por tanto, las razones que justifican el desarrollo de este programa por parte de Diputación, y a modo de resumen las recogemos a continuación:

Por necesidad educativa-formativa ineludible del alumnado al que atiende, en tanto que perteneciente a sectores poblacionales de los más necesitados de nuestra sociedad, cuyos efectos, según se acaba de exponer serían muy graves.

- Por instalaciones con las que cuenta el Centro, cuyo montaje es una labor de muchos años.
- Por ubicación geográfica, en la encrucijada de múltiples barrios pertenecientes al extrarradio de la ciudad Valencia, que requieren de una urgente intervención pública para lograr un desarrollo local.
- Por realizar una oferta educativa-formativa idónea según el contexto temporal, geográfico, económico y laboral, en tanto que el mundo laboral del momento y de la zona, a pesar de su coyuntura de crisis, en muchos sectores productivos demanda profesionales para llevar a cabo tareas que requieren baja o media cualificación, pero que posean una cultura de trabajo con gran versatilidad.
- Por experiencia acumulada del profesorado, especializado en atender a chicos y chicas que, teniendo ya 16 años como mínimo y sin superar los 21, por diversos motivos (dificultades de aprendizaje, ausencia de hábitos de estudio y trabajo, estilos de aprendizaje inadecuados, enfermedad, poco dominio de la lengua, escasez de recursos materiales, etc.) no han conseguido la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Por ello, el Centro de Formación Profesional Adaptada Misericordia es un Centro de referencia en toda la provincia de Valencia, participando activamente en gran cantidad de eventos de formación del profesorado.
- Por las disposiciones normativas legales.
- Por tradición, tanto del Centro educativo-formativo (con más de 40 años de experiencia) como de Diputación (con más de 100 años) en atender a personas jóvenes con pocos recursos económicos y materiales.
- La especialidad de Pastelería (denominación Operaciones Básicas de Pastelería), en la que los alumnos adquieren conocimientos básicos de pastelería, manejo de herramientas y útiles, elaboración de diferentes preparaciones, es bien acogida por las empresas del sector ya que no existen muchos cursos de estas características y tienen dificultades a la hora de encontrar gente con preparación, aunque en ocasiones no fructifican los contactos porque coincide el fin del curso con el periodo más flojo de actividad, y en otras ocasiones por no estar de acuerdo con las condiciones de contratación de los empresarios.
- Desde el curso 2010-2011 se mantiene un convenio de colaboración con la Federación de Empresarios de Panaderos y Pasteleros, con el fin de facilitar las prácticas en sus empresas y crear bolsas de trabajo para facilitar su acceso al mundo laboral.

(2) L'entitat justificarà la necessitat del programa, i amb esta finalitat aportarà aquelles dades que considere oportunes degudament acreditades documentalment.
La entidad justificará la necesidad del programa aportando para ello aquellos datos que considere oportuno debidamente acreditados documentalmente.

JUSTIFICACIÓ I NECESSITAT DEL PROGRAMA / JUSTIFICACIÓN Y NECESIDAD DEL PROGRAMA ⁽²⁾

El programa está orientado a dar respuesta socio-educativa y formativa a chicos y chicas, que se encuentran en grave riesgo de exclusión social.

El Centro recibe cada año una cantidad de solicitudes de matrícula que duplica con creces su capacidad actual (90 alumnos/as). En su dimensión geográfica, en relación al lugar de residencia del alumnado, existe una amplia procedencia, teniendo de los barrios y poblaciones próximos —Barrio de la Luz, la Fuensanta, Tres Forques, Patraix, San Isidro, San Marcelino, Mislata y Xirivella—, de otros más alejados —El Cabanyal, Marchalenes, Paterna, Burjassot, Quart de Poblet, Catarroja, Albal, Torrent, Aldaia, Picassent, Alginet, etc.— y también de instituciones de menores y de Centros acogida de inmigrantes —Centro de Acogida El Cabanyal, Centro de Menores de Mislata, Centro de Menores de Godella, Centro de Menores de la Avenida de la Plata y Asociación Mensajeros de La Paz—.

La Diputación de Valencia, desde su fundación, se ha caracterizado por el mantenimiento de un compromiso de ayuda a colectivos desfavorecidos. Esta labor social ha dado numerosos frutos, en ocasiones no suficientemente reconocidos por la opinión pública. Uno de dichos frutos es la contención de la marginación y de la pobreza en barrios como el de la Luz —en el que está ubicado el Centro de Formación Profesional Adaptada—, el de la Fuensanta —barrio colindante, que fue reconstruido gracias a las donaciones hechas por la población de Murcia tras la riada de 1957— y otros próximos de similares características. Ya decía el filósofo Immanuel Kant, que el hombre es lo que la educación hace de él. Conscientes de ello, la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, a su informe de 1996 le puso por título La educación encierra un tesoro. De no existir este y otros programas similares, quedarían en situación de desamparo los colectivos y barrios referidos, a la vez que dañaría gravemente la percepción ciudadana sobre la funcionalidad de las Administraciones Públicas y su capacidad de dar respuesta a las necesidades de la población.

Son múltiples, por tanto, las razones que justifican el desarrollo de este programa por parte de Diputación, y a modo de resumen las recogemos a continuación:

Por necesidad educativa-formativa ineludible del alumnado al que atiende, en tanto que perteneciente a sectores poblacionales de los más necesitados de nuestra sociedad, cuyos efectos, según se acaba de exponer serían muy graves.

- Por instalaciones con las que cuenta el Centro, cuyo montaje es una labor de muchos años.
- Por ubicación geográfica, en la encrucijada de múltiples barrios pertenecientes al extrarradio de la ciudad Valencia, que requieren de una urgente intervención pública para lograr un desarrollo local.
- Por realizar una oferta educativa-formativa idónea según el contexto temporal, geográfico, económico y laboral, en tanto que el mundo laboral del momento y de la zona, a pesar de su coyuntura de crisis, en muchos sectores productivos demanda profesionales para llevar a cabo tareas que requieren baja o media cualificación, pero que posean una cultura de trabajo con gran versatilidad.
- Por experiencia acumulada del profesorado, especializado en atender a chicos y chicas que, teniendo ya 16 años como mínimo y sin superar los 21, por diversos motivos (dificultades de aprendizaje, ausencia de hábitos de estudio y trabajo, estilos de aprendizaje inadecuados, enfermedad, poco dominio de la lengua, escasez de recursos materiales, etc.) no han conseguido la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Por ello, el Centro de Formación Profesional Adaptada Misericordia es un Centro de referencia en toda la provincia de Valencia, participando activamente en gran cantidad de eventos de formación del profesorado.
- Por las disposiciones normativas legales.
- Por tradición, tanto del Centro educativo-formativo (con más de 40 años de experiencia) como de Diputación (con más de 100 años) en atender a personas jóvenes con pocos recursos económicos y materiales.
- La especialidad de Pastelería (denominación Operaciones Básicas de Pastelería), en la que los alumnos adquieren conocimientos básicos de pastelería, manejo de herramientas y útiles, elaboración de diferentes preparaciones, es bien acogida por las empresas del sector ya que no existen muchos cursos de estas características y tienen dificultades a la hora de encontrar gente con preparación, aunque en ocasiones no fructifican los contactos porque coincide el fin del curso con el periodo más flojo de actividad, y en otras ocasiones por no estar de acuerdo con las condiciones de contratación de los empresarios.
- Desde el curso 2010-2011 se mantiene un convenio de colaboración con la Federación de Empresarios de Panaderos y Pasteleros, con el fin de facilitar las prácticas en sus empresas y crear bolsas de trabajo para facilitar su acceso al mundo laboral.

