

CIENCIAS
DE LA
EDUCACIÓN

magistro

Prácticas de productividad en la escuela colombiana, 1960-2004*

**PRACTICE OF PRODUCTION IN THE COLOMBIAN SCHOOL,
1960-2004**

**PRATIQUES DE PRODUCTIVITÉ DANS L'ÉCOLE COLOMBIENNE
DE 1960 À 2004**

Recibido: 30 de agosto de 2011 • Aprobado: 30 de septiembre de 2011

Jackson Acosta Valdeleón**

Resumen

El presente artículo da cuenta de los resultados de la investigación doctoral titulada "Prácticas de productividad en la escuela colombiana, 1960-2004", la cual, a partir de una amplia revisión documental, indaga por las prácticas de enseñanza que se configuraron en la institución educativa y que son subsidiarias de los planes de desarrollo económico en las décadas del sesenta, setenta y ochenta. El artículo, de igual manera, problematiza la posterior configuración de ambientes de aprendizaje para atender los desafíos planteados por las reformas educativas de los noventa, orientadas al desenvolvimiento efectivo de los estudiantes en una economía de mercado.

* Trabajo clasificado como artículo de investigación. Es producto de la línea de investigación "Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada" del Doctorado Interinstitucional de la Universidad Francisco José de Caldas, Universidad del Valle y Universidad Pedagógica Nacional.

** Licenciado en Ciencias Sociales y magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente cursa el Doctorado Interinstitucional de la Universidad Francisco José de Caldas, Universidad del Valle y Universidad Pedagógica Nacional. Es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: jacksonacosta@yahoo.es

Palabras clave

Productividad, formación laboral, capital humano, práctica pedagógica, escuela, desarrollo económico.

Abstract

This article presents the results of the doctoral research entitled "Practice of Production in the Colombian School, 1960-2004", which, since a wide documental revision, inquires about the teaching practices that were developed in the educative institution and are subsidiary of the economic development plans of the 60's, 70's and 80's. This article also questions the later configuration of the learning environment in order to take into consideration the challenges presented by the educative reforms of the 90's, whose guidelines are the effective performance of students in a market economy.

Keywords

Productivity, work formation, human capital, pedagogic practice, school, economic development.

Résumé

L'article suivant rend compte des résultats de la recherche doctorale intitulée « Pratiques de productivité dans l'école colombienne de 1960 à 2004 ». Cette recherche envisage, à partir d'une longue révision documentaire, aborder: d'une part, les pratiques d'enseignement qui ont apparues tout au long de ces années dans l'institution éducative, en tant que subsidiaires des plans de développement économique des années 60, 70 et 80; d'autre part, l'article montre la problématique de la configuration des « environnements d'apprentissage » pour répondre aux défis qui émergent des reformes éducatives des années 90, orientées vers le développement et l'épanouissement des étudiants dans une économie de marché.

Mots-clés

Productivité, entraînement, capital humain, pratique pédagogique, école, développement économique.

Introducción

Como lo anota Foucault (2003), la escuela de mediados del siglo XIX nace asociada al conjunto de instituciones liberales que comparten la matriz fábrica-prisión, es decir, un mecanismo de encierro que se adueña del tiempo y de la vitalidad de los individuos.

Esta matriz se ha mantenido vigente a lo largo de dos siglos y ha sido el fundamento de los procesos de modernización que acompañan las reformas educativas en el tercer mundo, luego de la segunda posguerra. A partir de la década del sesenta la escuela colombiana entra en

un proceso de modernización de sus saberes, tecnologías y métodos, los cuales buscan estrechar los lazos que existen entre productividad, formación y conocimiento, bien sea mediante la adecuación de dispositivos que administran el conocimiento —el currículo es el más conocido—, o bien, a través de la modificación de actitudes y comportamientos en pos de una mayor eficiencia. A continuación describimos una serie de vínculos que hemos encontrado entre la matriz productiva de la escuela y la fábrica, los cuales sirven de plataforma para plantear nuestro problema de investigación.

Primero, hemos encontrado similitudes entre las prácticas fabriles asociadas con el taylorismo y los trabajos escolares, durante las décadas de los años sesenta y setenta. En ninguno de estos casos existe una gradación de las tareas de acuerdo con su complejidad, sino que se da una diferenciación en el volumen de piezas requeridas a cada individuo, en relación con el tiempo que haya permanecido dentro del “sistema institucionalizado de producción”. En la fábrica, dicho sistema corresponderá a una línea de montaje que ensambla artefactos, mientras que en la escuela consiste en una serie de tecnologías repetitivas que, en este caso específico, produce calcos.

