

# *La crisis de la escuela como problema. Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia<sup>1</sup>*

Javier Gurpegui y Juan Mainer  
*Fedecaria-Aragón*

## **RESUMEN**

*¿De qué hablamos cuando hablamos de la “crisis” de la escuela? ¿Fue y es la escolarización universal una conquista social o una necesidad del sistema? A partir de un breve apunte sobre la sociogénesis del modo de educación tecnocrático de masas en España y en el mundo occidental, y de algunas consideraciones sobre la deriva mercantilista y privatizadora de las políticas que hoy gobiernan los sistemas educativos del capitalismo globalizado, se apuesta por sacar a la luz algunas de las aporías sobre las que se construyen los discursos críticos y prácticas de resistencia ante el actual estado de cosas. Para afrontar la situación, es preciso situarse en un contexto más amplio que el de la pedagogía crítica centrada en la escuela, apostando por una lucha política global basada en la resistencia, con un horizonte que incorpore tanto la esfera pública como la económica y la social.*

**PALABRAS CLAVE:** *Modos de educación; Escolarización de masas; Sistemas educativos; Estado del Bienestar; Crisis económica; Resistencia; Esfera pública.*

## **ABSTRACT**

*School crisis as a problem. “Modes of education”, criticism of criticism, and ways of resistance*

*What are we talking about when we talk about school’s “crisis”? Was, and is, the universal schooling a social conquest or rather a need for the system? In this paper some contradictions about the discourses and practices that maintain the critic and resistance against the school’s market and managerialism, specially in Spain, are presented. It is also claimed the need to broad the scope of analysis from a critic pedagogy to politic and social fight, including public sphere, to face these problems in the context of global capitalism.*

**KEYWORDS:** *“Modes of education”; Schooling; Mass schooling; Education systems; Welfare State; Economic crisis; Resistance; Public sphere.*

<sup>1</sup> Este trabajo constituye un resumen de la ponencia central del XV *Encuentro de Fedecaria*, celebrado en Madrid los días 2, 3 y 4 de julio de 2013, con el tema de *Resistencia, crítica y educación*. El texto completo puede consultarse en la red: <http://www.fedecaria.org/encuentros/XV-MADRID-2013.htm>.

*Por de pronto, la escuela capitalista del futuro próximo, terminal cableada de mercantiles centros de poder de la información muy lejanos, ofrece la posibilidad (y esa quizás sea una no despreciable razón para su supervivencia) de mantener una red ya instalada de nexos obligatorios de reagrupamiento de mensajes al servicio de una nueva ortopedia social suave, persuasiva y devastadora. (Raimundo Cuesta, Felices y escolarizados, 2005).*

En el Editorial del pasado número señalábamos hasta qué punto el declive del Estado social, el reflujo de las teorías críticas y el triunfo del totalcapitalismo constituían el mar de fondo de la profunda metamorfosis que está experimentando la cuestión social y de la no menos rápida erosión del pensamiento y de los intelectuales en la sociedad. Al mismo tiempo, participando de un optimismo voluntarista al que no renunciamos, constatábamos un reverdecimiento del pensamiento crítico, un “regreso de lo social”, que quizá podría alumbrar una suerte de tercera ola de agitación crítica –la primera habría sido la de los intelectuales antifascistas de los 30; la segunda la que condujo a los sucesos del 68– capaz de reactualizar el legado crítico y anticapitalista desde diversas tradiciones discursivas. En ese empeño habremos de seguir trabajando. Precisamente por ello se hace necesario seguir impulsando, como docentes e intelectuales *específicos*, plataformas de pensamiento antihegemónico que, como Fedicaria, alimenten un estado de opinión en la esfera pública que favorezca vías de movilización y resistencia capaces de confluir en un amplio movimiento anticapitalista. En esta dirección, razonar sobre la razón dominante, pretende encaminarse el contenido de este texto.

Tal como se indica en el título, nos proponemos problematizar la “crisis” de la escuela, analizándola no tanto como una realidad dada o una verdad contable y demostrable empíricamente, suscitada y provocada únicamente por la aplicación de políticas neoliberales, sino como un problema del presente, con hondas raíces en el pasado, que precisa, por tanto, ser cuestionado y analizado desde una perspectiva crítico-genealógica. Como tantas veces hemos reiterado desde la didáctica crítica, la función de una plataforma como Fedicaria no con-

siste tanto en ofrecer *alternativas*, como en cuestionar y *desfamiliarizar* lo dado; es decir, realizar la genealogía de los problemas que nos aquejan.

## Un diagnóstico de lo que nos está ocurriendo desde los “modos de educación”

En un recordado artículo publicado en 1995 en *Le Monde Diplomatique*, Ignacio Ramonet afirmaba:

*“Atrapados. En las democracias actuales, cada vez son más los ciudadanos que se sienten atrapados, empapados de una doctrina viscosa que, insensiblemente, envuelve cualquier razonamiento rebelde, lo inhibe, lo perturba, lo paraliza y acaba por ahogarlo. Esa doctrina es el pensamiento único, el único autorizado por una invisible y omnipresente policía de opinión”.*

Lo que parecía un desasosegante presagio hace casi veinte años, hoy se nos antoja una cruda realidad que parece haber triunfado por goleada. Alrededor de ella se ha construido un lenguaje racionalizador del *statu quo*, inmune a la contradicción y a la crítica, que, plagado de tautologías y consignas simples (los campos de la economía y de la educación han sido particularmente fecundos para ello) identifica lo real con lo racional, contribuyendo así al embotamiento de la capacidad crítica. El pensamiento único se proyecta en el lenguaje y éste, a su vez, merced a su capacidad performativa sobre la realidad, lo refuerza racionalizando y legitimando lo existente, camuflando cualquier contradicción y, por tanto, neutralizando la disidencia.