(2) L'entitat justificarà la necessitat del programa, i amb esta finalitat aportarà aquelles dades que considere oportunes degudament acreditades documentalment.
La entidad justificará la necesidad del programa aportando para ello aquellos datos que considere oportuno debidamente acreditados documentalmente.

INFRAESTRUCTURA
INSTAL·LACIONS / INSTALACIONES (5)

DESCRIPCIÓ / DESCRIPCIÓN	SUPERFÍCIE / SUPERFICIE
<p>AULA:</p> <p>AULA TEORICA CON UN NIVEL EXCELENTE DE ILUMINACIÓN, Y VENTILACIÓN POR MEDIO DE 3 VENTANAS, QUE CUENTA CON 18 MESAS ESCOLARES CON SUS RESPECTIVAS SILLAS, MESA Y SILLÓN DE PROFESOR, PIZARRA, ARMARIOS. ORDENADOR DE MESA CON CONEXIÓN A INTERNET Y PROYECTOR PARA APOYO TEORICO MEDIANTE IMÁGENES VISUALES, VIDEOS, ETC, JUNTO CON DOS ALTAVOCES. LIBROS DE LECTURA, DICCIONARIOS, ATLAS, PINTURAS.</p> <p>AULA DE USOS MÚLTIPLES CON LAS MISMAS CONDICIONES DEL AULA DE TEORÍA, ADEMÁS DE EQUIPO AUDIOVISUAL Y PANTALLA DE PROYECCIÓN DE DIAPOSITIVAS. AULA DE INFORMÁTICA CON UN ORDENADOR ASIGNADO DESDE EL PRINCIPIO DE CURSO PARA CADA ALUMNO DE FORMA INDIVIDUAL PUESTO QUE CONSTA DE 15 ORDENADORES DE MESA CON CONEXIÓN A INTERNET QUE SE UTILIZAN SOBRE TODO PARA LA ASIGNATURA DE FOL, LAS FCTS Y TUTORÍA, ADEMAS DE APOYO A LAS ASIGNATURAS DE SOCIALES/ GEOGRAFÍA Y LENGUAJE.</p>	55 m2
<p>TALLER:</p> <p>AULA DE TALLER DE PRÁCTICAS CON NIVEL DE ILUMINACIÓN Y VENTILACIÓN ADECUADO Y CON CALEFACCIÓN.</p> <p>DISPONE DEL SIGUIENTE MOBILIARIO: CAMPANA RECOGIDA VAHOS Y HUMOS, HORNO OVAL, EQUIPO DE VENTILACIÓN VAHOS Y HUMOS, 2 ARMARIOS METÁLICOS, 2 ESTANTERIAS, 8 MESAS DE TRABAJO MURAL DE ACERO INOXIDABLE, MESA DE TRABAJO ENCIMERA, TAJO DE SOBREMESA, 2 CARROS DE SERVICIO DE ACERO Y 15 TABURETES DE TRABAJO, MESA Y SILLÓN PROFESOR, PIZARRA SIN PROBLEMAS DE ACCESIBILIDAD PARA MINUSVÁLIDOS</p>	200 m2
<p>ALTRES INSTAL·LACIONS COMPLEMENTÀRIES: / OTRAS INSTALACIONES COMPLEMENTARIAS:</p> <p>AULA DE USOS MÚLTIPLES, DOTADA DE PANTALLA LCD DE 100 PULGADAS, CAÑÓN ELECTRÓNICO DE PROYECCIÓN, ORDENADOR, ALTAVOCES, PANTALLA DESPLEGABLE, ETC.</p> <p>AULA DE INFORMÁTICA, CON 15 EQUIPOS, CAÑÓN ELECTRÓNICO DE PROYECCIÓN, PANTALLA FIJA Y ORDENADOR PARA PROFESOR</p> <p>TODO ELLO UBICADO DENTRO DEL CENTRO DE F.P. ADAPTADA CON TODAS LAS INSTALACIONES DE DICHO CENTRO: DESPACHOS, SERVICIOS, W.C., AULAS, INSTALACIONES DEPORTIVAS (pista de fútbol-sala, baloncesto, vestuarios propios..), JARDINES...</p>	55 m2

(5)Els plànols i altres documents acreditatius (certificat) s'adjuntaran a continuació.

Los planos y otros documentos acreditativos (certificado) se adjuntarán a continuación.

INFRAESTRUCTURA
INSTAL·LACIONS / INSTALACIONES (5)

DESCRIPCIÓ / DESCRIPCIÓN	SUPERFÍCIE / SUPERFICIE
<p>AULA:</p> <p>AULA TEORICA CON UN NIVEL EXCELENTE DE ILUMINACIÓN, Y VENTILACIÓN POR MEDIO DE 3 VENTANAS, QUE CUENTA CON 18 MESAS ESCOLARES CON SUS RESPECTIVAS SILLAS, MESA Y SILLÓN DE PROFESOR, PIZARRA, ARMARIOS. ORDENADOR DE MESA CON CONEXIÓN A INTERNET Y PROYECTOR PARA APOYO TEORICO MEDIANTE IMÁGENES VISUALES, VIDEOS, ETC, JUNTO CON DOS ALTAVOCES. LIBROS DE LECTURA, DICCIONARIOS, ATLAS, PINTURAS.</p> <p>AULA DE USOS MÚLTIPLES CON LAS MISMAS CONDICIONES DEL AULA DE TEORÍA, ADEMÁS DE EQUIPO AUDIOVISUAL Y PANTALLA DE PROYECCIÓN DE DIAPOSITIVAS. AULA DE INFORMÁTICA CON UN ORDENADOR ASIGNADO DESDE EL PRINCIPIO DE CURSO PARA CADA ALUMNO DE FORMA INDIVIDUAL PUESTO QUE CONSTA DE 15 ORDENADORES DE MESA CON CONEXIÓN A INTERNET QUE SE UTILIZAN SOBRE TODO PARA LA ASIGNATURA DE FOL, LAS FCTS Y TUTORÍA, ADEMAS DE APOYO A LAS ASIGNATURAS DE SOCIALES/ GEOGRAFÍA Y LENGUAJE.</p>	55 m2
<p>TALLER:</p> <p>AULA DE TALLER DE PRÁCTICAS CON NIVEL DE ILUMINACIÓN Y VENTILACIÓN ADECUADO Y CON CALEFACCIÓN.</p> <p>DISPONE DEL SIGUIENTE MOBILIARIO: CAMPANA RECOGIDA VAHOS Y HUMOS, HORNO OVAL, EQUIPO DE VENTILACIÓN VAHOS Y HUMOS, 2 ARMARIOS METÁLICOS, 2 ESTANTERIAS, 8 MESAS DE TRABAJO MURAL DE ACERO INOXIDABLE, MESA DE TRABAJO ENCIMERA, TAJO DE SOBREMESA, 2 CARROS DE SERVICIO DE ACERO Y 15 TABURETES DE TRABAJO, MESA Y SILLÓN PROFESOR, PIZARRA SIN PROBLEMAS DE ACCESIBILIDAD PARA MINUSVÁLIDOS</p>	200 m2
<p>ALTRES INSTAL·LACIONS COMPLEMENTÀRIES: / OTRAS INSTALACIONES COMPLEMENTARIAS:</p> <p>AULA DE USOS MÚLTIPLES, DOTADA DE PANTALLA LCD DE 100 PULGADAS, CAÑÓN ELECTRÓNICO DE PROYECCIÓN, ORDENADOR, ALTAVOCES, PANTALLA DESPLEGABLE, ETC.</p> <p>AULA DE INFORMÁTICA, CON 15 EQUIPOS, CAÑÓN ELECTRÓNICO DE PROYECCIÓN, PANTALLA FIJA Y ORDENADOR PARA PROFESOR</p> <p>TODO ELLO UBICADO DENTRO DEL CENTRO DE F.P. ADAPTADA CON TODAS LAS INSTALACIONES DE DICHO CENTRO: DESPACHOS, SERVICIOS, W.C., AULAS, INSTALACIONES DEPORTIVAS (pista de fútbol-sala, baloncesto, vestuarios propios..), JARDINES...</p>	55 m2

(5)Els plànols i altres documents acreditatius (certificat) s'adjuntaran a continuació.

