

El artículo centra el análisis en el problema de la producción y democratización del conocimiento, en un contexto de capitalismo salvaje. En el interior de dicho contexto se cuestiona el discurso de la educación como inversión en capital humano y se detiene en la identificación de las ausencias y secuestros de saberes y experiencias que ponen en cuestión el modelo cultural hegemónico y su modelo reproductivo en la escuela.

PALABRAS CLAVE: *Conocimiento; Curriculum; Discurso educativo; Capitalismo y crisis.*

El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación

pp. 7-21

Jaume Martínez Bonafé*

Universitat de València

Apunte sobre la cuestión en su contexto

Vivimos en una sociedad capitalista; y lo que esto quiere decir es que nuestra vida social se estructura, organiza, coloniza, según una compleja red de relaciones en las que prevalece el enriquecimiento de unas personas y grupos sociales con el consecuente empobrecimiento de otras personas y grupos sociales. Esa relación económica desigual no es ajena a otras relaciones de desigualdad y poder basadas en el desprecio de las diferencias, tanto en el modo como las personas se entienden a si mismas como en el modo en que viven e interpretan el mundo de las relaciones sociales y el mundo de la naturaleza. Y esta relación económica y de

poder ha estado históricamente mediada por el conflicto, por la tensión social entre sujetos y grupos; pero también, por la tensión y el conflicto entre la racionalidad y los intereses de la hegemonía económica, basada en el crecimiento sin límites, y la racionalidad y los intereses de quienes defienden una relación ecológica y sostenible con el territorio.

Aunque esta relación, por su carácter estructural, como acabamos de señalar, siempre estuvo sustentada por la desigualdad, en las etapas anteriores basadas en el capitalismo industrial y de consumo, las tensiones estaban más o menos estabilizadas y suavizadas bajo la forma, en muchos casos, del llamado Estado del Bienestar. A esto contribuyó una creciente y potente reivindicación del movimiento obrero interna-

* Dept. Didàctica i Organització Escolar. Facultat de Filosofia i CC. Educació. Universitat de Valencia. Tno: 34 96 3864593. email: jaume.martinez@uv.es.

☒ Artículo recibido el 6 de enero de 2012 y aceptado el 11 de febrero de 2012.

cional, y la instauración progresiva de democracias formales con gobiernos de inspiración socialdemócrata¹. Pero esta etapa o fase del capitalismo inició su declive y transformación en los años setenta hasta mostrar en la situación actual su rostro más feroz e incontrolado.

En efecto, este texto se inscribe en un dramático contexto de capitalismo feroz que, en su fase actual, bajo el paraguas discursivo de “la crisis”, acentúa y desenmascara, más todavía, la voracidad sin límites de unos pocos y el creciente empobrecimiento económico y la idiotización cultural de muchos. Un pequeño número de instituciones financieras y corporaciones globales condicionan, a través de eso que llaman “los mercados”, las posibilidades de supervivencia de millones de seres humanos, hipotecando, despilfarrando o poniendo en peligro, además, los alimentos, el agua, los combustibles, el territorio, que necesitarán para su supervivencia en el planeta las generaciones futuras.

Por otra parte, el control de los medios de producción y difusión de información construyen formas de identidad y subjetivación y desarrollan prácticas de significación que enajenan o dificultan la posibilidad de la política como respuesta crítica. Esto tiene igualmente sus efectos sobre la democracia entendida como supremacía de la *res publica*, pervirtiendo su sentido original y su fuerza real en un proceso creciente de transformación hacia la *res oeconomica*. No obstante, parece que nada está perdido del todo y encontramos igualmente en este contexto de degeneración democrática formas alternativas de participación social, movimientos urbanos y agentes sociales de gestión ciudadana que tratan de revitalizar lo común y lo público.

Son múltiples los informes en los que señalan cuatro grandes poderes que en buena medida organizan el dominio sobre el conjunto de la humanidad. El *poder militar*, con una considerable y creciente inversión en armamento, mientras las retóricas del desarme, especialmente el nuclear, no hacen más que subrayar, por sus efectos verdaderos, su carác-

ter de dominio. El *poder energético* por el que los grandes consorcios que explotan los yacimientos petrolíferos organizan en su beneficio el conjunto de las relaciones de la vida cotidiana, mediadas irremediablemente por un uso cultural y económico de la energía basado en el hiperconsumo. Es evidente su intervención como espacio de dominio planetario, sobre las llamadas “crisis económicas” y sobre las dificultades con que tropiezan iniciativas para un uso sostenible de las fuentes de energía y el fomento de otras alternativas energéticas. El *poder económico* detentado por las entidades financieras, controlando el “modelo” que organiza cualquier transacción comercial tanto a pequeña como gran escala. El hecho, por ejemplo, de que gran parte de las nóminas de la población mundial sean depositadas directamente en los bancos da idea de la enorme capacidad de control sobre los modos de uso del dinero que se obtiene por el trabajo; con ese dinero se diseñan operaciones bursátiles provocando aumentos y descensos de rendimientos que inciden directamente sobre los precios y, en general sobre la calidad de vida y bienestar de la población, y como ahora mismo estamos comprobando, sobre la propia estabilidad y autonomía de los estados. Y el *poder mediático* con una progresiva concentración de poder económico e influencia ideológica y política. Corporaciones como Microsoft o empresarios como Murdoch o Berlusconi deciden, en función de su propio beneficio económico, sobre los tipos de producción cultural, la producción y circulación de información y los sesgos ideológicos de esa producción. Es un poder enorme por cuanto, al limitar los campos de discusión públicos, controlar la creación de opinión y asegurar la creación de imaginarios sobre los derroteros del mundo, están simplemente colonizando de un modo tiránico en beneficio de lo privado, lo que deberían ser espacios inviolables de la esfera pública. Con estos mimbres desde los que se teje el dominio sobre el planeta, no es descabellado apuntar que, de no

¹ Esta afirmación requeriría de importantes matizaciones si desplazamos la mirada desde el continente europeo a otros continentes.

remediarlo, nos hallamos a merced de un sistema que al parecer ha desbordado toda capacidad de autolimitación conduciéndonos hacia la barbarie.²

Aunque esta relación histórica bajo el nombre de capitalismo ha producido en sus diferentes etapas de desarrollo múltiples situaciones impredecibles para sus propios protagonistas (es decir, no han estado mecánicamente predefinidas) los análisis de la situación actual muestran como una de las características principales, la incapacidad para predecir, la incertidumbre, el carácter efímero, líquido, inconsistente, de cualquier proyecto social (Bauman, 2007; Castel, 2009). Finalmente, si el equilibrio entre los tres pilares de la Modernidad (sujeto, ciudadanía y emancipación) siempre fue una quimera, lo que muestra el actual mapa sobre la crisis de la cohesión social es una exacerbada defensa del individuo frente a cualquier política colectivista y de ciudadanía, y desplazando la “emancipación” a cualquier slogan publicitario sobre ropa interior o coches de marca.