Así, en nombre de este “pensamiento único” y al dictado de los intereses del capitalismo internacional, se ha venido justificando y perpetrando un lacerante laminado de la esfera pública y comunitaria, al tiempo que un escandaloso recorte de los salarios y de las prestaciones (o conquistas) sociales, en beneficio de unas decisiones políticas que nos han precarizado material y moralmente, convirtiéndonos en seres cada vez más ignorantes, más pobres y vulnerables. Y la escuela, ¿qué tiene que ver en todo esto? Cuando

menos llama la atención que sistemáticamente se le exonere siempre de su histórica responsabilidad, que se ignore su pasado, su origen y su cara oculta (al menos su genealógica ambivalencia como conquista social, como acertó a mostrar Carlos Lerena) y que, ¿ingenuamente?, se olvide el hecho, inquietante, de que el proyecto escolarizador, en el marco de la nueva “sociedad educadora”, haya formado también parte sustancial de la agenda del “pensamiento único” y del negocio global. Por consiguiente, es de vital importancia subrayar la centralidad del capitalismo en su actual fase de desarrollo para explicar lo que nos está ocurriendo, también en el campo educativo.

En su vertiente más visible y externa, la “crisis” que experimenta la escuela es el trasunto de una crisis de mayor y más amplio alcance: la de los llamados Estados del Bienestar. En España y en el transcurso de, al menos, los últimos veinticinco años, en el núcleo duro de las políticas educativas, de los discursos (académicos y no académicos) y de las prácticas sociales, se ha venido estableciendo una poderosa y compleja ideología de mercado, y, vinculada a ésta, una suerte de cultura de la libre concurrencia, nutrida de peligrosas idealizaciones sobre el funcionamiento de los mercados, de la “libre elección” por parte de las familias o de los benéficos efectos de introducir criterios de gestión y rentabilidad empresarial. Como nos recuerda Julio Mateos (2013a), “en los años setenta se empezó hablando de igualdad de oportunidades, de enseñanza para todos; luego de calidad y otros clichés, para acabar, a comienzos del siglo XXI, hablando directamente y sin disimulos, de una sola cosa: el mercado”.

La certeza de que estamos asistiendo a la debacle, en buena parte consentida y deseada y en no poca medida planificada, de un modelo educativo financiado y gestionado por el Estado y los poderes públicos, justo en el momento en que, en nuestro país, se había logrado el “sueño” de una escolarización universal, única y obligatoria, para toda la población entre 3 y 16 años (con niveles superiores al 80% entre los 16 y los 18), constituye una monumental paradoja –como si la escuela de masas estuviera condenada a

morir víctima de su propio éxito– y, en todo caso, nos sitúa ante un profundo cuestionamiento de la ecuación “más democracia y más igualdad, igual a más escuela”, que ha venido sustentado el ideograma emancipatorio urdido en torno a la consecución de la escolarización universal.

Y siendo la ideología el vehículo primordial de nuestro pensamiento, mientras no la sometamos al escrutinio de la sospecha, permaneceremos siempre prisioneros de ella. Así pues, el desafío consiste en atreverse a pensar en qué medida y de qué manera la escuela y la “cultura” (en un sentido lato) que en ella se produce, transmite y reproduce, es responsable del dominio de pensamiento único, de la construcción de subjetividades sumisas y apáticas y del desenvolvimiento de esa “nueva ortopedia social suave, persuasiva y devastadora” entronizada con inusitada fuerza en el medio escolar del modo de educación tecnocrático de masas (merced a dispositivos de sicologización y medicalización cada vez más sofisticados). Un problema, en fin, de orden teórico y práctico que, al igual que el problema del paro, el de la precariedad o el de la representatividad política, supone un desafío a nuestra voluntad de comprender nuestro presente, al tiempo que nos acucia a reconsiderar y rearmar nuestros discursos, a seguir indagando en los mecanismos de dominación y en su aceptación acrítica e inconsciente.

Ahora bien, como anunciábamos antes, los problemas del presente ni se explican ni se comprenden desde la pretendida objetividad de los sucesos y de los datos contables de la actualidad. Ya que en educación nada es lo que parece, y el presente está preñado de pasado, problematizar la “crisis” de la escuela obliga a pensar en clave crítico-genealógica las funciones de la institución, de ayer y de hoy, los procesos de escolarización de masas y la evolución y deriva de los sistemas educativos del totalcapitalismo. Conviene, pues, formular con nitidez las dimensiones del problema de la crisis de la escuela, con objeto de no errar en el diagnóstico acerca de lo que nos está ocurriendo –¿de qué estamos hablando, históricamente, cuando hablamos de escuela para todos y todas: conquista social o satisfacción de una

necesidad del sistema?, ¿qué está cambiando y qué permanece?, ¿qué está realmente en juego en la educación?...—, como paso previo e ineludible para recomponer el terreno de juego y (r)establecer alianzas en aras de reforzar la resistencia cívica ante el actual estado de cosas. En resumidas cuentas: ¿de qué hablamos cuando hablamos de la escuela del modo de educación tecnocrática de masas: conquista o necesidad?

Tras la Segunda Guerra Mundial, el empuje del crecimiento económico y de las innovaciones tecnológico-industriales conduce a nuevas necesidades de cualificación, que llevan a los estados a universalizar la enseñanza secundaria, en menor medida la superior, y a incrementar el gasto en educación de forma rápida y generalizada, dando lugar a lo que en palabras de Nico Hirtt vino a ser “una masificación sin democratización” (2003b, p. 29); pese a todo, ello contribuyó a reforzar el imaginario de la integración y cohesión social propio de una sociedad meritocrática. Respecto a España, aunque ya en los años 50 del siglo XX se pusieron de manifiesto las debilidades y contradicciones del modo de educación tradicional y elitista, no fue hasta la década de los años sesenta, en el marco del despliegue de unas condiciones de posibilidad que hasta entonces no se habían producido, cuando se manifestó su profunda crisis de legitimidad y se desencadenó la transición al modo de educación tecnocrático de masas.

Las razones de todo ello estaban relacionadas con la demanda educativa de las clases populares y, sobre todo, de las clases medias emergentes, calando en la población el ideario de la igualdad de oportunidades y el sueño de una cierta emancipación individual dentro de un sistema político dictatorial y de una economía desigual, sustentada en la apropiación privada de los capitales y en la explotación de los trabajadores. Con todo, en el caso español se advierten algunas marcas distintivas: la precariedad material e ideológica del sistema educativo estatal español desde comienzos de siglo y hasta los años setenta; el carácter variopinto y cambiante de actores y contextos políticos, desde la derecha hasta los social-liberales, de la LGE hasta la LOGSE, pasando por la

LODE; la adversa coyuntura económica internacional en la que se puso en marcha; y, finalmente, el relevante papel desempeñado por los organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE o el Banco Mundial, auténticos dirigentes de los destinos del sistema educativo, alianza en la que encontraron fácil eco las teorías del capital humano, que ligaban el crecimiento económico con la mejora de la cualificación y con la universalidad de la escolarización, bajo el paraguas del estado social.