Los planos y otros documentos acreditativos (certificado) se adjuntarán a continuación.

INFRAESTRUCTURA (cont)
EQUIPAMENT / EQUIPAMIENTO

 NOMBRE D'ELEMENTS
 NÚMERO DE ELEMENTOS

DESCRIPCIÓ / DESCRIPCIÓN

1	COCINA DE CUATRO FUEGOS SOBRE HORNO A GAS
1	COCINA INDUSTRIAL
1	ELEMENTO NEUTRO ACERO INOXIDABLE CON ENTREPAÑO
4	FREIDORA INDUSTRIAL ACERO INOXIDABLE MODULAR
3	FREGADERO INDUSTRIAL
1	ARMARIOS FRIGORIFICO, CONGELADOR Y REFRIGERADOR
1	CONGELADOR HORIZONTAL
1	BAÑO MARIA
3	PLANO NEUTRO TOP CON CUBETAS Y TAPAS
1	TABLAS DE TROCEO
1	CORTADORA DE FIAMBRES
1	BALANZA ELECTRONICA
1	BATIDORA INDUSTRIAL
1	HORNO DE CONVECCIÓN
1	DIVISORA DE MASAS
2	ATEMPERADOR DE CHOCOLATE
1	PALAS DE QUEMAR
1	CAZO ELECTRICO
1	SORBETERA
	AFILADOR DE CUCHILLOS
1	MATERIAL DE UTILLAJE COMPLETO PARA EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS
1	CAMARA DE CONSERVACIÓN
1	CAMARA CONGELADOR
1	ABATIDOR DE TEMPERATURA

INFRAESTRUCTURA (cont)
EQUIPAMENT / EQUIPAMIENTO

 NOMBRE D'ELEMENTS
 NÚMERO DE ELEMENTOS

DESCRIPCIÓ / DESCRIPCIÓN

1	COCINA DE CUATRO FUEGOS SOBRE HORNO A GAS
1	COCINA INDUSTRIAL
1	ELEMENTO NEUTRO ACERO INOXIDABLE CON ENTREPAÑO
4	FREIDORA INDUSTRIAL ACERO INOXIDABLE MODULAR
3	FREGADERO INDUSTRIAL
1	ARMARIOS FRIGORIFICO, CONGELADOR Y REFRIGERADOR
1	CONGELADOR HORIZONTAL
1	BAÑO MARIA
3	PLANO NEUTRO TOP CON CUBETAS Y TAPAS
1	TABLAS DE TROCEO
1	CORTADORA DE FIAMBRES
1	BALANZA ELECTRONICA
1	BATIDORA INDUSTRIAL
1	HORNO DE CONVECCIÓN
1	DIVISORA DE MASAS
2	ATEMPERADOR DE CHOCOLATE
1	PALAS DE QUEMAR
1	CAZO ELECTRICO
1	SORBETERA
	AFILADOR DE CUCHILLOS
1	
1	MATERIAL DE UTILLAJE COMPLETO PARA EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS
1	CAMARA DE CONSERVACIÓN
1	CAMARA CONGELADOR
1	ABATIDOR DE TEMPERATURA

INFRAESTRUCTURA (cont)

TODO EL CENTRO DISPONE DE:

- PUERTAS ANTI-PANICO
- ALUMBRADO DE AHORRO ENERGÉTICO
- EXTINTORES DEBIDAMENTE SEÑALIZADOS.
- ALARMAS ANTI-ROBO Y ANTI-INCENDIOS
- TIMBRE DE AVISO PARA ENTRADA Y SALIDA
- CALEFACCIÓN
- EQUIPO DE AIRE ACONDICIONADO
- CONTENEDORES DE PRODUCTOS TÓXICOS
- 6 GRUPOS DE LAVABOS-SERVICIOS
- PISTA POLIDEPORTIVA DE 50 X 30 m
- ZONA AJARDINADA (COMPARTIDA POR TODO EL COMPLEJO MISERICORDIA)
- PARKING PARA BICICLETAS Y CICLOMOTORES, PARA USO DEL ALUMNADO
- EQUIPO DE LIMPIEZA, QUE LLEVA A CABO LA LIMPIEZA DIARIA DEL INTERIOR, Y DE FORMA PERIÓDICA, SEGÚN NECESIDADES, DE LA ZONA EXTERIOR Y AJARDINADA.
- SERVICIO DE VIGILANCIA Y SEGURIDAD (COMPARTIDA POR TODO EL COMPLEJO MISERICORDIA)
- SERVICIO DE REPARACIÓN, MANTENIMIENTO Y SUSTITUCIÓN DE INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTO (propio de la Diputación de Valencia)

INFRAESTRUCTURA (cont)

TODO EL CENTRO DISPONE DE:

- PUERTAS ANTI-PANICO
- ALUMBRADO DE AHORRO ENERGÉTICO
- EXTINTORES DEBIDAMENTE SEÑALIZADOS.
- ALARMAS ANTI-ROBO Y ANTI-INCENDIOS
- TIMBRE DE AVISO PARA ENTRADA Y SALIDA
- CALEFACCIÓN
- EQUIPO DE AIRE ACONDICIONADO
- CONTENEDORES DE PRODUCTOS TÓXICOS
- 6 GRUPOS DE LAVABOS-SERVICIOS
- PISTA POLIDEPORTIVA DE 50 X 30 m
- ZONA AJARDINADA (COMPARTIDA POR TODO EL COMPLEJO MISERICORDIA)
- PARKING PARA BICICLETAS Y CICLOMOTORES, PARA USO DEL ALUMNADO
- EQUIPO DE LIMPIEZA, QUE LLEVA A CABO LA LIMPIEZA DIARIA DEL INTERIOR, Y DE FORMA PERIÓDICA, SEGÚN NECESIDADES, DE LA ZONA EXTERIOR Y AJARDINADA.
- SERVICIO DE VIGILANCIA Y SEGURIDAD (COMPARTIDA POR TODO EL COMPLEJO MISERICORDIA)
- SERVICIO DE REPARACIÓN, MANTENIMIENTO Y SUSTITUCIÓN DE INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTO (propio de la Diputación de Valencia)

EXPERIÈNCIA EN ACCIONS FORMATIVES SIMILARS (Cont.)
EXPERIENCIA EN ACCIONES FORMATIVAS SIMILARES (Cont.)

EXPERIÈNCIA / EXPERIENCIA

(7) S'indiquen aquells documents acreditatius de la prossecució d'estudis per part de l'alumnat, que es numeraran amb un número igual al que figure en els documents originals (o còpies confrontades) que s'adjunten a continuació.

Se relacionan aquellos documentos acreditativos de la prosecución de estudios por parte del alumnado, numerándolos con un número igual al que figure en los documentos originales (o copias cotejadas) adjuntos a continuación.

EXPERIÈNCIA EN ACCIONS FORMATIVES SIMILARS (Cont.)
EXPERIENCIA EN ACCIONES FORMATIVAS SIMILARES (Cont.)