Tradicionalmente se analiza este tipo de cambios en la enseñanza como la inevitable actualización de los paradigmas pedagógicos o didácticos que hace la escuela. Sin embargo, las múltiples similitudes encontradas entre los modos de producción fabril y los modelos de transmisión del saber en la escuela a partir de la década del sesenta nos lleva a formular la primera parte de nuestro problema: ¿existen similitudes más amplias entre los modelos fabriles y las prácticas de productividad en la escuela colombiana? ¿Comparten la escuela y la fábrica una misma matriz productiva, con dispositivos, tecnologías y estrategias organizativas similares? ¿Se pueden observar estas similitudes en modelos fabriles posteriores al taylorismo? Y en caso de resultar afirmativos estos presupuestos, ¿de qué manera se configuran estas similitudes formativas?

En segundo lugar, en la escuela colombiana se diseñan estrategias formativas en las que confluyen alternativamente múltiples realidades: las visiones comportamentales de la disciplina fabril, donde la laboriosidad y el orden son parte de una misma matriz productiva que busca el mejoramiento del hombre (décadas del sesenta y setenta); los deberes ciudadanos contemplados por los discursos del desarrollo económico y humano, en los cuales se consideran las condiciones de vida como plataforma para la proyección productiva, al igual que el ejercicio de las profesiones se concibe como un deber social (décadas del ochenta y noventa);

finalmente, los preceptos morales en torno a la generación de la riqueza y al papel social de las profesiones, donde el currículo escolar contempla la formación de competencias empresariales que asumen la incertidumbre propia de la economía de mercado como una oportunidad para el arriesgado (primera década del siglo XXI).

En correspondencia con lo anterior, formulamos la segunda parte de nuestro problema: ¿cuál es la matriz ética y moral que rige la productividad en la escuela colombiana a partir de 1960? ¿Qué estrategias didácticas se han configurado para la formación de valores productivos en el interior de ella?

El tercer vínculo hace referencia a los diferentes discursos sobre el capital humano, tales como la economía planificada, el recurso humano y la economía demográfica. Más recientemente la gerencia del talento humano ha influenciado las prácticas de enseñanza de la escuela, a partir de la introducción de formas particulares de administrar el conocimiento. Estos discursos, según Martínez (2004), resultan transversales en dos sentidos y momentos específicos: uno, en la llamada “escuela expansiva”, acomodando los principios eficientistas de la fábrica a la administración del currículo y a la instrumentalización de la enseñanza; el otro, en la “escuela competitiva”, con la emergencia de la transversalidad curricular que pone en diálogo abierto los requerimientos de la economía de mercado con las prioridades educativas del aparato escolar.

A partir de lo anterior enunciamos la tercera parte de nuestro problema: ¿las prácticas productivas en el interior de la escuela colombiana han sido influenciadas por las tecnologías propias de los discursos del desarrollo económico (formación de capital humano, aceleramiento productivo, economía de mercado, etc.), o por el contrario se han configurado a partir de otras constelaciones discursivas? ¿En qué medida las prácticas productivas en la escuela colombiana iniciadas desde 1960 mantienen una relación de superestructura con la planeación económica? ¿La política

pública, la institución escolar y los maestros establecen diálogos en torno a la configuración de prácticas productivas en la escuela, en contraste estas son resultado de fuerzas aisladas y procesos disímiles?

En correspondencia con el problema anteriormente planteado formulamos tres objetivos fundamentales para guiar nuestra investigación. Primero: analizar las prácticas de productividad en la escuela colombiana durante el periodo 1960-2004, en tanto son prácticas pedagógicas particulares que guardan relación con la construcción de saberes sobre la formación de capital humano, la constitución de sujetos productivos y la creación de mecanismos institucionales orientados a la eficiencia y la eficacia escolar. Segundo: describir el funcionamiento de los diversos dispositivos que sostienen las prácticas de productividad dentro de la escuela, a fin de multiplicar el volumen del trabajo, hacerlo más estético, garantizar su evidencia, correlacionarlo con los planes de desarrollo, etc. Y tercero: rastrear las elecciones teóricas realizadas alrededor de la productividad; se trata de buscar cómo esta práctica se relaciona con otro tipo de conjuntos discursivos (religiosos, ciudadanos, psicológicos, etc.) que no necesariamente están vinculados con la economía o la pedagogía.

La formulación de nuestro problema no trata directamente las temáticas relacionadas con las perspectivas anteriormente señaladas, pues tiene un carácter eminentemente pedagógico. Básicamente queremos alejarnos de dos caminos ya muy transitados: uno en donde el predominio de la teoría económica obliga a determinar y plegar el fenómeno educativo a las acciones propias del sistema económico; otro en el que el fenómeno educativo se asume de manera pasiva, no genera ninguna consecuencia para quien lo influencia y la producción de efectos solo es analizable en un modelo de perpetuo *feed back* social.