Todo ello confiere al proceso español un cierto carácter subsidiario y periférico, que pretendía construir un estado de bienestar a la medida de las magras posibilidades existentes, destinado a satisfacer expectativas meramente individuales de ascenso social. La *Ley General de Educación* (1970) fundó en España jurídicamente el modo de educación tecnocrático de masas, inspirado inicialmente en el modelo “compreensivo” británico. La LOGSE (1990) supuso el perfeccionamiento de lo mismo por otros medios y en otro contexto político. Podríamos decir, con Raimundo Cuesta (2005), que las reformas del periodo 1970-1990 “constituyen un ciclo de larga traza temporal y obedecen a las necesidades perentorias de llevar a efecto una escolaridad de masas bajo el dictado de expertos, desplazando la tensión reformista de la lucha política e ideológica hacia el terreno de la eficacia y de las recomendaciones de los organismos internacionales”. La racionalidad tecnocrática impuesta por el franquista Villar Palasí proseguirá con los gobiernos de la UCD y emparará las políticas del PSOE, desde Maravall a Suárez Pertierra, en un proceso en el que la educación encontró, en la democracia, a su pareja: el mercado (Rozada, 2002).

Consolidado el sistema, primero con los gobiernos del PSOE, y posteriormente con el PP, la década de los 90 asistió al triunfo progresivo de las políticas neoliberales en educación. Aunque en la opinión pública se dé la impresión de que la educación es un arma arrojada entre los dos partidos y entre las comunidades autónomas, y aunque perviva la idea de que ha existido desde 1996 una enorme inestabilidad educativa, lo cierto es que en la realidad existe un consenso claro,

con matices, en los temas fundamentales. La actual *Ley Orgánica de Educación* (2006), aprobada por el primer gobierno de Rodríguez Zapatero, mantiene el espíritu de la LOGSE pero incorpora de manera clara el discurso de la eficacia, la calidad, las competencias y la evaluación del sistema: en definitiva, todas las potencialidades que abren las puertas a la mercantilización y privatización del negocio educativo. El actual retorno del PP al poder garantiza una mayor insistencia en la calidad y en la proliferación de los sistemas de evaluación, una reestructuración de la Secundaria Obligatoria (12-16) añadiendo itinerarios y formas de segregación temprana y reduciendo un curso a favor del bachillerato y un apoyo incondicional a la enseñanza concertada religiosa y al sector privado educativo laico.

Este declive de lo público, en plena crisis económica, se corresponde con las sucesivas leyes y reformas educativas implementadas desde los 80 en todo el planeta, que trabajan con ahínco para conseguir que los sistemas educativos se conduzcan desde y para el mercado a partir de los presupuestos de una contrarrevolución conservadora –el caso chileno (Olmedo y Santa Cruz, 2012)– ha sido, en ese sentido, paradigmático. Hoy podemos decir que la educación ha entrado a ser gobernada por el mercado con el pleno concurso y consentimiento de los Estados y que, desde 2007, la vorágine creada por la crisis financiera ha acentuado y acelerado el proceso de mercantilización y privatización de los sistemas de enseñanza integrados basados en la escolarización universal. El mercado se apodera de la educación y, mientras tanto, el Estado garantiza el orden: desarrolla toda su capacidad de regulación, poder y control para definir estrategias en beneficio de las minorías que detentan el poder económico.

Los estudios recientes sobre estos temas son ya muy numerosos y abarcan no sólo análisis globales (Ball, 2011 y 2012) sino referidos a España y en particular a algunas comunidades autónomas como Madrid, Valencia, Navarra, Cataluña o Andalucía (Olmedo y Santa Cruz, 2010; Merchán, 2012; Olmedo, 2013). Estos enfoques son indispensables para explicar los procesos de privatización endógena y exógena de los sistemas

educativos y tratar de reconstruir la cartografía de los nuevos y renovados actores de las políticas educativas (fundaciones privadas, grupos de *think tank*, empresas sociales, corporaciones empresariales refugiadas en fórmulas de “filantropía corporativa”...), así como de su actuación en complejas redes hibridadas con los estados y organismos internacionales. Estamos ante un terreno importantísimo para la investigación educativa, aunque extremadamente complejo e inestable, en primer lugar, porque el Estado-nación ya no es el nivel apropiado para el análisis de la política y en segundo lugar porque, como señala Ball:

*“no disponemos siquiera del lenguaje y los conceptos, ni de los métodos y técnicas apropiados para investigar estos nuevos paisajes y modos de política. Estos desarrollos y cambios en la política educativa que afectan a las formas y a las modalidades de provisión y organización educativa, han agotado el alcance actual de nuestra agenda de investigación y necesitamos adaptar y ajustar qué es lo que consideramos como problemas de investigación para ponernos al día (...) En particular debemos empezar a recurrir a formas de análisis financiero y de negocios o, por decirlo de otra forma, debemos seguir al dinero”* (2012, p. 35).

¿En qué se está traduciendo este doble proceso de mercantilización y privatización de la educación con la bendición de los Estados? Algunos aspectos clave podrían ser: la dictadura de las evaluaciones; el incremento de la homogeneización y control; el progresivo abandono de prácticas democráticas; la obsesión formativa y la burbuja educativa en el marco de la sociedad educadora; el patrocinio y la satisfacción de los mecenas; la escuela como empresa y la lógica de la oferta y la eficiencia; la construcción de una *neolengua* académica. Pero, en resumidas cuentas, de la anterior reflexión podemos extraer las siguientes conclusiones:

– No está en riesgo la escolarización de masas, ni el diseño y la lógica tecnocrática del sistema educativo. La escuela de masas no ha fracasado, en todo caso está enferma de éxito. Los sistemas educativos de masas son, más que ninguna otra cosa, poderosas maquinarias de entretenimiento, custodia o estabulación y atontamiento. Y eso es un hallazgo que ningún poder establecido está dispuesto a perder.