Pues bien, estos procesos de transformación del sistema, con un aumento desmedido de sus perversiones de origen, están afectando a la educación en todas sus diferentes manifestaciones en el interior de ese sistema: como ideología, como elemento o dispositivo estructural, como mercancía, como subjetivación, como campo social en disputa, como producción y reproducción de conocimiento, entre otras. Al análisis crítico de esta cuestión dedicamos lo que sigue del artículo, desde una autoría personal, teórica, ética y política de enfrentamiento con el economicismo y los mercados como formas de regulación de la vida cotidiana.

La educación como inversión en capital humano

La verdadera riqueza de las naciones son las personas, a quienes la educación les permite llevar una vida más saludable, más feliz y más productiva. Existe un amplio acuerdo, respaldado por observaciones, de que la educación mejora la capacidad de las personas para tomar decisiones con fundamento, conseguir medios de vida sostenibles, adoptar nuevas tecnologías, ser mejores padres, enfrentar las crisis, y ser ciudadanos responsables y guardianes eficaces del medio ambiente natural. Estos vínculos entre la educación y la calidad de vida de las personas son la razón por la cual la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) reconocen los derechos de los niños a tener una educación. Estos vínculos también se transforman en beneficios más allá del individuo y la familia: prosperidad económica, y un menor nivel de pobreza y carencias. El analfabetismo, la ignorancia y las capacidades deficientes no pueden ser la base del desarrollo.

(Banco Mundial. *Estrategia de Educación 2020. Versión preliminar*)

Las perspectivas de desarrollo de un país dependen de la calidad de su gente, es decir, de la habilidad y creatividad de su fuerza de trabajo, la capacidad de sus líderes para gobernar y administrar los recursos y la aptitud de su generación adulta para criar sanamente y educar a sus hijos. La educación es la mejor forma de invertir en esta calidad. La Comisión para el Crecimiento y el Desarrollo (2008), convocada por el Banco Mundial para examinar datos concretos sobre los factores del crecimiento, reconoció claramente la importancia de la educación para fomentar el crecimiento a largo plazo al tiempo que se reducen la pobreza y la desigualdad.

(Banco Mundial. *Nota Conceptual de la Estrategia de Educación 2020*)³

² Estudios y análisis críticos sobre las actuales formas de transformación socio-económica los he encontrado en las páginas de Rebelión <<http://www.rebellion.org/>> en Ramonet (2010); y Mayor Zaragoza, (2010) entre otros; sobre la biopolítica o biopoder y las formas de control y creación de subjetivación ver: Fejes, Andreas y Nicoll, Katherine (2010) Sobre la perversión democrática en la fase del capitalismo neoliberal puede verse: Klein, N. (2009); Chomsky, N. (2001). Sobre los movimientos urbanos y sociales pueden verse los materiales publicados en la página de la Universidad Libre Experimental <<http://ulexmalaga.blogspot.com/>>; Sguiglia, Nicolás (2010); Vercauteren, David et al. (2010). Una revisión del concepto de democracia relacionado con el de ciudadanía en Mouffe, Ch. (1999) y la idea de la política como actividad colectiva que quiere ser lúcida y consciente, y que cuestiona las instituciones existentes en la sociedad la he encontrado en Castoriadis, C. (2007). Sobre las transformaciones en la comunicación, la centralidad del conocimiento y el proceso de erosión de los Estados Nacionales, bajo el rótulo de globalización, puede verse: Beck, U. (1998).

³ <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/ConceptNote_SP.pdf?cid=EXT_BoletinES_W_EXT> (consultado el 1 de octubre de 2011).

La insistencia del Banco Mundial en el carácter económico de la educación, como factor primordial de producción de riqueza y desarrollo, tiene su anclaje en la vieja teoría-fetichismo del capital humano: la escuela produce riqueza, invertir en educación nos capitaliza en el mercado porque aumenta y cualifica el conocimiento puesto en venta al vender la fuerza de trabajo. Invertir en educación es rentable, tanto para los individuos, como para los pueblos. Como vemos en los textos recientes del Banco Mundial, el discurso va más allá, otorgando a la centralidad de la economía no solamente la riqueza material sino también el cuidado del alma. Lo empírico de esta teoría es muy simple: un arquitecto gana más que un albañil, y en el desarrollo económico de los pueblos y naciones son necesarios múltiples tipos de expertos o especialistas que adquieren por la educación diferentes cantidades y cualidades de conocimiento, que estratifiquen la pirámide económica, social, cultural y de poder.

Esta teoría-fetichismo impide a menudo profundizar en otras miradas más complejas que vendrían a preguntar sobre el modo en que diferentes relaciones de fuerza e intereses enfrentados entre clases sociales o grupos culturales se cruzan e interfieren en esa relación económica convirtiendo a la educación también en una práctica social y estructural en la que el fomento y desarrollo de determinados conocimientos, habilidades o competencias educativas son productivos para unos pero tal vez improductivos para otros u otras. Como analiza magistralmente Frigotto (1998, 2010), los presupuestos y la estructura interna de la hegemónica “teoría del capital humano”, surgieron en determinadas condiciones históricas del capitalismo monopolista que demandaron, produjeron y configuraron ese conjunto de ideas o doctrina, al tiempo que ocultaron sus fundamentos y enmascararon el mecanicismo con el que se intenta vincular o desvincular linealmente la educación de los procesos de producción.

Discutir a estas alturas de la historia esta teoría en el plano puramente teórico –aislado de las prácticas concretas– sería un estéril en-

tretenimiento escolástico que no nos interesa. Lo que muestran sobradamente las aulas, las instituciones educativas y la calle, es que la educación es un campo social en permanente disputa; y en tanto que campo social en disputa se constituye por proyectos/discursos históricos y políticos en los que los diferentes grupos en conflicto pretenden definir su función social y su hegemonía. Insistiendo un poco más: una cosa son las necesidades de la economía política, y su modelo reproductivo, y otra cosa muy distinta son las necesidades y derechos humanos y el combate contra la exclusión social.