EXPERIÈNCIA / EXPERIENCIA

(7) S'indiquen aquells documents acreditatius de la prossecució d'estudis per part de l'alumnat, que es numeraran amb un número igual al que figure en els documents originals (o còpies confrontades) que s'adjunten a continuació..

Se relacionan aquellos documentos acreditativos de la prosecución de estudios por parte del alumnado, numerándolos con un número igual al que figure en los documentos originales (o copias cotejadas) adjuntos a continuación.

RECURSOS TECNOPEDAGÒGICS / RECURSOS TECNOPEDAGÓGICOS (cont)
DISSENY CURRICULAR DEL PROGRAMA / DISEÑO CURRICULAR DEL PROGRAMA

HORARI: DISTRIBUCIÓ HORÀRIA DEL CURS: / HORARIO: DISTRIBUCIÓN HORARIA DEL CURSO:

HORARI HORARIO	DILLUNS LUNES	DIMARTS MARTES	DIMECRES MIÉRCOLES	DIJOURS JUEVES	DIVENDRES VIERNES
Hora 1	MF1333_1	Lingüísti-Social	MF1333_1	MF1333_1	Lingüísti-Socia
Hora 2	MF1334_1	Científic-Mate	MF1334_1	MF1334_1	Científic-Mate
Hora 3	MF1334_1	FOL	MF1334_1	MF1334_1	Científic-Mate
Hora 4	Tutoría	MF1333_1	PRL	Lingüísti-Social	MF1333_1
Hora 5	Lingüísti-Social	MF1334_1	Científic-Mate	ACTV. COMP*	MF1334_1
Hora 6	Científic-Mate	MF1334_1	Tutoría	Lingüísti-Social	MF1334_1

*ACTV. COMP (ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS/HORAS LIBRE DISPOSICIÓN): esta asignatura se aprovecha para realizar deporte físico, bien sean deportes cardiovasculares como: iniciación al running e iniciación al GAP, ZUMBA, etc., con la correcta explicación de las posturas adecuadas, estiramientos, tiempos de ejecución, rutinas, series, etc. Creemos que es importante el deporte físico en cualquier etapa y edad del alumnado, pero en la adolescencia puede ser especialmente motivadora. Juegos deportivos para fomentar el trabajo en grupo de una forma lúdica. Deportes en grupo como bádminton o baloncesto. También se incluyen en esa asignatura las salidas extra escolares tales como charlas sobre redes sociales, sexualidad adolescente, drogodependencia, etc., o charlas dentro del centro con su posterior trabajo puntuado.

*TUTORÍA: las tutorías son asignaturas que computan como nota en el Boletín interno del Centro, no así en el acta final de curso. Consta de trabajos a presentar puntuables. En esta asignatura se trabaja la inteligencia emocional: autoestima, empatía, autocontrol, autoconcepto... a través de audiovisuales o trabajos tanto en grupo como individuales, lecturas y juegos. También se aprovechan estas horas para tratar conflictos que se puedan crear dentro de clase o tratar temas como la anorexia, bulimia, bullying, etc., a través de trabajos, lecturas o películas educativos.

RECURSOS TECNOPELAGÒGICS / RECURSOS TECNOPELAGÓGICOS (cont)
DISSENY CURRICULAR DEL PROGRAMA / DISEÑO CURRICULAR DEL PROGRAMA

HORARI: DISTRIBUCIÓ HORÀRIA DEL CURS: / HORARIO: DISTRIBUCIÓN HORARIA DEL CURSO:

HORARI HORARIO	DILLUNS LUNES	DIMARTS MARTES	DIMECRES MIÉRCOLES	DIJOURS JUEVES	DIVENDRES VIERNES
Hora 1	MF1333_1	Lingüísti-Social	MF1333_1	MF1333_1	Lingüísti-Socia
Hora 2	MF1334_1	Científic-Mate	MF1334_1	MF1334_1	Científic-Mate
Hora 3	MF1334_1	FOL	MF1334_1	MF1334_1	Científic-Mate
Hora 4	Tutoría	MF1333_1	PRL	Lingüísti-Social	MF1333_1
Hora 5	Lingüísti-Social	MF1334_1	Científic-Mate	ACTV. COMP*	MF1334_1
Hora 6	Científic-Mate	MF1334_1	Tutoría	Lingüísti-Social	MF1334_1

*ACTV. COMP (ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS/HORAS LIBRE DISPOSICIÓN): esta asignatura se aprovecha para realizar deporte físico, bien sean deportes cardiovasculares como: iniciación al running e iniciación al GAP, ZUMBA, etc., con la correcta explicación de las posturas adecuadas, estiramientos, tiempos de ejecución, rutinas, series, etc. Creemos que es importante el deporte físico en cualquier etapa y edad del alumnado, pero en la adolescencia puede ser especialmente motivadora. Juegos deportivos para fomentar el trabajo en grupo de una forma lúdica. Deportes en grupo como bádminton o baloncesto. También se incluyen en esa asignatura las salidas extra escolares tales como charlas sobre redes sociales, sexualidad adolescente, drogodependencia, etc., o charlas dentro del centro con su posterior trabajo puntuado.

*TUTORÍA: las tutorías son asignaturas que computan como nota en el Boletín interno del Centro, no así en el acta final de curso. Consta de trabajos a presentar puntuables. En esta asignatura se trabaja la inteligencia emocional: autoestima, empatía, autocontrol, autoconcepto... a través de audiovisuales o trabajos tanto en grupo como individuales, lecturas y juegos. También se aprovechan estas horas para tratar conflictos que se puedan crear dentro de clase o tratar temas como la anorexia, bulimia, bullying, etc., a través de trabajos, lecturas o películas educativos.

RECURSOS TECNOPEDAGÒGICS / RECURSOS TECNOPEDAGÓGICOS (cont)

METODOLOGIA / METODOLOGÍA

La metodología empleada se fundamenta en los siguientes principios:

- 1) Equilibrio entre aprendizaje individualizado y agrupamientos flexibles. El aprendizaje individualizado presenta la ventaja de la adaptación del currículo al estilo cognitivo y ritmo de aprendizaje propios del alumnado. Los agrupamientos flexibles estimulan la colaboración, la ayuda mutua y el aprendizaje cooperativo. Mediante el aprendizaje cooperativo, los alumnos con mayor destreza en una materia determinada, ayudan a los que no lo son tanto. Entre las ventajas de esta estrategia, destacamos, además de mejorar la convivencia, también mejora el autoconcepto.
- 2) Detección de conocimientos previos, estilos de aprendizaje y capacidades. De esta forma se facilita el establecimiento de puentes cognitivos entre lo que el alumno sabe y el nuevo material objeto de aprendizaje. De esta manera se orienta la acción educativa hacia un aprendizaje significativo.
- 3) Indagación sobre los intereses personales del alumnado con el fin de lograr la motivación suficiente para el aprendizaje. Los centros de interés (DECROLY) como organizadores previos del aprendizaje (AUSUBEL).
- 4) Aprendizaje activo. Es de capital importancia lograr que el alumno se implique activamente en su propio proceso formativo. La participación del alumnado en todo el proceso es decisiva y comienza con su compromiso de iniciar, voluntariamente, el programa, y debe mantenerse estimulándole a asumir metas concretas a lo largo del curso.
- 5) Concepción relacional del acto educativo, es decir, considerar la educación como acto de relación. Así, entre otros, afirman BOWLES y GINTIS que "Las relaciones que se establecen en educación, son más determinantes que los contenidos que se estudian". Un lugar destacado lo ocupa el binomio autoridad-confianza.
- 6) Globalización. La enseñanza y aprendizaje de los módulos formativos generales tendrá un carácter globalizador. Sus contenidos se estructurarán progresivamente, desde lo más instrumental y sencillo hasta lo más técnico y complejo, y siempre en estrecha relación con los módulos específicos, que constituirán el eje integrador y motivador de todo el proceso.
- 7) Concepción de la educación como proceso multidimensional de apropiación cultural, en tanto experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (DÍAZ BARRIGA, Frida, 2003:5 y BAQUERO, Ricardo: 2002)
- 8) Asunción del paradigma de la cognición situada. Está vinculado al enfoque sociocultural de Lev VYGOTSKY, que afirma que el conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura.
- 9) Trabajo de la transferencia y el consentimiento/resistencia. La transferencia y el consentimiento del sujeto, son dos mecanismos fundamentales, que los educadores deben considerar para el abordaje del fracaso escolar. FREUD se refiere a la transferencia como desplazamiento del afecto, de las emociones. En cuanto a considerar la transferencia como "positiva" o "negativa", LACAN, siguiendo a FREUD, emplea a veces esos adjetivos para designar la naturaleza de los afectos. La "transferencia positivo" es en este sentido el afecto amoroso, y la "transferencia negativa", el afecto agresivo. También a veces, LACAN toma los términos "positivo" y "negativo" para referirse a los efectos favorables o desfavorables de la transferencia sobre la cura.
- 10) Priorizar estrategias didácticas con un enfoque manipulativo, interactivo y preferentemente globalizado (métodos globales de enseñanza), en vez otros métodos de enseñanza más fragmentados. La utilización de estos métodos se ve favorecida por un equipo educativo reducido, formado por dos profesores, uno que imparte módulos profesionales (específicos) y otro los de carácter general (Lingüístico-Social, Científico-Matemático, Formación y orientación laboral, Tutoría y Actividades físico-deportivas). De esta manera se consigue, fundamentalmente:
 - o Interés y motivación por aprender.
 - o Aumentar la comprensión.
 - o Activar (mejorar) el recuerdo y promover el uso de conceptos, explicaciones, argumentos, modelos y hechos vinculados con las diversas materias estudiadas.
- 11) Utilización del aprendizaje por descubrimiento guiado (BRUNER) y el razonamiento inductivo (pasar de los detalles y los ejemplos hacia la formulación de un principio general). Ambas son estrategias didácticas apropiadas para la realización de múltiples actividades didácticas, valga como ejemplo, explicar el significado de "desarrollo sostenible" (aquel que permita al medio ambiente recuperarse al mismo ritmo que es afectado por la actividad humana). Este tipo de aprendizaje proporciona una gran satisfacción a quien aprende.
- 12) En línea con lo anterior, presentamos al alumnado actividades iniciales con marcado carácter motivador. Son adecuadas aquellas, basadas en la tecnología, al ser ésta un área de conocimiento próxima a las situaciones de la realidad y al contexto actual en el que viven los alumnos (DEWEY Y KILPATRICK). De esta forma empezamos por lo más concreto (conectado con la realidad) para después abordar lo más abstracto. Por ejemplo, la siguiente actividad. Investiga (en Internet o en otro medio) cómo se obtiene la energía necesaria para el funcionamiento de la mayor parte de los aparatos que utilizamos en la vida cotidiana (teléfonos móviles, las telecomunicaciones en general, ordenadores, electrodomésticos, alumbrado, hospitales, la industria, el transporte y otros muchos usos)? Después, vuelve a investigar buscando, ahora en una enciclopedia, los tipos de energías renovables y no renovables.
- 13) Fomentar el pensamiento divergente crítico reflexivo. En esta línea consideramos muy apropiada la técnica de "tormenta de ideas" y de toma de decisiones (fases: 1. Identificar el problema 2. Generar opciones 3. Valoración 4. Elección 5. Aplicación y valoración de posibles consecuencias). A modo de ejemplo: la realización de una tabla sobre ventajas e inconvenientes de cada tipo de energía
- 14) En matemáticas, materia en la que una buena parte del alumnado presenta dificultades de aprendizaje, especialmente en la resolución de problemas, empleamos el método de PÓLYA para aprender a resolverlos. Éste consta de las siguientes fases: 1. Comprender el problema. 2. Realizar de un esquema. 3. Escribirlo en lenguaje matemático. 4. resolverlo y calcular la solución. 5. Revisar y comprobar el resultado. Es adecuado añadir una fase consistente en estimar el orden de magnitud de la solución.

RECURSOS TECNOPEdagògics / RECURSOS TECNOPEdagóGICOS (cont)

METODOLOGIA / METODOLOGÍA

La metodología empleada se fundamenta en los siguientes principios:

- 1) Equilibrio entre aprendizaje individualizado y agrupamientos flexibles. El aprendizaje individualizado presenta la ventaja de la adaptación del currículo al estilo cognitivo y ritmo de aprendizaje propios del alumnado. Los agrupamientos flexibles estimulan la colaboración, la ayuda mutua y el aprendizaje cooperativo. Mediante el aprendizaje cooperativo, los alumnos con mayor destreza en una materia determinada, ayudan a los que no lo son tanto. Entre las ventajas de esta estrategia, destacamos, además de mejorar la convivencia, también mejora el autoconcepto.
- 2) Detección de conocimientos previos, estilos de aprendizaje y capacidades. De esta forma se facilita el establecimiento de puentes cognitivos entre lo que el alumno sabe y el nuevo material objeto de aprendizaje. De esta manera se orienta la acción educativa hacia un aprendizaje significativo.
- 3) Indagación sobre los intereses personales del alumnado con el fin de lograr la motivación suficiente para el aprendizaje. Los centros de interés (DECROLY) como organizadores previos del aprendizaje (AUSUBEL).
- 4) Aprendizaje activo. Es de capital importancia lograr que el alumno se implique activamente en su propio proceso formativo. La participación del alumnado en todo el proceso es decisiva y comienza con su compromiso de iniciar, voluntariamente, el programa, y debe mantenerse estimulándole a asumir metas concretas a lo largo del curso.
- 5) Concepción relacional del acto educativo, es decir, considerar la educación como acto de relación. Así, entre otros, afirman BOWLES y GINTIS que "Las relaciones que se establecen en educación, son más determinantes que los contenidos que se estudian". Un lugar destacado lo ocupa el binomio autoridad-confianza.
- 6) Globalización. La enseñanza y aprendizaje de los módulos formativos generales tendrá un carácter globalizador. Sus contenidos se estructurarán progresivamente, desde lo más instrumental y sencillo hasta lo más técnico y complejo, y siempre en estrecha relación con los módulos específicos, que constituirán el eje integrador y motivador de todo el proceso.
- 7) Concepción de la educación como proceso multidimensional de apropiación cultural, en tanto experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (DÍAZ BARRIGA, Frida, 2003:5 y BAQUERO, Ricardo: 2002)
- 8) Asunción del paradigma de la cognición situada. Está vinculado al enfoque sociocultural de Lev VYGOTSKY, que afirma que el conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, el contexto y la cultura.
- 9) Trabajo de la transferencia y el consentimiento/resistencia. La transferencia y el consentimiento del sujeto, son dos mecanismos fundamentales, que los educadores deben considerar para el abordaje del fracaso escolar. FREUD se refiere a la transferencia como desplazamiento del afecto, de las emociones. En cuanto a considerar la transferencia como "positiva" o "negativa", LACAN, siguiendo a FREUD, emplea a veces esos adjetivos para designar la naturaleza de los afectos. La "transferencia positivo" es en este sentido el afecto amoroso, y la "transferencia negativa", el afecto agresivo. También a veces, LACAN toma los términos "positivo" y "negativo" para referirse a los efectos favorables o desfavorables de la transferencia sobre la cura.
- 10) Priorizar estrategias didácticas con un enfoque manipulativo, interactivo y preferentemente globalizado (métodos globales de enseñanza), en vez otros métodos de enseñanza más fragmentados. La utilización de estos métodos se ve favorecida por un equipo educativo reducido, formado por dos profesores, uno que imparte módulos profesionales (específicos) y otro los de carácter general (Lingüístico-Social, Científico-Matemático, Formación y orientación laboral, Tutoría y Actividades físico-deportivas). De esta manera se consigue, fundamentalmente:
 - o Interés y motivación por aprender.
 - o Aumentar la comprensión.
 - o Activar (mejorar) el recuerdo y promover el uso de conceptos, explicaciones, argumentos, modelos y hechos vinculados con las diversas materias estudiadas.
- 11) Utilización del aprendizaje por descubrimiento guiado (BRUNER) y el razonamiento inductivo (pasar de los detalles y los ejemplos hacia la formulación de un principio general). Ambas son estrategias didácticas apropiadas para la realización de múltiples actividades didácticas, valga como ejemplo, explicar el significado de "desarrollo sostenible" (aquel que permita al medio ambiente recuperarse al mismo ritmo que es afectado por la actividad humana). Este tipo de aprendizaje proporciona una gran satisfacción a quien aprende.
- 12) En línea con lo anterior, presentamos al alumnado actividades iniciales con marcado carácter motivador. Son adecuadas aquellas, basadas en la tecnología, al ser ésta un área de conocimiento próxima a las situaciones de la realidad y al contexto actual en el que viven los alumnos (DEWEY Y KILPATRICK). De esta forma empezamos por lo más concreto (conectado con la realidad) para después abordar lo más abstracto. Por ejemplo, la siguiente actividad. Investiga (en Internet o en otro medio) cómo se obtiene la energía necesaria para el funcionamiento de la mayor parte de los aparatos que utilizamos en la vida cotidiana (teléfonos móviles, las telecomunicaciones en general, ordenadores, electrodomésticos, alumbrado, hospitales, la industria, el transporte y otros muchos usos)? Después, vuelve a investigar buscando, ahora en una enciclopedia, los tipos de energías renovables y no renovables.
- 13) Fomentar el pensamiento divergente crítico reflexivo. En esta línea consideramos muy apropiada la técnica de "tormenta de ideas" y de toma de decisiones (fases: 1. Identificar el problema 2. Generar opciones 3. Valoración 4. Elección 5. Aplicación y valoración de posibles consecuencias). A modo de ejemplo: la realización de una tabla sobre ventajas e inconvenientes de cada tipo de energía
- 14) En matemáticas, materia en la que una buena parte del alumnado presenta dificultades de aprendizaje, especialmente en la resolución de problemas, empleamos el método de PÓLYA para aprender a resolverlos. Éste consta de las siguientes fases: 1. Comprender el problema. 2. Realizar de un esquema. 3. Escribirlo en lenguaje matemático. 4. resolverlo y calcular la solución. 5. Revisar y comprobar el resultado. Es adecuado añadir una fase consistente en estimar el orden de magnitud de la solución.

RECURSOS TECNOPELAGÒGICS / RECURSOS TECNOPELAGÓGICOS (cont)
PROFESSORAT / PROFESORADO
ACREDITACIÓ DOCUMENTAL / ACREDITACIÓN DOCUMENTAL (11)

Docente 1: ANGEL GARCIA PINAR. TITULACIÓ: LICENCIADO EN PSICOLOGÍA. Experiencia docente:
 - 9 años como profesor de FORMACIÓ PROFESIONAL, plan de la LGE de 1970 (materia impartida: matemáticas).

- 8 años como profesor de FORMACIÓ PROFESIONAL ESPECÍFICA (materia impartida: Formación y Orientación Laboral, Relaciones en el Entorno de Trabajo).

- 3 años como profesor de P.G.S., impartiendo módulos de Formación Básica y FOL.

- 8 años como profesor de P.C.P.I., impartiendo módulos de carácter general.

- 2 años como profesor de P.F.C.B., impartiendo módulos de carácter general.

Docente 2: Se contrata de la bolsa de trabajo específica (Cocina y Pastelería) de Diputación, constituida a tal efecto, o en el caso de estar todos/as los componentes en situación de empleados, se recurre a la correspondiente bolsa de Conselleria. Curso 2015-2016: se ha contratado a Noelia Badas de la Mano (Bolsa de Conselleria).

EQUIPO DOCENTE / EQUIPO DOCENTE

NOM DOCENT NOMBRE DOCENTE	HORES LECTIVES/ SETMANA HORAS LECTIVAS/ SEMANA	MÒDULS A IMPARTIR / MÓDULOS A IMPARTIR						
		Específics Específicos	Soc-Ling	Cient-Mat	FOL	PRL Y CM	Tutoria Tutoría	Lliure Disposició Libre Disposición
Docent 1 Docente 1	12		5	5	1			1
Docent 2 Docente 2	18	15				1	2	
Docent 3 Docente 3								
Docent 4 Docente 4								
Docent 5 Docente 5								

Titulació / Experiencia Profesional Docentes (según art. de la Orden /)

Docent 1 Docente 1	LICENCIADO EN PSICOLOGÍA/ 30 años de docencia
Docent 2 Docente 2	Según persona contratada.
Docent 3 Docente 3	
Docent 4 Docente 4	
Docent 5 Docente 5	

(11) S'indicarán aquellos documentos acreditativos en relación con el profesorado, su experiencia y formación, numerándolos con un número igual al que figure en los documentos originales (o copias cotejadas) aquí adjuntos.

RECURSOS TECNOPELAGÒGICS / RECURSOS TECNOPELAGÓGICOS (cont)
PROFESSORAT / PROFESORADO
ACREDITACIÓ DOCUMENTAL / ACREDITACIÓN DOCUMENTAL (11)

Docente 1: ANGEL GARCIA PINAR. TITULACIÓ: LICENCIADO EN PSICOLOGÍA. Experiencia docente:
 - 9 años como profesor de FORMACIÓN PROFESIONAL, plan de la LGE de 1970 (materia impartida: matemáticas).

- 8 años como profesor de FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA (materia impartida: Formación y Orientación Laboral, Relaciones en el Entorno de Trabajo).

- 3 años como profesor de P.G.S., impartiendo módulos de Formación Básica y FOL.

- 8 años como profesor de P.C.P.I., impartiendo módulos de carácter general.

- 2 años como profesor de P.F.C.B., impartiendo módulos de carácter general.

Docente 2: Se contrata de la bolsa de trabajo específica (Cocina y Pastelería) de Diputación, constituida a tal efecto, o en el caso de estar todos/as los componentes en situación de empleados, se recurre a la correspondiente bolsa de Conselleria. Curso 2015-2016: se ha contratado a Noelia Badas de la Mano (Bolsa de Conselleria).

EQUIPO DOCENTE / EQUIPO DOCENTE

NOM DOCENT NOMBRE DOCENTE	HORES LECTIVES/ SETMANA HORAS LECTIVAS/ SEMANA	MÒDULS A IMPARTIR / MÓDULOS A IMPARTIR						
		Específics Específicos	Soc-Ling	Cient-Mat	FOL	PRL Y CM	Tutoria Tutoría	Lliure Disposició Libre Disposición
Docent 1 Docente 1	12		5	5	1			1
Docent 2 Docente 2	18	15				1	2	
Docent 3 Docente 3								
Docent 4 Docente 4								
Docent 5 Docente 5								

Titulació / Experiencia Profesional Docentes (según art. de la Orden /)

Docent 1 Docente 1	LICENCIADO EN PSICOLOGÍA/ 30 años de docencia
Docent 2 Docente 2	Según persona contratada.
Docent 3 Docente 3	
Docent 4 Docente 4	
Docent 5 Docente 5	

(11) S'indicarán aquellos documentos acreditativos en relación con el profesorado, la suya experiencia i formació, que es numeraran amb un número igual al que figure en els documents originals (o còpies confrontades) que s'adjunten.
 Se relacionarán aquellos documentos acreditativos en relación al profesorado, su experiencia y formación, numerándolos con un número igual al que figure en los documentos originales (o copias cotejadas) aquí adjuntos.