– Lo que está en juego es la propiedad de la escuela, el control del negocio educativo. Lo que se dirime es quién manda en la escuela, cómo se reparte el “pastel”. Sólo para el conjunto de los países miembros de la OCDE, la educación representa el “penúltimo” gran mercado, objeto de deseo, junto a la sanidad y todos los demás servicios públicos: un fabuloso tesoro que factura 875.000 millones de euros al año, es decir, tanto como el mercado mundial del automóvil.

– A este respecto, la LOMCE sería la versión radicalmente conservadora de unas políticas que, con pocos matices, estaban perfectamente dibujadas ya en la LOE. La LOMCE no es tanto una contrarreforma educativa, ni un retorno al pasado, como se ha dicho; es una vuelta de tuerca de un proceso encadenado de privatización y mercantilización de la educación, al dictado del capital financiero global, en marcha desde principios de los 90 y del que la LOGSE, la LOPEG y la LOE del PSOE fueron eslabones insustituibles. La diferencia es que estas leyes fueron más propias del ascenso de un tímido y limitado Estado del Bienestar *made in Spain...* y la LOMCE incluye drásticas rebajas del gasto público que operan a favor de una cierta desestatalización directa y de una destrucción del tejido de servicios educativos ofrecido por un ramplón Estado del Bienestar que ahora está en quiebra.

### **Crítica de la crítica: algunos puntos ciegos y ofuscamientos del pensamiento de izquierdas sobre la educación y la crisis de la escuela**

Llegados aquí, queremos hacer una observación que complementa todo lo anterior. La necesidad, por parte de algunos enfoques de estudio, de definir las instituciones educativas como un *sistema* que responde a la necesidad de contraponer el magma educativo precapitalista a un nuevo orden cada vez más controlado y uniforme (Cuesta, 2013). Más que un mecanismo autopropulsado de racionalidad teleológica, o un programa evolutivo de progreso, o un “diseño inteligente” hacia una meta, los

sistemas educativos nacionales constituyen totalidades de relaciones históricas, dinámicas y contingentes que se materializan en estados-nación pero que nunca se explican al margen de los procesos de estandarización a escala mundial. Ello nos ayuda a comprender los sistemas educativos como realidades históricas inestables a pesar de su larga duración, materialización de las luchas de intereses y no sólo reflejo de una poderosa maquinaria de reproducción social.

La idea de la educación entendida como un artefacto mecánico, que reproduce maquinalmente las funciones, atravesó desde Comenius, hasta los críticos de la escuela, que fundaron sus tesis en las teorías del control social, la reproducción y la correspondencia. Bajo el paraguas de los funcionalismos –de izquierda y derecha–, la educación fue pensada como benéfico sistema de adaptación social o bien como maléfica maquinaria productora de injusticias sociales. Algunas alternativas interesantes a este respecto proceden de la idea de Bourdieu, relativa a la educación entendida como *campo* o espacio de fuerzas en contraposición; o del concepto de *cultura escolar*, que reina en la historia de la educación desde los noventa.

Como estamos viendo, movernos en las contradicciones del capitalismo nos sitúa en una permanente y mutable frontera, donde es preciso adoptar un pensamiento dialéctico, estructuras de pensamiento contradictorias, que no proponen una solución a corto plazo pero plantean un ámbito de tensión donde desarrollar nuestro discurso. Por ello queremos retratar las actuales circunstancias de *crisis* de la escuela pública a través de esos instrumentos de reflexión dialéctica que son las *aporías*. Aquí desarrollaremos algunas, centradas en nuestro tema:

– Criticamos una educación tecnocrática de masas de titularidad estatal y al mismo tiempo luchamos contra procesos de privatización salvaje, que alcanzan todas las dimensiones de la educación.

– Cuestionamos radicalmente una educación desvitalizada que parece consustancial a la educación tecnocrática, pero asumimos en nuestro trabajo unos compromisos en beneficio de unas relaciones educativas que consideramos preferibles a otras.

– Desde las organizaciones a las que pertenecemos (sindicatos, MRP, Fedicaria, etc.) nos encontramos en la posibilidad de ejercer discursivamente una crítica radical, que impulse una dialéctica negativa con la situación, pero tenemos una vida social inmersa en un entramado en el cual se pueden tomar unas decisiones mejores que otras, aunque nunca “buenas”.

– Recurriendo a un instrumental marxista, cuestionamos los mecanismos de desigualdad en los que se asienta la lógica social, al mismo tiempo que defendemos la inversión educativa en capital humano como mecanismo para alcanzar un determinado nivel adquisitivo y para el consiguiente ascenso social.

– Cuestionamos la neutralidad de la cultura y de los productos culturales, pero confiamos en que su dominio proporcione no sólo beneficios formativo-laborales, sino también un instrumental para el ejercicio de la crítica y de la praxis solidaria.

Estas aporías se vinculan a un pensamiento y a una praxis destinados a tener distanciamientos y enconzonos, más que un maridaje estable y armonioso. Y queremos contraponer su uso al de otro instrumento discursivo, como son las *consignas*, esos enunciados breves pero contundentes, a los que recurrimos para la denuncia o la reivindicación, que pueden ser producto del debate o la reflexión, pero que en la esfera pública se desenvuelven según criterios de impacto mediático. Ahora bien, los problemas surgen cuando nuestro pensamiento y debates se organizan a través de la fórmula simplificada y caricaturizada de las consignas. Cuando reivindicamos, a través de una consigna, una “educación pública de calidad”, lanzamos al aire un referente de nuestras luchas, que sin embargo está sujeto a presuposiciones y malentendidos muy diversos, que en ocasiones hacen aflorar lo que podríamos denominar *ofuscamientos* o *puntos ciegos* en el pensamiento de la izquierda.