Sin embargo, sí vale la pena que nos detengamos en las nuevas formas del discurso de la educación como inversión en capital humano, y el modo en que ha venido incorporando nuevas herramientas conceptuales en la medida que el capitalismo ha modificado su rostro y desarrollado nuevas fases, además de expresar los límites de la propia teoría. En efecto, en un contexto hegemónico de silenciamiento de cualquier análisis estructural y de poder, desaparecida (invisibilizada) la lucha de clases y cualquiera otra forma de combate de los grupos sociales y/o culturales excluidos, y en pleno proceso de barbarie social en la que cada mañana nos despertamos con un nuevo retroceso en las conquistas históricas del llamado Estado del Bienestar, vale la pena detenernos en los efectos y su relación con las prácticas de los nuevos lenguajes educativos.

Es habitual encontrar en los actuales y hegemónicos discursos sobre la educación, de raíz neoliberal, expresiones como: *sociedad del conocimiento, búsqueda de la excelencia, calidad total, educación por competencias y competitividad educativa, formación polivalente, flexibilidad, participación*, etc. ¿Qué hay detrás de las palabras? En el momento de redactar estas líneas la Universidad de València acaba de crear las “Aulas de *Innovación Conoce y Cooperación*”. Quien esté familiarizado con los discursos pedagógicos de la tradición renovadora, progresista o crítica, sabe que esas tres palabras no deberían conducir a engaño. Sin embargo, lo que el vicerrectorado de Investigación y Política

Científica ha puesto en marcha tras esta rotulación es una oficina que informe y asesore de la gestión de patentes, la propiedad industrial, la percepción de beneficios o la explotación de un invento. Todo ello instrumentado para dar soporte al desarrollo del llamado Pla Estratègic de Transferència y del Campus d'Excel·lència Internacional VLC/Campus. ¿Cuál es el sentido de que la legítima finalidad institucional de protección de inventos y patentes deba pasar por el envoltorio ideológico de la innovación, el conocimiento y la cooperación? Probablemente esta transformación discursiva venga a acompañar una nueva economía política de la educación que, más allá de las teorías del capital humano, vengán a situar en el centro de las preocupaciones sobre la educación su carácter de mercancía.

La educación como negocio

Lo que hay que cambiar es la necesidad de gastar; para explicarnos claramente: si la educación es universal y gratuita en una fase, a lo mejor no tiene que serlo en todas las demás. (Esperanza Aguirre)⁴.

Avanzando en el proyecto de mercantilizar el conjunto de la vida social, el GATS⁵ considera a “la educación en todos sus niveles –desde los jardines preescolares hasta la educación superior de posgrado, la educación para adultos y cualquier otro programa educativo– como un servicio cuyas condiciones de producción y comercialización no pueden ser distintas de las establecidas por el neoliberalismo global para cualquier otro tipo de mercancía. (...). Esto implica, entre otras cosas, que la legislación nacional debería garantizar un trato igualitario a todas las instituciones educativas, sin importar si son entidades nacionales o extranjeras; establecer límites al financiamiento de las universidades públicas (porque este implicaría, como el proteccionismo, una práctica de competencia desleal con las extranjeras)” (Borón, 2007 p. 11).

Las últimas y recientes transformaciones del capitalismo hacia el hiperconsumo y la especulación financiera y los crecientes procesos de innovaciones tecnológicas ponen a la educación en una situación de valor añadido: los “nuevos” trabajadores y los “nuevos” consumidores requieren constantemente –*lifelong learning*– nuevos y polivalentes contenidos de formación, que los sistemas educativos deben atender⁶. El exitoso avance neoliberal hacia el debilitamiento progresivo del Estado pone ahora en bandeja de la inversión privada el tentador interés hacia la educación como mercancía. El insistente discurso de los tecnócratas en los organismos internacionales para que la polivalencia de la escuela se aproxime a la polivalencia del trabajo (¿o de dónde creen que salió el obsesivo invento de “las competencias”?) está dando sus frutos: la educación, además de ser un buen negocio, incrementa su dependencia de la economía (en el currículum, en lo estructural, en sus políticas de gestión, en las evaluaciones y control, en la carrera docente...). Todos, a invertir en educación: los empresarios, colonizando espacios tradicionalmente ocupados por la educación pública y abriendo nuevos mercados de títulos más flexibles a las demandas cambiantes de la economía; y cada uno de los ciudadanos de a pie, porque saben que el traje de la meritocracia ayuda a subir los peldaños de la supervivencia⁷. Convendrá no olvidar, no obstante, que individuos con desigual capital cultural subirán con desigual dificultad esos peldaños, que a su vez se convertirán en eficaz dispositivo de mantenimiento del capital cultural desigual, Bourdieu (1998).

Por otra parte, no es de extrañar que siendo la educación una mercancía, las empresas productoras se comporten como cualquier otra empresa: remunerando de acuerdo a “la producti-

⁴ Presidenta de la Comunidad de Madrid. *Pública*, 19/9/2011.

⁵ Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS, por sus siglas en inglés) impulsado por el gobierno de Estados Unidos en diversos foros internacionales, desde la UNESCO hasta la Organización Mundial del Comercio (OMC).

⁶ Un detenido y pormenorizado estudio de los efectos de adopción de las políticas del capitalismo neoliberal en la organización de la educación como mercado puede verse en Cascante (2009).

⁷ En algunas universidades privadas se oferta el tradicional slogan comercial del “dos por uno”, de manera que invirtiendo el mismo tiempo de formación el o la estudiante pueda salir con dos títulos de grado en el bolsillo.

vidad” alcanzada, y organizando la gestión del trabajo según los criterios de jerarquía y control de cualquier otra empresa y evaluando el aprendizaje por el logro de resultados y la eficiencia en los procesos. Y del mismo modo es coherente con esta política de la educación como práctica empresarial gran parte del “programa” o de las reivindicaciones crecientes de inspiración neoliberal: la autonomía respecto de las imposiciones del Estado, la búsqueda de financiación que diferencia y haga más competitiva la oferta, la libertad de elección del producto educativo según las diferentes ofertas, ya sean de titularidad estatal o privadas, la diferenciación curricular en la oferta del establecimiento educativo, o la financiación con intereses de la carrera estudiantil, aspecto, este último por cierto, que encendió la mecha de la larga y combativa protesta del movimiento estudiantil chileno.