ANEXO VIII

“LISTADO DE PFCB OFRECIDOS POR LA GVA”

ANNEX

Llistat de PFQB en centres públics per al curs 2016/17:

Província	Localitat	Centre	Codi	Modalitat QB	Programa	Grups 2016/17
ALACANT	ALACANT	IES LEONARDO DA VINCI	3010120	ES_B	TREBALLS DE FUSTERIA I MOBLE	1
ALACANT	ALCOI	CEE PÚBL. TOMÀS LLÀCER	3000308	ES_B	OPERACIONS BÀSIQUES DE RESTAURANT I BAR	1
ALACANT	BACAROT (EL)	SECCIÓ DE L'IES FIGUERAS PACHECO A ALACANT - EL BACAROT	3016481	T_B	OPERACIONS AUXILIARS D'OBRA DE FÀBRICUES I COBERTES	1
ALACANT	BENIDORM	IES L'ALMADRAVA	3010843	T_B	TRASLLAT I MOBILITZACIÓ D'USUARIS/IES I/O PACIENTS, DOCUMENTACIÓ I MATERIALS EN CENTRES SANITARIS	1
ALACANT	CALP	CEE GARGASINDI	3010776	ES_B	ACTIVITATS AUXILIARS EN VIVERS, JARDINS I CENTRES DE JARDINERIA	1
ALACANT	ELDA	CEE PÚBL. MIGUEL DE CERVANTES	3010806	ES_B	TREBALLS DE FUSTERIA I MOBLE	2
ALACANT	ELX	CEE PÚBL. TAMARIT	3016626	ES_B	OPERACIONS DE REPRODUCCIÓ MANUAL O SEMIAUTOMÀTICA DE PRODUCTES CERÀMICS	1
ALACANT	ELX	IES JOANOT MARTORELL	3014514	ES_B	TREBALLS DE FUSTERIA I MOBLE	1
ALACANT	ELX	IES SIXTO MARCO	3005082	ES_B	REPARACIÓ DE CALÇAT I MARROQUINERIA	1
ALACANT	NUCIA (LA)	IES LA NUCIA	3015105	T_B	OPERACIONS AUXILIARS EN L'ORGANITZACIÓ D'ACTIVITATS I FUNCIONAMENT D'INSTAL·LACIONS ESPORTIVES	1
ALACANT	ONIL	IES LA CREUETA	3014137	T_B	OPERACIONS AUXILIARS EN L'ORGANITZACIÓ D'ACTIVITATS I FUNCIONAMENT D'INSTAL·LACIONS ESPORTIVES	1
ALACANT	SANT VICENT DEL RASPEIG	CIPFP CANASTELL	3010442	ES_B	ACTIVITATS AUXILIARS EN VIVERS, JARDINS I CENTRES DE JARDINERIA	1
ALACANT	SANT VICENT DEL RASPEIG	CIPFP CANASTELL	3010442	ES_B	NETEJA DE SUPERFÍCIES I MOBILIARI EN EDIFICIS I LOCALS	1
ALACANT	SANT VICENT DEL RASPEIG	CIPFP CANASTELL	3010442	T_B	OPERACIONS AUXILIARS DE MANTENIMENT DE SISTEMES I EQUIPS D'EMBARCACIONS ESPORTIVES I D'ESPLAI	1
ALACANT	SANT VICENT DEL RASPEIG	CIPFP CANASTELL	3010442	T_B	OPERACIONS AUXILIARS DE MANTENIMENT EN ELECTROMECÀNICA DE VEHICLES	1
ALACANT	SANT VICENT DEL RASPEIG	CIPFP CANASTELL	3010442	T_B	OPERACIONS AUXILIARS DE MUNTATGE I MANTENIMENT D'EQUIPS ELÈCTRICS I ELECTRÒNICS	1
ALACANT	SANT VICENT DEL RASPEIG	CIPFP CANASTELL	3010442	T_B	OPERACIONS BÀSIQUES EN EL MUNTATGE I MANTENIMENT D'INSTAL·LACIONS D'ENERGIES RENOVABLES	1
ALACANT	SANT VICENT DEL RASPEIG	CIPFP CANASTELL	3010442	T_B	OPERACIONS DE LLANTERNERIA I CALEFACCIÓ-CLIMATITZACIÓ DOMÈSTICA	1
ALACANT	SANT VICENT DEL RASPEIG	CIPFP CANASTELL	3010442	T_B	SERVICIS AUXILIARS D'ESTÈTICA	1
ALACANT	SANT VICENT DEL RASPEIG	CIPFP CANASTELL	3010442	T_B	SERVICIS AUXILIARS DE PERRUQUERIA	1
ALACANT	TORREVIEJA	IES TORREVIGÍA	3016596	ES_B	ACTIVITATS AUXILIARS EN VIVERS, JARDINS I CENTRES DE JARDINERIA	1
ALACANT	VILLENA	SECCIÓ DEL IES ANTONIO NAVARRO SANTAFÉ (VILLENA)	3015865	T_B	OPERACIONS DE FORMIGÓ	1
CASTELLÓ	BORRIANA	CEE PÚBL. PLA HORTOLANS	12004734	ES_B	ACTIVITATS AUXILIARS EN VIVERS, JARDINS I CENTRES DE JARDINERIA	1
CASTELLÓ	BORRIANA	CEE PÚBL. PLA HORTOLANS	12004734	ES_B	NETEJA DE SUPERFÍCIES I MOBILIARI EN EDIFICIS I LOCALS	1
CASTELLÓ	BORRIANA	IES JAUME I	12000704	T_B	OPERACIONS AUXILIARS DE MUNTATGE I MANTENIMENT DE SISTEMES MICROINFORMÀTICS	1