En primer lugar, al reivindicar la institución escolar, hemos de tomar conciencia de que mostramos preferencia por un ámbito donde se reinventan, se “refractan” intereses sociales externos, generando un producto, el

conocimiento escolar, dotado de sus propias especificidades, así como *desvitalizado* respecto a los intereses prácticos vigentes en el campo social. Así adquiere la enseñanza escolar un aura de objetividad y desinterés, y la cultura de la escuela una apariencia de independencia y autonomía, de modo que los sujetos sociales inmersos en ella –profesorado y alumnado, principalmente– se ilusionan con un gran margen de libertad en sus actuaciones. La inercia institucional y cultural de la Escuela es tal que su lógica permanece relativamente impermeable a los cambios a corto plazo de la política y las administraciones, estableciéndose una fuerte continuidad a pesar de la sucesión de reformas educativas. De esta forma, los plazos cortos de la periodización política terminan ocultando el tiempo largo en el que se desarrolla el modo de educación tecnocrático de masas, a pesar de la permanente ilusión, originada tanto por la clase política como por los movimientos alternativos, de que los cambios en la cultura escolar pueden ser impulsados a través de la lucha política.

Cuando reivindicamos que la escuela sea *pública*, la queremos sustraer respecto a la lógica del mercado, vinculada a la exigencia de rentabilidad económica de la empresa privada. Cuestionamos la actual demonización de la función pública, que actualmente se acompaña de la idealización de un empresario al que se tilda heroicamente de *empresario*. Sin embargo, la reivindicación negativa de lo público, como lo no sujeto a los intereses privados, desemboca en una idealización de la escuela pública por parte de los movimientos sociales, que presentan al Estado, titular y controlador del sistema, como una entidad neutra, ajena a las relaciones de poder y desigualdad social. Por una parte, se asocia lo público a libertad de pensamiento y expresión, a la impartición de una enseñanza libre de intereses ideológicos espurios, a la buena dotación de recursos, a la estabilidad de la oferta o de los puestos de trabajo... Y por otra, el funcionamiento real de la escuela, la psicologización de los problemas sociales en la escuela de masas, la familiarización de las relaciones educativas y el modelo curricular, obedecen a la reproducción social y cultural de las clases

medias en sentido lato, beneficiarias del sistema educativo público (hasta ahora).

Al recuperar el tercer referente de nuestra consigna, la *calidad* educativa, hemos de asumir otra aporía: mientras exigimos condiciones de trabajo y estudio dignas, cuestionamos el incremento de las *ratios* y las horas lectivas, así como los recortes en personal y recursos económicos, hemos de asumir que el concepto de calidad está sujeto al cumplimiento de unos indicadores mensurables, dirigidos a facilitar unas decisiones administrativas basadas en la supuesta satisfacción del cliente; y que es instrumentalizado por los enfoques tecnocráticos que reducen el proceso de enseñanza/aprendizaje a un mero dominio técnico y al cumplimiento de programaciones, contenidos y objetivos didácticos. Si partimos de la didáctica entendida como una actividad práctica política y ética (Rozada, 1997, pp. 170-181), nos enfrentaremos a una concepción *blanda* de la rentabilidad, donde los factores a tener en cuenta son de otra naturaleza.

Las teorías del capital humano, prometieron –y siguen prometiendo– que la inversión en educación es un factor decisivo para incrementar la productividad de una economía nacional y para la promoción social de toda la población. La realidad sigue desmintiendo este punto de partida, por mucho que pueda ser parcialmente acertado. Y sin embargo, estas teorías continúan alimentando las distintas ideologías en conflicto, alrededor del valor de la escuela pública. Encontramos por un lado, una política educativa liberal-conservadora, ahora dominante, que organiza el sistema educativo en función de una rentabilidad inmediata y subordina el conocimiento de la Escuela a las necesidades del mercado laboral (prolongando en gran medida, las políticas social-demócratas anteriores). Una derecha que dualiza el conocimiento escolar, adjudicando a la escuela pública el conocimiento básico de las asignaturas “instrumentales” y el saber pragmático de las “competencias”, destinado a la adaptación al mundo laboral (Hirtt, 2010). Y, por otro lado, una izquierda dividida, que en parte lucha contra los recortes proclamando que “la educación no es gasto, es inversión”, como hace la Marea

Verde, y en parte proclama el valor del conocimiento escolar tradicional o el esfuerzo académico, como hacen autores como Nico Hirtt (2003a, p. 10) o colectivos como *Baltasar Gracián*.

Sin embargo, entendemos que tanto el conocimiento subordinado al mercado laboral como el conocimiento valioso en sí mismo son dos facetas opuestas pero complementarias de un mismo modelo liberal-conservador, que contempla un sencillo reparto de funciones entre un conocimiento aplicado y otro cosificado, en su aparente inutilidad. Porque la supuesta gratuidad del placer de saber es una construcción socialmente interesada. Equidistante entre ambos puntos, se perfila la construcción de un conocimiento crítico o, mejor dicho, la construcción crítica de un conocimiento que no pese sobre nuestras espaldas, sino que, como señala Benjamin, podamos “agarrar con las manos”.

Este rápido y simplificado esquema de funcionamiento aparece aquí caricaturizado, es verdad. No obstante, quienes se empeñan en secundar esta caricatura son muchos. Y sería, por otro lado, demasiado auto-complaciente contraponer a la exageración de estos rasgos otros opuestos, de carácter igualmente idealizado pero a la inversa, es decir, una distopía cerrada de lo que es la institución escolar. Un análisis realmente dialéctico debe detectar los ámbitos de desigualdad y alienación con todos sus claroscuros, y con todas sus “zonas grises”. El uso que hacemos de un discurso teórico y abstracto para abordar cuestiones sociales no favorece el retrato de la gama de los grises.

### **Esfera pública, resistencia cívica e insolencia de la pedagogía**

El pensamiento y la praxis críticos se encuentran abocados a situarse en este escenario paradójico. La coherencia a la que aspira el discurso crítico cuando se articula alrededor de una teoría no favorece el retrato de las contradicciones sociales. Es preciso asumir que existen varios niveles de trabajo y de lucha, desde la producción de conocimiento teórico hasta el nivel práctico del tra-



bajo diario o de la reivindicación concreta, contando con todos los matices intermedios.