Capitalismo y conocimiento

Tradicionalmente la producción y reproducción del conocimiento científico y humanista ha sido una producción *separada*. En un doble sentido: por un lado la separación entre producción y reproducción, otorgando a la escuela el contexto de la reproducción y a la Universidad el de la producción. Pero también separada en el sentido de que, tanto la Escuela como la Universidad, dieron la espalda a las producciones culturales de la vida cotidiana⁸. Se ha dicho de muchas maneras: la calle, la realidad, el pueblo, las bases, la sociedad, producen un conocimiento vulgar, práctico, de sentido común, mientras la excelencia del conocimiento riguroso y científico es de hegemonía universitaria y de reproducción a través de los

curricula escolares. La lógica racional que inspira ese pensamiento es que el concepto espera, paciente, a que la realidad le alcance. Por otra parte, esta forma de concebir la producción y reproducción de conocimiento es *intelectualista* en el sentido de desprecio a habitar y producirse desde lo concreto, situacional, experiencial y corporal de cada uno de nosotros, para pensar desde nosotros lo que va mucho más allá de nosotros. Es un intelectualismo esencialista y falsamente universalizador, que busca esencias invariantes con carácter universal, y es precisamente esto lo que aquí se cuestiona, anteponiendo el neologismo “glocal”⁹ para hacer referencia a un modo de construcción del conocimiento que piensa lo global desde lo local y lo local en sus interrelaciones con lo global. Esa forma de conocer y definir el discurso de verdad esencial, única, universal, opera con el lenguaje expresando pares de oposiciones binarias: mente/cuerpo, habla/escritura, naturaleza/cultura, cuerpo/alma, presencia/ausencia, sujeto/objeto; inteligente/sensible, real/ficción, bueno/malo, dentro/fuera, esencia/apariencia, etc¹⁰. Aunque esta relación separada, intelectualista y de poder ha mantenido latente una cierta contestación, las últimas décadas han venido a acentuar esas prácticas sociales de contestación, cuestionando tal hegemonía¹¹.

Analizar esta práctica discursiva es una tarea compleja que sobrepasa las posibilidades de este texto, pero nos detendremos a apuntar algunas cuestiones relacionadas con el *discurso de la separación* en los dos ámbitos diferentes de los Estudios Superiores y de la Escolarización Primaria, intentando señalar, finalmente, algunas de las últimas transformaciones de este discurso en relación con la llamada “crisis”, aquí apuntada como desafortado capitalismo salvaje.

⁸ Al respecto puede verse la interesante propuesta en el Monográfico de *Investigación en la escuela*, 75 dedicado a conocimiento cotidiano, científico y escolar.

⁹ Sobre la relación entre lo local y lo global, y el concepto de glocalización y sus desafíos para la universidad puede verse en Lobera y Escrigas (2011).

¹⁰ Ver al respecto Cherryholmes, (1993), Corazza (2004).

¹¹ *Pensar en situación, poniendo el cuerpo*, es una llamada del Colectivo Situaciones (Negri, et al, 2003 p.34) que sintetiza en gran medida esa forma de contrapoder del pensamiento radical que se aleja de una teoría del conocimiento puramente conceptual; una llamada que encontramos coincidiendo en discursos diversos: teorías de la diferencia sexual, estudios postcoloniales, teorías queer, contrapoder..., entre otros.

Capitalismo y conocimiento en la Universidad¹²

Señalaré en un par de efectos de lo que he subrayado como el discurso de la *separación* entre el conocimiento universitario y la experiencia y culturas de la vida cotidiana. El primero tiene que ver con la alta especialización y por tanto, con el predominio de una disciplinariedad dura, separada no sólo de la realidad social sino incluso del valor de uso que pueda o no tener ese conocimiento. En segundo lugar, en parte como consecuencia de la autonomía que el investigador reclama para su trabajo, la irresponsabilidad respecto de la incidencia social del conocimiento producido. El desembarco neoliberal tiene nuevos efectos, también sobre el valor y sentido del conocimiento universitario. El cultivo de las artes y las humanidades, y una forma de educación política revalorizadora de lo público y un enfoque de la formación con una clara dimensión educativa, en el sentido de acudir al desarrollo pleno del sujeto, está siendo claramente cuestionada. Si el conocimiento es una mercancía y el estudiante un consumidor, el problema del desarrollo cívico y moral de una ciudadanía informada desaparece del proyecto de universidad, quedando reducido a la presencia testimonial que el aparato de propaganda institucional quiera mostrar.

Sin embargo, las dos últimas décadas muestran alteraciones que han venido a desestabilizar este modelo de conocimiento. Santos (2004, p. 20.) llama a esta transformación “el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluriuniversitario” Una de estas alteraciones tiene que ver, como venimos señalando, con la contextualización de la producción de conocimiento relacionada con su posible aplicación o utilidad. Y en el marco del capitalismo puede suponerse que ese acercamiento a su capacidad de valor se reduce a su valor de mercado. El conocimiento producido en la universidad, mediado por una relación

institucional con la empresa, se concreta por su valor de cambio bajo la forma conocimiento-mercancía. Pero, ciertamente, estas alteraciones están produciendo también otros efectos como la necesidad de un mayor diálogo inter y transdisciplinar, la apertura de diálogo crítico entre ciencia y sociedad, o la presencia de organizaciones y movimientos sociales que reclaman y utilizan el conocimiento universitario, para finalidades no mercantiles. Para concluir con palabras del autor que venimos siguiendo:

“La universidad ha sido puesta frente a exigencias contrapuestas pero con un efecto convergente que desestabiliza su institucionalidad actual. Por un lado, la presión híper-privatizadora de la mercantilización del conocimiento, de las empresas concebidas como consumidoras, usuarias y al mismo tiempo como co-productoras del conocimiento científico (...) Por otro lado, una presión híper-pública social difusa que despedaza el espacio público de la universidad en nombre de un espacio público más amplio atravesado por confrontaciones más heterogéneas y por concepciones de responsabilidad social más exigentes”. (Santos, 2004 p. 21).

Me detengo algo más en esta segunda posibilidad relacionada con la presión híper-pública y la producción de conocimiento. No descubro nada si subrayo la opción de la construcción de conocimiento como un acto de emancipación. Desde Kant y la Modernidad, por un lado, pero de otro modo en Marx o Freire, ese discurso ha estado presente: la reivindicación de una epistemología de la praxis, con un efecto verdadero, práctico, en el mundo. Me parece que esa es una interpelación que se le debe hacer a la universidad pública, el cultivo y desarrollo de una forma de conocimiento a la que se le juzga por su valor de uso sobre la vida cotidiana, por su efectos sobre una vida que sabemos mediada por relaciones de desigualdad. Creo también, como Mc Laren (2010 p. 28), que esa epistemología debe tener una doble mirada: por un lado, como se señala, la respuesta a las demandas que nacen de la problematización de la experiencia de la

¹² Este epígrafe tuvo un primer desarrollo en Martínez Bonafé, J. (2012). Un buen estudio en profundidad de las relaciones entre capitalismo y conocimiento en la Universidad puede verse en Fernández Rodríguez, E. (2009).

desigualdad política, social y económica en la vida cotidiana; pero, por el otro, a la creación de una posibilidad de futuro, una “utopía fundada en los principios de igualdad y democracia participativa”. Por otra parte, es bastante obvio que las nuevas formas (o tecnologías) de producción, organización y circulación de la información están incorporando en los sujetos individuales y las redes sociales nuevas formas de gestionar esa información y construir y compartir conocimiento.