Específicamente queremos mantener distancias con las ciencias de la educación y con sus objetos disciplinares: nos apartamos de la sociología de la educación, que analiza la manera en que

“la educación se conecta complementariamente con el conjunto de necesidades económicas, al afectar la motivación y la capacidad de acceder a determinados satisfactores” (Coraggio, 1992: 3). También nos distanciamos de la economía de la educación, que se preocupa por los costos de funcionamiento del sistema educativo –especialmente del aparato escolar–, por las maneras de “eficientizar” los recursos invertidos y, más recientemente, por el retorno de las tasas de inversión educativa en términos monetarios (Villa, 2001). Por último, no seguimos las líneas de la planeación educativa, que examina lo asertivo de la inversión educativa con respecto a las metas de crecimiento económico contenidas en los planes de desarrollo (Acosta, 2005).

En cuanto a la metodología empleada, pretendemos realizar un análisis de tipo histórico que se aleja de las perspectivas anteriormente señaladas y se centra en describir los regímenes internos que caracterizan los aspectos productivos de la escuela colombiana a partir de 1960. En otras palabras, asumimos la productividad de la escuela como una práctica pedagógica que involucra elementos de tipo didáctico, moral, disciplinario y ciudadano. Para ello, hemos establecido tres dimensiones analíticas que nos servirán como plataforma de abordaje: la dimensión moral, la dimensión disciplinaria y la dimensión ciudadano-productiva.

La dimensión moral se refiere a las elecciones teóricas que hace la escuela para conformar sus discursos en torno a la productividad. Estos discursos plantean ciertas reglas sobre la manera en que los individuos deben realizar las tareas y las actividades designadas, al igual que señalan el tipo de valores y actitudes que se pretenden formar.

La dimensión disciplinaria refiere varias cosas: el conjunto de dispositivos con que se realizan las tareas escolares, los cuales buscan multiplicar el volumen de la producción y mejorar su calidad, de acuerdo con estándares diferenciados para cada época; el conjunto de tecnologías que son seleccionadas e implementadas en las labores

escolares, con el fin de elevar tanto el volumen de productividad como la calidad de su ejecución; el conjunto de tecnologías arquitectónicas que organizan la producción dentro de los edificios escolares; y el conjunto de estrategias organizacionales que transforman el rol productivo de los diferentes agentes escolares.

La *dimensión ciudadano-productiva* se enfoca en las expectativas que tiene la sociedad respecto de la escuela, en tanto se constituye como lugar de formación productiva. Esta dimensión está ligada a varias cosas: las teorías sobre la formación de capital humano que circulan en un momento específico por diferentes circuitos administrativos, académicos, publicitarios, etc.; las expectativas de formación ciudadana de diferentes actores sociales y de la administración pública; y los consensos internacionales sobre desarrollo económico liderados por organizaciones supranacionales, los cuales contemplan el campo de la educación como lugar estratégico de intervención macroeconómica.

La productividad dentro de la escuela colombiana se puede historiar como una práctica, es decir, como una serie de procedimientos, órdenes, distribuciones y actividades que son exclusivas a una institución. En consecuencia, debemos privilegiar, en el universo documental, a las fuentes producidas por sus agentes –en este caso, maestros y estudiantes–, tanto en el interior de las aulas como en los diferentes espacios que la escuela ha destinado para su retroalimentación. A continuación enumeramos las fuentes a las que recurrimos en la investigación y el tipo de tratamiento que se les dio.

Primero se recurrió a los *manuales de cooperativismo escolar*, que configuran un dispositivo para la generación de compromisos productivos en el interior de la institución educativa. Básicamente mostramos su papel como seleccionador de aquellos elementos discursivos del desarrollo; para ello se privilegió que mantuvieran correspondencias con la formación humanista y que pudieran ser traducidos en contenidos para la

enseñanza moral. También mostramos su aporte en la configuración de explicaciones que promovieran la participación y solidaridad de los escolares a través de las estrategias de aceleramiento productivo que se implementaban en el país. Para esto se conformó un archivo de 35 manuales en el periodo comprendido entre 1965 y 1985.

Por otro lado se analizó la *tarea escolar*, dispositivo que comporta un mecanismo orientado a la racionalización de la actividad dentro de la institución escolar y a la aplicación de técnicas que elevan la productividad del estudiante. Igualmente, nos concentramos en su funcionamiento para la adquisición de virtudes como la laboriosidad, el orden y el esfuerzo, que se consideraban fundamentales para adelantar los proyectos de modernización económica en las décadas del sesenta y el setenta. Conforme a lo anterior, se revisaron 168 cuadernos escolares entre 1953 y 2005.