El equivalente a la *aporía* en el ámbito del discurso es, en la praxis, una construcción que denominaremos *resistencia*. Y queremos profundizar ahora en ella adoptando un enfoque equidistante tanto de la teorización abstracta como de los conflictos sociales concretos que en los últimos años se despliegan en la esfera pública, que no confunda la resistencia con las estrategias concretas derivadas de ella (huelgas, actos públicos, formas de presión política...). Y para ello recurriremos a los planteamientos de Henry A. Giroux (1992). Consideraremos la resistencia como un proceso protagonizado por unos sujetos sociales colectivos, que plantean unos valores alternativos (no necesariamente unas propuestas concretas alternativas), derivados de la crítica o del intento de inversión de una situación alienante, que contaría con los siguientes rasgos:

- Proponemos un concepto de resistencia fronterizo, desde varios puntos de vista. Por lo pronto, lo consideramos fronterizo por situarse en la zona de conflicto entre intereses sociales (vinculados a colectivos); pero también porque la resistencia activa un proceso en el que confluyen las condiciones objetivas de la dominación y la correspondiente experiencia que los sujetos sociales tienen de ella.

- Ello implica primeramente que también en el ámbito individual la resistencia se vincula a un mayor grado de conciencia social, ya que toda acción social viene precedida de una comprensión subjetiva de su necesidad. Por ello, la reflexión intelectual y el debate de ideas configuran un puente indispensable entre lo consciente e intencional, por un lado, y lo inconsciente, inserto en las prácticas de forma aparentemente ciega, por otro.

- La resistencia debe impulsar la emancipación, a través de una función reveladora que impulsará la reflexión y la crítica al ejercicio de la dominación, una dominación que no debe verse como algo estático y concluido, en el que los oprimidos resultan objetos pasivos y el poder es unidimensional. Sólo así se inauguran las posibilidades de estimular la lucha alrededor de cuestiones

sociales. Esta crítica de la cultura dominante por parte de la resistencia adquiere una especificidad evidente cuando hablamos del mundo de la producción cultural, ámbito que incluye la escuela pero con las limitaciones institucionales y la contextualización que en este texto estamos señalando.

- Los actos de resistencia contienen una dimensión aparentemente ambigua, ya que surgen en unas circunstancias sociales concretas y se resisten a una categorización general, basada en su aspecto meramente conductual (comportamientos empíricamente reconocibles) o en la definición de una tipología ideal y abstracta, que pueda establecerse de una vez por todas. Por ello deben contrastarse con el significado que adquieren en un escenario concreto de prácticas y valores sociales, que contiene unos intereses generalmente subyacentes.

- La resistencia tiene una importante dimensión intuitiva. Para que cristalicen algunas formas de resistencia no es preciso ni que eclosionen explícitamente los conflictos, ni que el nivel de organización del sujeto que resiste sea especialmente alto, ni que su "programa de cambio" sea altamente detallado, tampoco su forma de justificarlo. Es preciso estar precavido ante formas de caracterizar el sujeto de la resistencia tan sofisticadas que finalmente el sujeto sea inexistente, o bien se parezca mucho al intelectual que lo describe.

Según lo anterior, cualquier forma de oposición no puede identificarse con la resistencia. La resistencia no consiste en la mera *desviación* respecto a lo establecido, fenómeno que se agota en el horizonte individual. Ni se reduce a la mera *compensación*, que es el fenómeno por el cual el individuo se agarra a su posición privilegiada en una esfera, para oponerse a la subordinación en otra (Fernández Enguita, 1989).

La cuestión de las distintas formas de oposición se abre a una reflexión sobre las formas de resistencia del alumnado, dentro de la institución escolar. Cotidianamente asistimos a actitudes de *rechazo escolar*, que van desde la mera negativa individual a la escuela, por parte de sujetos no organizados, hasta los antes señalados, que contraponen unos valores alternativos. Algunos autores –

volvemos a Fernández Enguita (*ibíd.*)– plantean que las luchas por la igualdad social en el contexto que rodea la escuela y las pugnas dentro de la institución son radicalmente distintas, en cuanto que deben ser llevadas a cabo por sujetos sociales diferentes y sus objetivos son distintos. Entendemos que esta perspectiva cierra las puertas a la tensión, defendida por nosotros, entre los distintos niveles de acción, profundizando en una escisión entre lo educativo y lo social que nos aleja de la comprensión integradora del fenómeno escolar.

Otra cuestión, relacionada con los estudiantes, hace preciso revisar la lectura de los grandes clásicos del concepto de resistencia. Si observamos, por ejemplo, la famosa investigación de Paul Willis, *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (1977) –y algunas interpretaciones que de él se han hecho– parecería que cualquier forcejeo en contra de la lógica de la institución escolar nos precipitaría todavía más de prisa en lo peor del modelo contra el que se lucha. Vamos a dejar de lado la cuestión de las resistencias por parte del alumnado, sin dejar de constatar la poca comprensión que muchos discursos críticos, a veces de carácter progresista, mantienen respecto al llamado *rechazo escolar*.

Sobre otros conceptos, como el de *cambio* o incluso *revolución*, el de resistencia aporta otra ventaja para nuestro análisis, que se relaciona con el tratamiento del tiempo y, más concretamente, con el abordaje de la idea de *futuro*. A pesar de su aparente inocencia, esta construcción ideológica que llamamos *futuro* suele ser una coartada para muchos reformadores sociales, pedagógicos y políticos (Mateos, 2013b). En nombre del futuro, los poderosos exigen sacrificios a los desfavorecidos, a costa muchas veces de cancelar el pasado (de todo lo cual podemos ver múltiples ejemplos en nuestros gobernantes). La resistencia es cosa del presente, acción radicalmente apegada al tiempo actual; cuenta con la experiencia del pasado y la posibilidad de analizarlo críticamente, aunque ello nos confiere las luces que nos proyectan al futuro. La actitud de *resistencia* se vincula a la crítica, que es un instrumento que no se puede aplicar sobre el futuro, originando lo

que se ha llamado tranquilizadamente *crítica positiva*. Es preferible hablar en términos de *resistencia* antes que de la esperanza en una futura sociedad mejor.