La propuesta *conectivista* de Siemens (2011) sobre una teoría del aprendizaje en la era digital, alejada por cierto de toda sospecha de influencia de las ciencias sociales críticas, aporta una reflexión interesante sobre la obsolescencia de la hegemónica teoría y método de educación transmisiva y bancaria, en cualquiera de los niveles del sistema educativo.

Pero todavía necesitamos de otras nuevas miradas. En los trabajos de Mignolo (2001) y Santos y Meneses (2011), no sólo existe una relación de paralelismo entre capitalismo y epistemología, existe una geopolítica del conocimiento, una diferencia epistémica relacionada con colonialidad del saber:

“El paralelismo entre la historia del capitalismo y la constitución de una epistemología localizada en occidente es obvia. La epistemología está geohistórica y políticamente situada y no es un espíritu que flota más allá de las lenguas, las instituciones y el capital que hace posible que haya un College de France en París pero que en Argentina y en Bolivia sólo haya Alianzas Francesas o Culturales Británicas, por ejemplo. (Mignolo, 2001, p. 21).

Não há epistemologias neutras e as que reclamam sê-lo são as menos neutras; (...) a reflexão epistemológica deve incidir, não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e nos seus impactos noutras práticas sociais. É à lua delas que importa questionar o impacto o colonialismo e do capitalismo modernos na construção das epistemologias dominantes. O colonialismo foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremadamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (Santos, B. y Meneses, M. 2010 Pág. 11)

Por otra parte, los estudios culturales, los relacionados con la identidad y diferencia o los estudios postcoloniales, nos advierten de los peligros de una epistemología “imperialista”, única, normativa, excluyente y dominante (Tadeu da Silva, 2009). La posición, aquí compartida, es la posibilidad y la necesidad del reconocimiento de marcos epistemológicos diversos originados en contextos socio-histórico-culturales diversos, desde los que desafiar una comprensión del mundo colonizada por diferentes formas de poder, y abrir un diálogo interfronterizo sobre los nuevos ordenes sociales imaginados. La construcción del conocimiento en el marco de una universidad pública es una construcción de conocimiento teorizado o tematizado en el sentido de haber sido sometido a un proceso dialógico de contraste con la realidad en la que surge.

Una revisión de la noción de currículum

La enseñanza y el aprendizaje se organizan a través del currículum, el dispositivo que concreta esa relación didáctica entre qué, quién y cómo se enseña y qué, quién y cómo se aprende. Como anteriormente quedó señalado, el currículum académico es fragmentario, disciplinar y descontextualizado, tomado como un fin en sí mismo, cuando no es más que un instrumento, un texto que concreta la producción y la reproducción del conocimiento. El reciente interés mostrado en el contexto universitario por las cuestiones curriculares me parece que en muchos casos empeora las cosas. El tradicional y academicista programa de estudios continúa girando alrededor del listado de materias por curso propuesto desde las áreas de conocimiento y de los departamentos, habitualmente en pugna por la apropiación de créditos del programa total. A eso se le suma la incorporación, con mayor fuerza y legitimidad institucional, de un modelo de planificación didáctica tecnicista e instrumental. La especificación de contenidos, objetivos —y ahora competencias— tienen como modelo de referencia la llamada pedagogía por objetivos (Tyler, 1949;

Bloom, 1956), fuertemente contestada desde hace varias décadas¹³.

Una universidad pública en crisis debería someter a crisis también esta noción del diseño y desarrollo curricular. El reconocimiento del sujeto y la apertura institucional al contexto y las demandas sociales debe tener una traducción curricular coherente con esa epistemología. Hay experiencias y posibilidades alternativas. El trabajo por proyectos y el aprendizaje situacional pueden ser algunas de ellas. La posibilidad de currículos abiertos¹⁴, en los que profesorado de diferentes áreas e incluso titulaciones puedan hacer propuestas conjuntas, cuestionaría bastante del individualismo, la competitividad credencialista asociada a propuestas formativas sin valor de uso y con escaso o decreciente valor de cambio. En las universidades hay grupos de profesores y estudiantes con capacidad y voluntad para el fomento de Centros de Investigación y Desarrollo Curricular desde postulados no mercantilistas y enfoques pedagógicos renovadores y críticos.

Por otra parte, una propuesta con importante reconocimiento en los niveles no universitarios y que bien podría ampliarse ahora a la Enseñanza Superior es la de vincular el desarrollo curricular a la investigación docente sobre esa práctica. La Investigación-Acción puede poner en manos del propio profesorado la posibilidad y la capacidad de teorización de la propia práctica, implicando en un proceso colaborativo a docentes con voluntad política para tomar en sus manos la transformación crítica de su puesto de trabajo. Finalmente, si se ha venido cuestionando en este texto un modelo de creación de conocimiento universitario descontextualizado, una reforma curricular en su fundamento debería contemplar el diálogo cultural entre los saberes producidos en la calle, populares, de sentido común etc., con los saberes sistematizados en el interior de la institución. Esto significa, de un modo más práctico,

que las personas con militancia en los movimientos sociales y, en general, cualquier tipo de ciudadano que ha cultivado un saber práctico desde la experiencia social y de vida cotidiana, pueda colaborar y participar en el desarrollo curricular de la formación universitaria. En la Universidad en la que trabajo, maestros y maestras aún con reconocido prestigio en la renovación pedagógica, no pueden ser profesores titulares en las escuelas de Magisterio. Y en el baremo de méritos con que se juzga a los licenciados universitarios para la ocupación de esas plazas, se desprecia el saber surgido de la problematización de la propia experiencia práctica otorgándole valores muy inferiores a los de otras acreditaciones claramente academicistas.

Capitalismo y curriculum en la Escuela

El discurso de la separación entre conocimiento y vida cotidiana tiene, en la escuela, manifestaciones y efectos similares a los señalados para la Universidad, y otros específicos. Aquí me detendré en el curriculum, como concreción del conocimiento en la escuela, intentando identificar las ausencias y secuestros de saberes y experiencias que ponen en cuestión el modelo cultural hegemónico y su modelo reproductivo en la escuela.