En tercer lugar se tuvo como fuente el *libro de texto*, espacio reflexivo que alienta a los estudiantes a vivir de acuerdo con parámetros favorables a la formación de capital humano. Mostramos la manera en que las estrategias didácticas allí utilizadas disponen los contenidos científicos como argumentos irrefutables e incontrovertibles, a partir de lo cual se pueden enseñar contenidos éticos y ciudadanos favorables a la producción fabril, al igual que advertir sobre los efectos nocivos de ciertas prácticas como el consumo de alcohol y tabaco, una alimentación deficiente, la maternidad temprana, etc. También resaltamos su papel racionalizador, ya que durante este periodo, el texto escolar es un dispositivo que induce a la comprensión de un mundo planificado, caracterizado por relaciones causales perfectas, que es susceptible de ser desarrollado mediante una adecuada intervención. La investigación planteó la conformación de un archivo de 62 libros de texto entre 1962 y 2002.

El último dispositivo analizado es la *experiencia pedagógica*, que traduce los intereses investigativos de los maestros en proyectos educativos flexibles que apuntan a solucionar problemas de

las comunidades, ubicados por fuera de los intereses cognitivos y procedimentales del currículo oficial o que no son considerados prioritarios por este. También la forma en que los ejercicios investigativos dirigidos a la superación de condiciones de vulnerabilidad se convierten en una herramienta de orden político para vehicular las demandas de las poblaciones marginadas. Para mostrar lo anterior se recogieron 52 experiencias pedagógicas entre 1996 y 2006.

La enseñanza de la productividad en la escuela en las décadas de los años sesenta, setenta y ochenta

De acuerdo con Martínez, Noguera y Castro (2003), a partir de la década del sesenta, la planificación de la educación en Colombia integra una serie de mecanismos curriculares que pretenden trasponer los instrumentos organizativos de la fábrica a las actividades de enseñanza verificadas en la escuela. Este tipo de instrumentalización de la enseñanza recurrió a una serie de dispositivos dirigidos a transformar en las nuevas generaciones las visiones sobre la dimensión económica del ser humano, a racionalizar el trabajo escolar dentro de las aulas y a mejorar la comprensión sobre el papel del capital humano en el desarrollo económico del país.

Desarrollo productivo y cooperativismo escolar

Desde las décadas del sesenta y setenta se observa un posicionamiento del trabajo –o mejor, de la productividad– como el eje articulador de los aspectos político, cultural y religioso de las personas. En el aspecto político veremos la constitución de un Estado corporativo proponente de un nuevo contrato social, que concibe a los ciudadanos como empleados o usuarios de los poderes públicos; en el cultural veremos campañas que

promueven el abandono de prácticas productivas ancestrales y la formación de actitudes asociativas más acordes con los procesos de aceleración productiva; y en el religioso observaremos una reformulación de valores tradicionales –como la caridad, la prudencia y la diligencia– en conceptos economicistas –como el subsidio, el ahorro y el ingreso–.

La Ley 115 de 1959 establece la educación cooperativa como materia obligatoria en todos los niveles del sistema educativo. Esta disposición recoge una serie de inquietudes que venía planteándose la educación colombiana sobre la manera en que el aparato escolar debía responder a los requerimientos de formación de capital humano dispuestos por el discurso del desarrollo. Consideramos que la adopción de la educación cooperativa como la fórmula oficial para la enseñanza de la productividad más que ser el resultado de reflexiones pedagógicas en el interior del magisterio colombiano, obedeció a una serie de condiciones que la hicieron pertinente dentro del entramado de intereses que caracterizaban la escuela en el periodo estudiado.

Los contenidos del cooperativismo escolar se dirigieron a resolver un conjunto de contradicciones derivadas del enfrentamiento de las visiones eclesásticas –que veían el trabajo como un medio de perfeccionamiento del hombre y una vía hacia la salvación– con las visiones economicistas de las misiones extranjeras y los planes de desarrollo –que asumían el trabajo como un factor de la producción cuya intensificación generaba riqueza–.

La primera contradicción se presenta en forma de paradoja: la superación de la “indiferencia productiva” manteniendo una “orientación hacia el espíritu de pobreza”. La economía planificada sostenía que el mejoramiento de las condiciones de vida en los países subdesarrollados era resultado directo del aumento del consumo en el interior de las familias, el cual, a su vez, estaba determinado por la amplitud de los mercados a nivel regional y nacional. En el plano educativo, este requerimiento planteaba un enorme desafío,

puesto que la educación humanista se había encargado de mostrar la acumulación y la riqueza como una característica de aquellos hombres propensos al pecado.