Esta reflexión no está reñida –todo lo contrario– con el cultivo de una crítica radical e intelectualmente válida, al tiempo que se lucha por reformas concretas, por pequeñas conquistas, por evitar “retrocesos” sociales. Precisamente la crítica puede evitar que las reformas por las que se ha luchado conduzcan al conformismo. Una crítica que trascienda lo académico (aunque pueda recurrir a su instrumental), y que venga acompañada de una determinada praxis social. En sí misma, la estrategia del convencimiento por la “fuerza de los argumentos” es bastante inútil para la modificación de las adscripciones ideológicas, pero sí que suele darse en experiencias personales en las que se ven perturbados los bienes materiales, las posiciones en la escala social o el capital simbólico de los sujetos. Circunstancias a las que, para bien o para mal, asistimos en la actualidad.

Una cuestión de vital importancia, relativa a la resistencia es el ámbito social (o ámbitos) en el cual podemos proceder a su anclaje. En diversas ocasiones se han señalado las posibilidades de la escuela para el ejercicio de estas actitudes de resistencia, como una institución donde es posible construir una voz propia a través del análisis detenido de las relaciones antagónicas vividas en sociedad y en la misma escuela, y contando siempre con los modos de producción cultural específicos de la escuela. Hacer explícitos, en suma los momentos de oposición exhibidos en las conductas no-discursivas de la ciudadanía. El ya mencionado Giroux señala el momento en el que experimentó que la pedagogía crítica chocaba contra las limitaciones estructurales e ideológicas en el ámbito escolar, entendido como horizonte de cambio (1997). Fue entonces cuando su trabajo adoptó la *esfera pública* como espacio reivindicativo prioritario, y los Estudios Culturales como enfoque de estudio alternativo a las disciplinas tradicionales. En otro artículo de esta misma revista se desarrolla algo más esta cuestión, en relación con Giroux. Por otro lado, algo equivalente plantea

António Nóvoa, unas páginas más adelante, cuando establece el horizonte de cambio en el espacio público y la revolución digital.

Hace ya unos años, un trabajo colectivo en esta misma revista llamaba a “desescolarizar, desprivatizar y deslocalizar los aprendizajes” (Cuesta *et al.*, 2005, pp. 34-40); más allá de un arbitrio estéril, como el de Ivan Illich en *La sociedad desescolarizada* (obra más certera por sus críticas que por su vertiente propositiva), se estaba formulando la necesidad de unas “prácticas sociales convergentes hacia la ampliación de los lugares sociales donde se configura una ciudadanía de distinto tipo a la que aspira la actual democracia de mercado”. Una afirmación que nos sitúa en las puertas de la esfera pública. De la misma forma, los planteamientos de Giroux o Nóvoa, y otros muchos, resultan mucho más lúcidos cuando ejercen una crítica de la alienación constatable en el presente que cuando tratan de establecer el camino por el cual fueran a surgir las alternativas de un futuro hipotético y mejor.

No queremos minusvalorar la importancia de la esfera pública como espacio de denuncia o discusión, donde se moldean las preferencias de la ciudadanía, se propagan las ideologías sociales en pugna y se afronta la lucha contra “las industrias del consentimiento”. Tampoco queremos obviar la necesidad de profundizar en los distintos aspectos de la competencia comunicativa que nos ayuda a manejarnos críticamente en el ámbito digital. Pero no debemos trasladar a estas dimensiones sociales la esperanza desde hace dos siglos depositada en la institución escolar, como si el espacio público no estuviera demostrando una gran capacidad para encajar los discursos subversivos amortiguándolos, sin modificar de forma sustancial el resto de niveles de la vida social.

Es preciso asumir el lugar social real de esferas como la educativa, la cultural o la mediática, relativizando los sueños ilustrados que se suelen generar a su alrededor; sueños que las idealizan y les otorgan una importancia decisiva y excesiva. Lo cultural sirve para ganar batallas culturales, y puede incidir también en otras esferas sociales. Pero hay un punto en el que el resto de las prácticas (laborales, económicas, sindicales,

asociativas...) plantean también una especificidad que no debe ser anulada, a través de una palanca externa a ellas.

## Palabras finales

Parece claro que actualmente las prácticas de resistencia cívica frente al capitalismo global se traducen en una pluralidad de formas de praxis rebeldes cuyos discursos y narrativas ni responden a las grandes construcciones teóricas del pasado, ni se fundamentan en un claro antagonismo social susceptible de constituir una conciencia o subjetividad subalterna nítidas. Llegados hasta aquí y viniendo de donde venimos, resulta inevitable preguntarse con cierta incredulidad si de esta variedad de prácticas políticas anticapitalistas, desvinculadas de una dialéctica específica, si de esta dispersión y fragmentación de identidades autoafirmadas puede llegar a surgir una amenaza realmente inasequible a la capacidad de asimilación y neutralización del sistema y de la ideología dominantes, que ejercen su dominio, cada vez más, como *totalidad negativa y antagónica*. Mal que nos pese, tendremos que asumir, como única respuesta a este dilema, que “así” habrá de ser.

Y ello por varios motivos. Primero, porque el totalcapitalismo y el imperialismo del pensamiento único se sostienen sobre la completa integración de los antagonismos sociales; es un hecho incontestable que la clase trabajadora hace mucho que no puede ser considerada una clase unívoca y claramente revolucionaria; y, por tanto, no existe a la vista ninguna praxis totalizadora susceptible de superar el actual estado de cosas. Segundo, porque “la totalidad vinculada a las figuras de la síntesis (clase, partido, Estado) es expresión de constelaciones de poder que obstaculizan” la emancipación social y terminan por formar parte de una suerte de fetichización de la revolución (Zamora, 2011). Así pues, habrá de ser en este proceloso y dilemático escenario de identidades múltiples y mutantes y de resistencias plurales donde la crítica de la razón capitalista y la dialéctica negativa deberán trabajar y desarrollarse, desde el convencimiento de

que la liberación es liquidación de la totalidad y que resulta inútil pretender superar una totalidad antagonista por otra supuestamente reconciliada y, por ende, liberadora. Las herramientas de la casa del amo, nunca nos servirán para destruir su casa.