No será necesario advertir de dónde venimos. La escolástica y el esencialismo idealista¹⁵ pusieron a la escuela en su sitio: la reproducción de la verdad y la creación del *hombre del mañana*. La idea de verdad y la idea de sujeto esencial necesario para el futuro, obviamente cambia según cambia la hegemonía. En la actual fase del capitalismo, la fragmentación del sujeto, lo efímero de los vínculos, el hiperconsumo y la colonización absoluta de la vida cotidiana por la mercancía, las competencias formativas relacionadas con puestos de trabajo

¹³ La producción bibliográfica crítica con este modelo de planificación es considerable. Dejo aquí apuntados dos textos de amplia difusión (Stenhouse, 1984; Gimeno, 1990).

¹⁴ Ver al respecto Varela (2010).

¹⁵ Una elaborada crítica del idealismo como programa y como método en la escuela, puede verse en Martín Criado (2004).

volátiles, la dependencia tecnológica, etc, están en la base de esa idea de verdad y de sujeto, y por tanto, en la raíz de los currícula escolares. No nos detendremos en esta cuestión, puesto que la producción bibliográfica sobre la misma es abundante y no haríamos más que redundar sobre lo mismo. Sí me interesa avanzar sobre lo que este modelo esencialista y escolástico esconde, dificulta, o impide. Mi propuesta es mirar lo que *dice* el modelo curricular hegemónico desde lo que no dice, desde la ausencia como actividad discursiva. Es decir, qué es aquello que actúa como no-curriculum, y qué es lo que silencia las transgresiones a un modelo tradicional de curriculum haciéndolas inexistentes, qué naturaliza el no abordaje de problemáticas curriculares que, sin embargo, están ya presentes en algunas prácticas escolares y en un sector de la investigación educativa relacionada con los estudios culturales, y los análisis postestructurales en pedagogía¹⁶.

La primera cuestión tiene que ver casi con una obviedad analítica. Si existe una relación estructural entre capitalismo y escuela, ¿por qué no se habla del modo en que la selección y organización del conocimiento, y los modos de relación del sujeto con ese conocimiento, están determinados en esa relación estructural? No hablar de currículum capitalista es ocultar la historia política del currículum, que es, por cierto, una materia ausente en la pedagogía española. Si el currículum es constructor y portador de significados, e instrumento por excelencia de control social (Moreira y Silva, 2011, p. 10) nos parecen necesarios los estudios que muestren la historia de los cambios y las permanencias en los contenidos, en las disciplinas que se prescriben, en las formas de organización del currículo, etc. Este tipo de estudios pueden mostrar los significados sobre el mundo y sobre las cosas del mundo, sobre las personas y los grupos culturales, que permanecen

a lo largo del tiempo, y que están produciendo efectos de discriminación o jerarquización.

A pesar de que este sería ya el cuarto curso escolar que se inicie bajo los efectos de la llamada “crisis” no se sabe de ninguna disposición ministerial ni de ninguna iniciativa editorial del libro de texto, que ponga en el centro del currículum el análisis y comprensión de las causas y efectos de esa crisis sobre los propios sujetos y sus familias, amistades y vecinos¹⁷. Sin embargo, a pesar de las diferentes reformas curriculares habidas en estos últimos 30 años, el tratamiento curricular del *descubrimiento* de América ha permanecido intocable divulgando significados sobre una manera de entender el reparto del mundo o las relaciones entre sus culturas.

Una historia de la fabricación del currículum, con los conflictos, intereses y relaciones de poder que se ponen en juego, desvelaría aquello que sitúa a unas disciplinas por encima de otras. En los estudios de Goodson (1995) se analizan las dificultades del cómo y del cuándo la Geografía pudo tener reconocido un espacio en el currículum. En nuestro contexto, los saberes sobre sostenibilidad o sobre sexualidad luchan todavía por encontrar espacios curriculares reconocidos. El análisis y la comprensión de estas disputas por el espacio y el reconocimiento curricular es muy importante. Los profesores (y los estudiantes) podemos preguntarnos por qué se enseña lo que se enseña, por qué creemos que esto es lo más importante y no otra cosa, desarrollando una mirada más distanciada, cuestionadora y crítica sobre la propia disciplina.

La segunda cuestión tiene que ver con los estudios que han comprendido el currículum como un texto cultural, como una práctica de significación y como una práctica productiva. El modelo de Cultura en la escuela capitalista se escribe con mayúscula y en singular, es algo estático, fijo, producto del esfuerzo humano,

¹⁶ Un análisis de esta cuestión desde lo publicado sobre currículum en la colección de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, puede verse en Alves Paraiso, M. y Martínez Bonafé, J. (2010). Y un estudio en profundidad de la construcción histórica y de poder del currículum, desde la mirada de las teorías críticas y postcríticas puede verse en Moreira y Silva (2001).

¹⁷ Tengo noticia de algunas iniciativas tomadas en las asambleas del 15M de diferentes ciudades españolas, para elaborar materiales didácticos que permitan trabajar en la escuela los análisis y propuestas surgidos en esas asambleas.

transmisible y heredado. Otras miradas sobre el currículum con base en los estudios culturales y los enfoques postcríticos, problematizarían esta noción de cultura para verla como una práctica de significados cambiantes, como una producción viva creadora de subjetividades, siendo el lenguaje una forma privilegiada de constitución de la cultura. El currículum, entonces, sería explorado como espacio de representación de culturas en conflicto y de producción de significados sobre el mundo.

Las nociones de diversidad y de diferencia pueden constituir una potente herramienta de problematización de relaciones sociales y culturales colonizadas por un modelo cultural hegemónico, eurocéntrico y patriarcal. La diversidad en el currículum puede ser algo estático, alineado y ordenado pero también una posibilidad para el diálogo, la ruptura, el cambio, o la creación. Esta segunda posibilidad requiere problematizar la propia noción de currículum como encuadramiento y clasificación de una producción cultural fija y estable¹⁸. Si el currículum es un texto cultural que pone en relación y concreta la relación hegemónica entre el contexto de producción cultural y el contexto de reproducción, una mirada postcrítica nos permitiría tomar el currículum “como un acto de lectura diseminadora y desestabilizadora respecto de los discursos dominantes y la configuración de agentes sociales contra-hegemónicos”. (Fernández Rodríguez, 2009).