Este desafío requirió que el cooperativismo escolar elaborara una serie de explicaciones sobre la forma en que los hombres podrían aplicarse con mayor empeño en el trabajo, sin que los excedentes derivados de ello significaran amenaza para su integridad espiritual. Para ello, la enseñanza cooperativa establece la idea de que el “consumo debe encaminarse a lo indispensable y necesario, lo que de hecho descarta el lujo, el derroche, lo superfluo, la prodigalidad, por considerárseles abuso en el uso de los bienes (ingreso), que lleva a la miseria” (Gelves, 1970: 44). La difusión de esta actitud frugal tendría además el beneficio social de disminuir el costo de los artículos indispensables, ya que un mayor número de productores obedecería al direccionamiento de la demanda y, al mismo tiempo, regularía la producción de artículos cuya compra suponía una inversión inadecuada de los excedentes que disponían los trabajadores.

La segunda contradicción proviene del conflicto axiológico entre las prácticas de subsistencia ancestrales y los principios de economía productiva promulgados por el discurso del desarrollo: se reconocía una lucha entre la voluntad de las nuevas generaciones y los defectos que conformaban la mentalidad tradicional y poco productiva del campesino colombiano. Siguiendo esta línea, la educación cooperativa se identificaba a sí misma como una doctrina revolucionaria que animaba el esfuerzo, la laboriosidad y el vigor físico, con miras a romper los hábitos ineficientes instalados en la sociedad colombiana.

Dentro de la escuela, el anterior llamado se tradujo en el desafío de formar en los niños y especialmente en los jóvenes las virtudes que les prepararan para un desempeño eficiente en el interior de las fábricas. Por un lado, se modelaba la percepción de los estudiantes mediante mecanismos analíticos que les permitían ordenar,

jerarquizar y contrastar sus vivencias de acuerdo con patrones productivos de vida; por otro lado se les adiestraba para mantener enfocados sus pensamientos en la búsqueda de soluciones que posibilitaran la capitalización y crecimiento de las empresas cooperativas. La interiorización de estos mecanismos, o en otras palabras, la formación de bases morales, garantizaba que el estudiante se empeñara a lo largo de su vida en modificar su comportamiento para aumentar su productividad y eficiencia.

En todos estos mecanismos que dirigen y modulan el pensamiento podemos encontrar similitudes con los ejercicios de introspección previos al sacramento de la confesión y la comunión. También comparten un sentido “místico” de comunidad, donde se pide a los miembros renunciar a sus deseos individuales, resistir tentaciones que los alejen de una vida piadosa o austera, estar dispuestos a consagrar su tiempo y “voluntad” cuando se les indique, pero, sobre todo, asumir el compromiso cooperativo como rector moral de sus vidas.

La tercera contradicción se presentó en el plano gubernativo. El cooperativismo escolar reconocía que para cumplir las metas de crecimiento proyectadas por los planes de desarrollo era necesario obtener el concurso de todos los ciudadanos, lo cual implicaba asumir una posición neutral frente a las ideologías que habían caracterizado la historia gubernativa de Colombia y, al mismo tiempo, materializar una actitud solidaria con su programa de mejoramiento de las condiciones de vida.

El cooperativismo escolar recogía en varios de sus manuales aquellos conceptos de la responsabilidad social que guardaban cercanía con los principios de la educación religiosa (caridad, ahorro, ingreso, economía), y construía explicaciones que solapaban el deber de los creyentes con los deberes ciudadanos e institucionales. Esta fusión de conceptos en la educación productiva llega a su culmen con la identificación de los propósitos de las empresas solidarias con los principios propios de la “Iglesia Primitiva”.

Tomando distancia de las posiciones liberalistas, los manuales de cooperativismo consignaban: “El cooperativismo es ampliamente democrático, no fomenta totalitarismos, monopolios, intervenciones económicas capitalistas, ni aquellos procedimientos tan propios de los sistemas capitalistas o totalitarios” (Becerra, 1962: 51). Igualmente se afirmaba: “El individualismo y el materialismo, cuya síntesis de errores recae en el comunismo, son los peores enemigos de la persona humana; la desvertebración del hombre, de su integridad moral, intelectual, social y política, demuestra hasta dónde estos sistemas absurdos destruyen al hombre” (Becerra, 1962: 82).

La racionalización de la acción y la tarea escolar

La racionalización de la actividad fue uno de los objetivos más difundidos en el desarrollo institucional colombiano y fue base fundamental de la reestructuración productiva durante el periodo. En la institución educativa, la tarea escolar permite implementar los principios de la ciencia organizacional en los procesos de enseñanza, a fin de lograr la transformación de hábitos improductivos. Así, encontramos cuatro principios de la racionalización del trabajo que son apropiados en la tarea escolar.