CASTELLÓ	CASTELLÓ DE LA PLANA	CEE PÚBL. CASTELL VELL	12006780	ES_B	OPERACIONS BÀSIQUES DE RESTAURANT I BAR	1
CASTELLÓ	CASTELLÓ DE LA PLANA	CEE PÚBL. CASTELL VELL	12006780	ES_B	OPERACIONS AUXILIARS DE SERVICIS ADMINISTRATIUS I GENERALS	1
CASTELLÓ	CASTELLÓ DE LA PLANA	IES POLITÈCNIC	12001307	T_B	OPERACIONS AUXILIARS DE MANTENIMENT EN ELECTROMECAÀNICA DE VEHICLES	1
CASTELLÓ	CASTELLÓ DE LA PLANA	SECCIÓ MATILDE SALVADOR A CASTELLÓ DE LA PLANA	12006056	T_B	ACTIVITATS AUXILIARS EN VIVERS, JARDINS I CENTRES DE JARDINERIA	1
CASTELLÓ	CASTELLÓ DE LA PLANA	SECCIÓ MATILDE SALVADOR A CASTELLÓ DE LA PLANA	12006056	T_B	OPERACIONS AUXILIARS DE MUNTATGE D'INSTAL·LACIONS ELECTROTÈCNiques I DE TELECOMUNICACIONS EN EDIFICI	1
CASTELLÓ	CASTELLÓ DE LA PLANA	SECCIÓ DE L'IES MATILDE SALVADOR A CASTELLÓ DE LA PLANA	12006056	T_B	TREBALLS DE FUSTERIA I MOBLE	1
CASTELLÓ	GRAU DE CASTELLÓ	CIPFP COSTA DE AZAHAR	12001241	T_B	OPERACIONS BÀSIQUES DE CUINA	1
CASTELLÓ	GRAU DE CASTELLÓ	CIPFP COSTA DE AZAHAR	12001241	T_B	OPERACIONS BÀSIQUES DE RESTAURANT I BAR	1
CASTELLÓ	VILA-REAL	CEE PÚBL. LA PANDEROLA	12003511	ES_B	ACTIVITATS AUXILIARS EN VIVERS, JARDINS I CENTRES DE JARDINERIA	1
CASTELLÓ	VILA-REAL	CEE PÚBL. LA PANDEROLA	12003511	ES_B	OPERACIONS AUXILIARS DE SERVICIS ADMINISTRATIUS I GENERALS	1
CASTELLÓ	VINARÒS	CEE PÚBL. BAIX MAESTRAT	12004001	ES_B	ACTIVITATS AUXILIARS EN VIVERS, JARDINS I CENTRES DE JARDINERIA	1
CASTELLÓ	VINARÒS	CEE PÚBL. BAIX MAESTRAT	12004001	ES_B	OPERACIONS BÀSIQUES DE PASTISSERIA	1
VALÈNCIA	BURJASSOT	SECCIÓ DE L'IES FEDERICA MONTSENY A BURJASSOT	46024801	T_B	ACTIVITATS AUXILIARS EN VIVERS, JARDINS I CENTRES DE JARDINERIA	1
VALÈNCIA	BURJASSOT	SECCIÓ DE L'IES FEDERICA MONTSENY A BURJASSOT	46024801	T_B	OPERACIONS AUXILIARS DE MUNTATGE I MANTENIMENT DE SISTEMES MICROINFORMÀTICS	1
VALÈNCIA	BURJASSOT	SECCIÓ DE L'IES FEDERICA MONTSENY A BURJASSOT	46024801	T_B	TREBALLS DE FUSTERIA I MOBLE	1
VALÈNCIA	BURJASSOT	SECCIÓ DE L'IES FEDERICA MONTSENY A BURJASSOT	46024801	T_B	TREBALLS DE FUSTERIA I MOBLE	1
VALÈNCIA	GRAU I PLATJA	IES VELES E VENTS	46022181	T_B	SERVICIS AUXILIARS DE PERRUQUERIA	1
VALÈNCIA	PICASSENT	SECCIÓ EDUCACIÓ SECUNDÀRIA JAUME I	46031301	T_B	ACTIVITATS AUXILIARS EN AGRICULTURA	1
VALÈNCIA	PICASSENT	SECCIÓ EDUCACIÓ SECUNDÀRIA JAUME I	46031301	T_B	ACTIVITATS AUXILIARS EN VIVERS, JARDINS I CENTRES DE JARDINERIA	1
VALÈNCIA	PICASSENT	SECCIÓ EDUCACIÓ SECUNDÀRIA JAUME I	46031301	T_B	OPERACIONS AUXILIARS DE MUNTATGE D'INSTAL·LACIONS ELECTROTÈCNiques I DE TELECOMUNICACIONS EN EDIFICI	1
VALÈNCIA	SAGUNT	CEE PÚBL. SANT CRISTÓFOL	46007761	ES_B	OPERACIONS DE REPRODUCCIÓ MANUAL O SEMIAUTOMÀTICA DE PRODUCTES CERÀMICS	1
VALÈNCIA	SAGUNT	CEE PÚBL. SANT CRISTÓFOL	46007761	ES_B	TREBALLS DE FUSTERIA I MOBLE	1
VALÈNCIA	SAGUNT	SECCIÓ DE L'IES CLOT DEL MORO A SAGUNT	46023535	T_B	OPERACIONS DE LLANTERNERIA I CALEFACCIÓ-CLIMATITZACIÓ DOMÈSTICA	1
VALÈNCIA	SILLA	IES MANUEL SANCHIS GUARNER	46007943	T_B	OPERACIONS AUXILIARS EN L'ORGANITZACIÓ D'ACTIVITATS I FUNCIONAMENT D'INSTAL·LACIONS ESPORTIVES	1
VALÈNCIA	VALENCIA	CIPFP MISERICÒRDIA	46018035	T_B	OPERACIONS AUXILIARS DE MUNTATGE I MANTENIMENT DE SISTEMES MICROINFORMÀTICS	1
VALÈNCIA	VALENCIA	CIPFP MISERICÒRDIA	46018035	T_B	OPERACIONS AUXILIARS DE SERVICIS ADMINISTRATIUS I GENERALS	1
VALÈNCIA	VILLAR DEL ARZOBISPO	IES LA SERRANÍA	46014066	T_B	SERVICIS AUXILIARS DE PERRUQUERIA	1
VALÈNCIA	XÀTIVA	CIPFP LA COSTERA	46004760	T_B	ACTIVITATS AUXILIARS DE COMERÇ	1

ANEXO IX

“CRITERIOS DE SELECCIÓN POR PARTE DE LA ADMINISTRACIÓN”

DATOS ANULADOS POR CONFIDENCIALIDAD

**CRITERIOS DE PRIORIDAD PARA LA ADMISIÓN EN
PROGRAMAS FORMATIVOS DE CUALIFICACIÓN BÁSICA (PFCB)
(2017/2018)**

La admisión en los programas formativos de cualificación básica se regirá por el siguiente **ORDEN DE PRIORIDAD:**

PRIMERO.- Alumnado **del propio centro** procedente de **PROGRAMAS EXPERIMENTALES** para la prevención del abandono escolar prematuro y la integración socioeducativa del alumnado con necesidades específicas de adaptación.

SEGUNDO.- Alumnado **de otros centros** procedente de **PROGRAMAS EXPERIMENTALES** para la prevención del abandono escolar prematuro y la integración socioeducativa del alumnado con necesidades específicas de adaptación.

TERCERO.- Alumnado **del propio centro**, entendiéndose por tal el alumnado matriculado en el centro en el curso anterior a aquel para el que se solicita puesto escolar, en el siguiente **orden:**

- 1) Propuesto por el equipo educativo.*
- 2) Que lo solicite voluntariamente.*

CUARTO.- Alumnado procedente **de otros centros**, de acuerdo con el siguiente **orden:**

- 1) Propuesto por el equipo educativo.*
- 2) Que lo solicite voluntariamente.*

QUINTO.- Alumnado desescolarizado: Aquel que durante el curso inmediatamente anterior al del inicio del programa no haya estado matriculado en ningún centro docente cursando Educación Secundaria Obligatoria.

La prioridad establecida se aplicará considerando **en primer lugar las primeras opciones** que los interesados incluyan en su solicitud, **a continuación las segundas y así sucesivamente hasta la quinta opción**, mientras haya vacantes.

Los **desempates** dentro de los distintos grupos de prioridad se resolverán ordenando a los solicitantes por el **orden alfabético de sus apellidos y comenzando por la letra "X"**, determinada por sorteo según RESOLUCIÓN de 29 de marzo de 2017 (DOGV 30.03.2017).

NORMATIVA DE REFERENCIA: RESOLUCIÓN de 19 de julio de 2017 (DOGV nº 8091/25.07.2017)

La publicación de este resumen pretende ayudar a los interesados pero no exime su obligación de conocer la regulación de forma íntegra.