Una tercera cuestión problematizadora del conocimiento en la escuela es la discusión sobre lo que se considera conocimiento verdadero, lo que cuenta, lo que es importante en el currículum. Desde Foucault (1987) podríamos analizar la producción de los regímenes de verdad en el currículum. Siguiendo a este autor, no hay discursos falsos o verdaderos, sino que hay discursos, y algunos de estos discursos se tornaron verdaderos a través de tácticas, estrategias y dispositivos de poder. El currículum en esta perspectiva es considerado como un dispositivo que no solo divulga, sino que tam-

bién produce verdades sobre aquello de lo que habla. Si nos acercamos con esta mirada a los propios libros de texto utilizados en las aulas —una estrategia de concreción del currículum—, podríamos analizar la forma en que tales libros actúan como dispositivos para la producción de regímenes de verdad (Martínez Bonafé, 2002). Estos análisis permitirían una deconstrucción del propio conocimiento, y una relativización de lo que se considera como conocimiento en el currículum porque nos permiten preguntarle a ese texto que presenta y da forma al currículum cosas como las siguientes: ¿en qué consiste el saber verdadero?, ¿de quién es ese saber?, cómo se produce?, ¿quién habla a través de esos textos?, ¿quién es silenciado?, ¿quién se beneficia?

La cuarta cuestión tiene que ver con la no problematización del currículum como una traducción de la cultura de los grupos de élite. Los estudios críticos sobre el campo del currículum mostraron desde hace mucho tiempo que los currícula contemplan una concepción universalista de la cultura cuando esta cultura nada tenía de universal. Frente a esta mirada universalista de la cultura y el currículum otro enfoque relativista vendría a situar el punto de mira o la raíz del currículum en la experiencia y cultura popular, punto de arranque para el trabajo con otras culturas. Paulo Freire discutió ese enfoque universalista en el currículum escolar, y Freinet tomaba la experiencia y la cultura popular como punto de partida para la generación de nuevos conocimientos. El círculo de cultura o la asamblea son formas estratégicas de construcción de un proyecto educativo encarnado en el sujeto y la cultura popular. Lo que estos estudios problematizadores del currículum como cultura de élite mostrarían es su carácter político, y por tanto, un proyecto en tensión al que se le puede dar la vuelta. A nadie se le escapa la voluntad de control sobre un artefacto que actúa definiendo un campo cultural en el que diferentes grupos mantienen puntos de vista, formas de comprensión del mundo e intereses diferenciados.

¹⁸ Puede ser interesante analizar por qué, aquello que la escuela no ha podido hacer todavía, lo están impulsando raperos como Chojin o Nach a través de diferentes redes sociales.

Un quinto problema tiene que ver con la hegemonía de las narrativas modernas que inspiran e impregnan la producción curricular. La epistemología que gobierna esa producción curricular es intocable y nos provee de una forma de racionalidad y sus consecuentes concepciones de ciencia, sujeto, cultura, conocimiento, mundo, etc. Frente a esa hegemonía, es muy difícil vislumbrar otras posibilidades teóricas y prácticas para el campo curricular. Sin embargo, existen en este campo investigaciones y estudios que vienen mostrando como el currículo es el propio espejo del mundo moderno: secuencial, compartimentado, obsesionado por la cantidad de contenidos, ambicioso, constituido por grandes narrativas o explicaciones que excluyen, jerarquizan y dicotomizan el mundo, fundamentado en una ciencia masculina, blanca, eurocéntrica, con una clara preferencia por lo abstracto frente a lo concreto.

Otras narrativas, más locales, situadas, parciales, posibilitarían otras investigaciones y mostrarían otras experiencias de subversión al discurso curricular dominante. En este sentido nos ayudarían bastante las llamadas Teorías Queer y Pedagogías Queer. Estas teorías transformaron un nombre que era peyorativo, en una autoafirmación de la identidad homosexual, y propusieron que así como este nombre significa lo raro, lo extraño, consideremos raro y extraño el propio conocimiento dominante, no solo sobre la identidad sexual sino sobre todo tipo de conocimiento.

Del mismo modo nos ayudarían otros pensamientos más posicionados, como los discursos sobre la diferencia sexual, y la cualidad de sentido que la mujer aporta a la relación educativa, al igual que otras narrativas de la identidad y la diferencia, a menudo considerados desde otras epistemologías como conocimiento sin prestigio, acientífico, y que ahora permanecen igualmente ausentes en la problematización del curriculum. Conviene advertir que en ninguno

de estos casos se pretende que el currículo les represente a ellos también. No están reivindicando un pedazo de curriculum. Al contrario, se lucha para cuestionar la propia episteme del curriculum. Es difícil mostrar lo que estos discursos sugieren en la producción curricular, porque en síntesis se acercan más a la propia negación del curriculum.

Y sin embargo, hay deseo y posibilidad de transformación

Finalmente, propongo pensar en clave de curriculum lo que alimenta en gran medida el arte de la buena enseñanza, el arte del encuentro nos diría Deleuze, la posibilidad de que en el juego de lo diverso y espontáneo surja la llama del deseo por el aprendizaje. Cuando se habla y se escribe de esto se habla y se escribe *desde fuera* de la teoría curricular. No se concibe, todavía, que la historia de vida, la experiencia, lo que nos pasa a profesores y alumnos, y pasándonos nos subjetiviza y transforma, sea constitutivo, potencia y fabricación de un curriculum-deseo. Sin embargo, el texto del curriculum como algo establecido y estático puede conmovirse con las emociones, deterritorializarse con las diferencias, desordenarse con las alegrías, y enriquecerse con lo insospechado. Estos estudios nos ayudarían a pensar, tanto a estudiantes como a profesores, sobre la posibilidad estratégica de la diversidad en el currículo, sobre la dignificación y reconocimiento de la experiencia de cada cual en el diseño y desarrollo curricular, otorgándonos la capacidad para producir curriculum, lo que, como venimos planteando a lo largo de todo el artículo, supone problematizar desde dentro de la propia producción teórica, el sentido y significado del currículo¹⁹. Pero esta es una problematización militante, que pone en crisis el triángulo hegemónico y la determinación estructural entre capitalismo, conocimiento y educación.

¹⁹ He trabajado esta cuestión en profundidad en relación con la ciudad como experiencia de subjetivación; en Martínez Bonafé, J. (2010).