Primero, los mecanismos utilizados en la tarea escolar durante estas décadas se dirigen a multiplicar el volumen de las piezas producidas (planas, calcos, transcripciones) y a mejorar su calidad estética. Por ejemplo, la utilización de un mismo croquis a lo largo de un periodo o año lectivo permite, por un lado, que el maestro reduzca progresivamente la amplitud y frecuencia de las explicaciones sobre las pautas de ejecución de las tareas escolares y, por otro, que los estudiantes alcancen mayores niveles de precisión, detalle y estética, sin necesidad de la continua supervisión. Esto último es posible gracias a que el croquis y la silueta restringen al estudiante a un tipo particular de trabajo (colorear, calcar, localizar, nombrar,

etc.), sin que exista el riesgo de realizar sobre ellos acciones no convencionales.

El croquis no es un instrumento analítico; los elementos contenidos en él no buscan establecer relaciones funcionales o causales, y tampoco se invita a realizar operaciones inductivas o deductivas a partir de él. Pudimos observar en los cuadernos revisados que la tarea escolar basada en el croquis o la plantilla no mantiene ninguna proporción de complejidad con el grado escolar. Los croquis producidos por un niño de tercero de primaria y los producidos por un estudiante de tercero de bachillerato no guardan mayores diferencias en cuanto a la complejidad de su ejecución; más bien, observamos que el número de plantillas asignadas se incrementa de acuerdo con el nivel de escolaridad.

En este punto queremos resaltar la similitud que existe entre el modelo de producción de la escuela de este periodo y el modelo de producción fabril de la primera mitad de siglo XX. Se trata de mantener las labores en un grado de ejecución relativamente sencillo, pero se espera que a medida que la persona permanezca más tiempo encerrada en la institución —llámese fábrica o escuela— también aumente proporcionalmente su rendimiento.

Segundo, para la década de los años sesenta, el *orden* se asumió como uno de los principales intereses formativos de la escuela. Este era reflejo del nivel de organización y complejidad que adquiriría el pensamiento y aseguraba que el futuro ciudadano acudiera al razonamiento lógico para resolver problemas derivados de la improvisación y la ambigüedad, en cualquiera de las instituciones donde se desempeñara.

Muchas de las tareas escolares asignadas a los adolescentes tenían como fin desarrollar capacidades organizativas: se estructuran parejas entre extensos listados para asociar un elemento con la categoría que los contiene, se identifica un accidente con el fenómeno que lo representa o se reconocen relaciones causales entre un autor y su obra. Usualmente este tipo de correspondencias

no contempla la opción múltiple y tampoco incluye reflexiones sobre otras posibles formas de apareamiento o las razones que impulsaron a establecer ciertas relaciones. El propósito de estos ejercicios era mostrar al estudiante que en medio de un aparente desorden de elementos, siempre existe una forma adecuada de disponerlos, siempre existen patrones de acción para cualquier procedimiento. El libro *La educación del adolescente* (1966), de Anzola, ilustra este interés:

EL ORDEN se aprecia no solo al dejar en su lugar las cosas que se usan, sino al lograr su buena disposición entre sí. El orden exterior es una expresión del orden mental. Este implica un cierto método en la ejecución de los cometidos, bien sea en los estudios, en las tareas, en la solución de los problemas matemáticos, en las operaciones de una experiencia o en la redacción de un escrito. La regla o modo que se observa para hacer una cosa es orden, y de gran importancia, como manifestación de una disciplina mental (66).

Y tercero, la tarea escolar contenía una serie de expectativas de ejecución cuyo nivel de satisfacción podía ser cotejada por varios agentes. Era posible que los padres hicieran una inspección previa sobre la calidad de la tarea, puesto que las instrucciones sobre el trabajo a realizarse eran bastante sencillas (número de piezas producidas, tamaño, naturaleza, plazos de entrega) y, si era el caso, podían pedir al estudiante que las repitiera antes de ser entregadas al maestro. Luego, debido a que la misma tarea era asignada a toda la clase, el estudiante podía compararla con las de sus compañeros y mirar en qué cosas se había quedado corto y en cuáles había sobrepasado la ejecución promedio del grupo. Además, observando las calificaciones asignadas a otros podía verificar si su percepción sobre la calidad del trabajo coincidía con las variables que el maestro utilizaba en su valoración. Por último, estaban las expectativas del maestro, que se dirigían mayormente al carácter estético de la tarea, a su integridad y al volumen entregado.