Como ya hemos afirmado, lo que realmente está en crisis de la Escuela no es el proyecto escolarizador de masas en sí mismo (que permanece inalterable en sus funciones domesticadoras y reproductivas y, cabría decir, más seguro de su éxito que nunca en su relativamente corta historia), sino la representación amable, emancipadora y progresista que durante tanto tiempo nos han vendido y que, en buena medida, han terminado por hacernos creer. Lo que verdaderamente se dirime en estos momentos es la propiedad y el control sobre el sistema educativo, no nos engañemos. El masivo y desinhibido desembarco de los intereses privados en el negocio educativo y en los espacios donde se diseñan, legitiman y gestionan las políticas escolares, contribuirá a que éstas sean menos “públicas”, más difusas y opacas... pero, en sustancia, los procesos abiertos de mercantilización y privatización del sistema no modifican el curso y la lógica del modo de educación dominante. Visto en perspectiva, es como si una vez consolidada la educación para todos mediante la intervención de los estados (es decir, creada y legitimada la necesidad de la escolarización universal en determinadas condiciones de presión y temperatura...), la nueva frontera del gobierno del capitalismo global consistiera en apropiarse de ese inmenso volumen de negocio, redimensionando y reformulando, claro está, el papel de los estados y de sus actores en todo ello.

Razones no faltan, al fin y al cabo, para no volver a caer en la contemplación de espejismos, pensando, por ejemplo, que el camino requiere defender precisamente lo que “estamos perdiendo”, olvidando una vez más que la situación actual no es ajena en absoluto sino el fruto podrido derivado de la insolvencia moral del *welfare state* que ahora todo el mundo parece añorar. Somos conscientes de que lo que estamos afirmando, la sospecha permanente sobre la escuela pública y sus efectos devastadores, corre

el riesgo de no ser bien interpretado, pero mentiríamos si no manifestáramos nuestras dudas más que razonables acerca de que el techo de nuestra resistencia activa y reactiva contra las políticas educativas neoliberales deba limitarse a reivindicar el retorno a la escuela de las sociedades del bienestar y del capitalismo con rostro humano. Posiblemente, el mayor y más duradero ofuscamiento del pensamiento de izquierda en el campo educativo haya sido el de no haber sabido someter a reflexión el proceso mismo y la naturaleza, cuando menos ambivalente, del proceso escolarizador y la existencia misma de la institución escolar, su ideología subyacente (deudora del pensamiento único) y su capacidad para construir subjetividades precarias y apáticas.

Permítasenos terminar definitivamente estas quizá erráticas páginas con fragmentos de un texto en el que, el siempre intempestivo y sagaz Carlos Lerena resumía y reinterpretaba el pensamiento de Marx y Engels sobre la educación y la escuela del capitalismo. A nosotros nos sigue dando que pensar:

*“Para la clase trabajadora dentro de la escuela no hay salvación. Hay sólo huida a los generosos brazos de las clases medias a las que con Hegel llama las clases de la cultura. (...)”*

*La posición global defendida por Marx podría expresarse sintéticamente como la menor cantidad posible de infancia y la menor cantidad posible de lo que se llama educación. (...)”*

*Cuanto más cerca esté la enseñanza de la educación, cuanto mejor funcione el sistema escolar y cuanto más eduque, más profundamente estará sumido el grueso del estudiantado en el universo cultural que legitima el orden social” (Lerena, 2005, p. 265).*

## REFERENCIAS

- BALL, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta Educativa*, 2 (36), 25-34.
- BALL, S. (2012). *Global Education Policy: austerity and profit*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.

- CUESTA, R. (2013). Acotaciones a la crisis de la escuela como problema. El lenguaje educativo como campo de minas. Comunicación a la ponencia central del XV *Encuentro de Fedicaria: Resistencia, crítica y educación*. Accesible en: <<http://www.fedicaria.org/pdf/TEXTOS%20XV%20ENCUENTRO.pdf>>. (Consultado el 24 de agosto de 2013).
- CUESTA, R.; MAINER, J.; MATEOS, J.; MERCHÁN, J. y VICENTE, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la realidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, 9, 17-54.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1989). El rechazo escolar: ¿Alternativa o trampa social? En Ortega, F., González, E., Guerrero, A. y Sánchez, E. (comps.). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Visor, pp. 312-328.
- GIROUX, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- GIROUX, H. A. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- HIRT, N. (2003a). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. <[www.stes.es/socio/nico/3ejos.pdf](http://www.stes.es/socio/nico/3ejos.pdf)>. (Consultado el 24 de agosto de 2013).
- HIRT, N. (2003b). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor.
- HIRT, N. (2010). La educación en la era de las competencias. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13 (2), 108-14.
- LERENA, C. (2005). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- MATEOS, J. (2013a). Problemas y apuntes para una historia crítica de la escolarización. *Avances de Supervisión Educativa*, 18. <[http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=491&Itemid=509](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=491&Itemid=509)>. (Consultado el 28 de agosto de 2013).
- MATEOS, J. (2013b). Sobre resistencia, crítica y educación. Comunicación a la ponencia central del XV *Encuentro de Fedicaria: Resistencia, crítica y educación*. Accesible en: <<http://www.fedicaria.org/pdf/TEXTOS%20XV%20ENCUENTRO.pdf>>. (Consultado el 24 de agosto de 2013).
- MERCHÁN, J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (32). <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1059/1018>>. (Consultado el 22 de agosto de 2013).
- OLMEDO, A. (2013). Policy-makers, market advocates and edu-businesses: new and renewed players in the Spanish education policy arena. *Journal of Education Policy*, 28 (1), 55-76.
- OLMEDO, A. y SANTA CRUZ, E. (2010). La dimensión exógena de la privatización del sistema educativo. El caso de Andalucía. *Akademeia*, 1 (2), 1-26.
- OLMEDO, A. y SANTA CRUZ, E. (2012). Neoliberalismo y creación de "sentido común": crisis educativa y medios de comunicación en Chile. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 16 (3) 145-168.
- ROZADA, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Torrejón de Ardoz: Akal.
- ROZADA, J. M. (2002). Las reformas y lo que está pasando. De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado. *Con-Ciencia Social*, 6, 15-57.
- ZAMORA, J. A. (2011). Capital, crisis y crítica immanente. Ponencia presentada al *Seminario Internacional "Crisis y Teoría Crítica"*. Centro de Ciencias Humanas y Sociales, Madrid, 18 de noviembre. (Texto mecanografiado).