REFERENCIAS

- ALVES, M. y MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2009). "El currículum: las presencias y las ausencias". *Cuadernos de Pedagogía*, 389, 84-90.
- BANCO MUNDIAL (2011). *Estrategia de Educación 2020*. <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/ConceptNote_SP.pdf?cid=EXT_BoletinES_W_EXT> (consultado el 1 octubre de 2011).
- BAUMAN, Z. (2007). *Tiempos Líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets Edit.
- BECK, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós.
- BLOOM, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York; Toronto: Longmans, Green.
- BOURDIEU, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Edit.
- BRUNO, I.; CLÉMENT, P. y LAVAL C, (2010). *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris: Syllepse.
- BORON, A. (2007). "Prólogo", en López, F. *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- CASCANTE, C. (2009). "Refundar Bolonia. Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del espacio europeo de educación superior" *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 131-161.
- CASTEL, R (2009). *La montée des incertitudes*, París: Le Seuil.
- CASTORIADIS, C. (2007). *Democracia y Relativismo. Debate con el MAUSS*. Madrid: Trotta.
- CHERRYHOLMES, C. H. (1987). "Un proyecto social para el currículum. Perspectivas postestructurales", *Revista de Educación*, 282, 31-60.
- CORAZZA, S. (2004). *¿O que quer un curriculum? Pesquisas pós-críticas em educação*. Ed. Voces: Petrópolis.
- CHOMSKY, N. (2001). *El beneficio es lo que cuenta: neoliberalismo y orden global*. Madrid: Cátedra.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.
- FEJES, A. y NICOLL, K. (2010). *Foucault y el aprendizaje permanente. Gobernando el sujeto*. Xàtiva: Ediciones del CREC/DENES Edit.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E. (2009). "El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives*. 17, 21. Consultado el 22 oct 2011 en <<http://epaa.asu.edu/epaa/>>.
- FOUCAULT, M. (1987). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Edit.
- FRIGOTTO, G. (1998). *La productividad de la escuela improductiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- FRIGOTTO, G. (2010). *Educação e a crise do capitalismo real*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- GIMENO, J. (1990). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- KLEIN, N. (2009). *La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*. Buenos Aires: Paidós.
- LOBERA, J. y ESCRIGAS, C. (2009). La multiversidad glocal: nuevos roles y desafíos emergentes entorno al desarrollo humano y social <<http://www.univnova.org/documentos/399.pdf>> (consultado el 22 octubre de 2011).
- McLAREN, P. (2010). "Pedagogía crítica revolucionaria de las épocas oscuras", en APARICIO, P. *El poder de educar y de educarnos*. Xàtiva: CREC.
- McHENRY, L. B. (2010). "La mercantilización del saber. Influencias mercantiles en la búsqueda del conocimiento" *Pasajes de Pensamiento contemporáneo*, 33, 31-42.
- MARTÍN CRIADO, E. (2004). "El Idealismo Como Programa y Como Método de las Reformas Escolares". *El Nudo de la Red*. 3-4. 18-32 (versión electrónica: <http://coacum.org/wp-content/uploads/2011/02/El_Nudo_de_la_Red_3-4.pdf> (consultado el 2 de enero de 2012).
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2010). "La ciudad en el currículum y el currículum de la ciudad", en Gimeno, J. (Coord.). *Saberes e incertidumbres en el currículum*. Madrid: Morata.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2012). “Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior.” *Aula de Encuentro*. Universidad de Jaén.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2010). “Cambio climático: previsible consecuencias políticas, sociales y económicas a escala planetaria”, en: <<http://www.criticosciudadanos.com/docs.html>> (consultado el 7n de febrero de 2012).
- MIGNOLO, W. (Comp.) (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- MOREIRA, A. F. y SILVA, T. T. (2001). *Currículo, cultura e Sociedade* (orgs.). 5a. Ed. São Paulo: Cortez.
- MOUFFE, C. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona, Paidós.
- NEGRI, T. et al. (2003). *Contrapoder. Una introducción*. Buenos Aires: Ediciones De Mano en Mano.
- RAMONET, I. (2010). *La catástrofe perfecta. Crisis del siglo y refundación del porvenir*. Madrid. Icaria/Público.
- REBELIÓN. <<http://www.rebellion.org/>> (consultado el 4 de diciembre de 2011).
- SANTOS, B. S. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá, Siglo del Hombre Edit.
- SANTOS, B. S. (2004). *La Universidad en el siglo XXI. Para un reforma democrática y emancipadora de la Universidad* Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SANTOS, B. S. (2010). “La universidad europea en la encrucijada”. *El Viejo Topo*, 54. 47-55.
- SANTOS, B. S. y MENESES, M. P. (org.) (2010). *Epistemologías do Sul*. São Paulo: Cortez Edit.
- SGUIGLIA, N. (2010). *Libertad, autonomía y procomún. Movimientos urbanos en la era de la precariedad*, Málaga: Universidad Libre Experimental.
- SIEMENS, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Edición digital Nodos Ele <<http://www.nodosele.com/editorial/2010/01/>> (consultado el 8 de noviembre de 2011).
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TADEU, T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- TADEU, T. (org.) (2009). *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Sau Paulo: Cortez Edit.
- TREIN, E. y RODRIGUES, J. (2011). “O canto de sereia do productivismo científico: o mal-estar na Academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria”, en *Universidade e Sociedade*, Ano XX. 47, 122-133.
- TYLER, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel. (Edic. original 1949)
- UNIVERSIDAD LIBRE EXPERIMENTAL <<http://ulexmalaga.blogspot.com/>> (consultado el 10 de octubre de 2011).
- VERCAUTEREN, D.; CRABBÉ, O. y MÜLLER, T. (2010). *Micropolíticas de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas*. Madrid: Edit. Traficantes de Sueños.

ABSTRACT

The problem of knowledge in the triangle between capitalism, crisis and education

The article focuses the analysis on the problem of democratization of knowledge production in a context of savage capitalism. Within this context we question the discourse of education as investment in human capital and focuses on the identification of absences and kidnappings of knowledge and experiences that challenge the hegemonic cultural model and reproductive model in school.

KEY WORDS: *Knowledge; Curriculum; Educational discourse; Capitalism and crisis.*

RÉSUMÉ

Le problème de la connaissance dans le triangle entre le capitalisme, la crise et l'éducation

L'article se concentre l'analyse sur le problème de la démocratisation de la production des connaissances et, dans un contexte de capitalisme sauvage. Dans ce contexte nous nous interrogeons sur le discours de l'éducation comme un investissement dans le capital humain et se concentre sur l'identification des absences et des enlèvements de connaissances et d'expériences qui remettent en cause le modèle culturel hégémonique et le modèle de reproduction à l'école.

MOTS CLÉ: *La connaissance; Le curriculum; Le discours éducatif; Le capitalisme et la crise.*