La apropiación de estos principios de racionalización del trabajo configura una forma específica

de labores en la escuela que asegura el control total de las acciones del individuo, su constante vigilancia y la completa demanda de su tiempo. La tarea, en tanto dispositivo de racionalización de la actividad, atraviesa todos los grados de la escolaridad estableciendo diferencias de exigencia en cada uno. El paso de un grado a otro demuestra que un individuo es capaz de modificar su comportamiento con el fin de aumentar su rendimiento y que puede confiársele la obtención de un mayor número de piezas en relación con sus compañeros de grados inferiores.

La capitalización de la población y el libro de texto

De acuerdo con Escobar (1996), la economía demográfica en la década del setenta proponía que el mayor recurso con que contaban los países del tercer mundo para adelantar sus proyectos de industrialización eran sus grandes volúmenes de población. Si bien la posibilidad de asumir la fuerza de trabajo como un factor productivo complementario a los bienes de capital y a las materias primas ya había sido propuesta por la teoría clásica de la riqueza, es solo a partir de la década del setenta cuando se introduce la idea de que este factor es susceptible de capitalizarse, en sectores como la salud y la educación, mediante la inversión planificada.

En los planes sectoriales de educación en los años setenta y ochenta se representa la escuela como aquella institución encargada de mantener la integridad de las condiciones productivas de los futuros ciudadanos. En correspondencia, dispositivos como el libro de texto será clave para adelantar reflexiones sobre la responsabilidad de los escolares en el aumento del nivel de vida de sus compatriotas mediante el incremento de la productividad per cápita.

Por ejemplo, en este periodo, en los libros de ciencias naturales, biología, física y química, encontramos elaboradas construcciones didácticas orientadas a ilustrar el cuerpo humano como una

“máquina compuesta” capaz de traducir la energía en fuerza y trabajo. Este tipo de analogías están dirigidas a la transformación de hábitos alimenticios e higiénicos en el marco de una cultura preventiva.

Las explicaciones sobre el consumo adecuado de calorías introducen en la escuela la necesidad de racionalizar la alimentación; ella, hasta el momento, no se había preocupado por la eficiencia de la actividad humana. La analogía entre la generación de energía térmica en una máquina y los procesos de obtención de energía química, realizados por el cuerpo humano a partir de los alimentos, permitirán al estudiante comprender que la alimentación más que una actividad orientada a la subsistencia o la provisión de placer, resulta una condición que determina su desempeño y rendimiento en actividades productivas susceptibles de ser organizadas racionalmente y de ser medidas en forma objetiva.

Otra analogía recurrente en la concepción cuerpo-máquina, presente en estos textos, es el funcionamiento de circuitos neumáticos y la fisiología del aparato respiratorio. Establecer semejanzas entre los procesos de combustión realizados por las máquinas y los procesos oxidativos realizados por el cuerpo humano son estrategias fundamentales para que el estudiante reconozca que su rendimiento está determinado por una serie de condiciones externas pero controlables. Este tipo de explicaciones contribuye a la creación de una cultura preventiva que busca regular aspectos como el descanso y el ocio –anteriormente situados en la esfera privada–, con el fin de garantizar la disponibilidad completa del individuo para labores productivas. La concepción de los órganos del cuerpo humano como elementos de una máquina productiva favorecerá la idea de que las personas se capitalizan en proporción a su capacidad para abstenerse de ciertos hábitos e incorporar otras pautas de vida “saludables” a su cotidianidad.

Los libros de comportamiento y salud, por su parte, introducen la premisa de que el crecimiento de la familia es detonante de la pobreza y el atraso.

Algunos contenidos de esta asignatura se dirigen, por un lado, al establecimiento de relaciones entre el aumento del nivel de vida y la planificación familiar y, por otro, a la creación de vínculos entre las elecciones de orden reproductivo (tipo de matrimonio, edad núbil, elección de la pareja, etc.) y la capacidad adquisitiva futura.

Este tipo de reflexiones adquiere complejidad con la introducción de una serie de conceptos destinados a la argumentación positiva de la premisa anteriormente descrita. Entre otros conceptos, encontramos: el “amor maduro”, que plantea la necesidad de analizar racionalmente las ventajas o desventajas económicas que supondría la vida con determinada pareja; la “paternidad responsable”, que se refiere a la evaluación sobre los medios de sostenimiento con que cuenta una pareja en un momento específico, para decidir si es oportuno tener un hijo; y la “realización humana”, dirigida al aseguramiento de condiciones asociadas al nivel de vida (alimentación, vivienda, salud) y a los recursos excedentes para ser invertidos en proyectos futuros.

Esta premisa sirvió de base a contenidos que enfocaban el problema del subdesarrollo como una cuestión de densidad poblacional. La reducción del tamaño de la familia se liga a las condiciones estructurales de pobreza del mundo y, por lo tanto, se presenta como un desafío de la formación ciudadana a nivel internacional.

Finalmente, los libros de geografía humana introducen el concepto de “población económicamente activa” (PEA), referida básicamente a la población madura que se encuentra empleada y que provee sostenimiento a la “población económicamente dependiente” (PED), o sea, aquellos que no se encuentran en capacidad de trabajar a causa de sus condiciones etarias, culturales o físicas. La inclusión de estos conceptos en las asignaturas de geografía económica y geografía humana dará paso a la enseñanza de una serie de contenidos que establecen claras diferenciaciones de estatus entre los miembros de la familia.

Dominando la nueva jerarquía se encuentran los hombres maduros, caracterizados por haber alcanzado la plena vitalidad de sus cuerpos o por haberse situado estratégicamente en el sector productivo mediante la obtención de un título universitario o el dominio de un oficio. Soler (1977), en el texto *Geografía económica de Colombia*, señala:

La población activa es aquella que contribuye con su trabajo a la producción de riqueza de la Nación. A esta pertenecen los agricultores, artesanos, ganaderos, comerciantes, empresarios, obreros. Igualmente son personas activas todas aquellas que desempeñan un cargo oficial o privado, contribuyendo con sus funciones al desarrollo económico, social y cultural del país (63).

El segundo renglón de esta nueva escala valorativa lo ocupa la mujer ama de casa. Debido a que el régimen laboral le impedía desempeñarse en trabajos de gran exigencia física, laborar en horarios nocturnos u ocuparse en empresas predominantemente masculinas, el trabajo de la mujer se concentró en la extensión de sus habilidades como ama de casa y madre. A este respecto, Fernández (1979), en el texto *Geografía económica y humana 4*, ofrece una descripción del campo laboral de la mujer ama de casa, refiriéndose a las ventajas de pertenecer a una empresa asociativa:

Las empresas asociativas son una gran ayuda para la mujer, pues su funcionamiento permite que trabaje en su domicilio sin afectar sus labores de ama de casa y de madre. Las ganancias obtenidas de estas actividades son netas, teniendo en cuenta que no tiene que transportarse o costear su alimentación fuera del hogar (69).

En el tercer renglón están los hijos encargados de la capitalización de la familia a futuro, la cual depende básicamente de su desempeño escolar. En los textos revisados encontramos numerosas alusiones sobre el papel de la escolarización –o mejor, del rendimiento escolar– como determinante del nivel de vida y del desempeño en la profesión u oficio que se ejerza a futuro. Marañón

y Gómez (1980), en el libro *Geografía económica de Colombia: cuarto curso de enseñanza media*, indican los inconvenientes que presenta el trabajo de los menores para su capitalización futura:

La familia de bajos recursos se ve en la obligación de buscar ocupación a sus hijos desde temprana edad, con el fin de incrementar los recursos para el sostenimiento familiar, privándolos de una oportunidad de estudio y, en consecuencia, de una mayor preparación que conlleve un mejor estar individual en la época adulta (76).

En el cuarto renglón está la población infantil no escolarizada, que es asumida en los textos revisados como un elemento inherente al proceso de capitalización y desarrollo tanto de la familia como de la nación. En tanto se siga una estricta política de planificación familiar, este proceso puede representar más beneficios que inconvenientes. Sin embargo, existe el riesgo de que el crecimiento de la población parvularia supere el número de bachilleres y profesionales egresados; en tal caso su sostenimiento supondría que los gastos de la mayoría de la población se dirigieran al consumo de bienes básicos y no hacia inversiones de capital. Parra (1982) en su libro *Geografía económica de Colombia: cuarto curso de enseñanza media*, explica:

Si bien es cierto que todo nuevo ciudadano nace con dos brazos para trabajar, también es cierto que el incremento de los nacimientos hace que cada vez la población infantil, no apta para el trabajo, pero sí consumidora de alimentos, sea mayor que la población económicamente activa [, de la cual] dependen para su subsistencia (49).

Finalmente encontramos que “la población inactiva es aquella cuya ocupación o circunstancia de edad o salud no contribuye a la producción de riqueza nacional (menores de edad, pensionados, rentistas, ancianos, inválidos)” (Soler, 1977: 63).

El libro de texto comporta un dispositivo reflexivo que introduce elementos conceptuales, procedimentales y valorativos que permiten establecer

analogías entre el hombre y la máquina, en tanto capital de uso. En adelante, los siguientes temas se constituirán en objetos privilegiados de reflexión en el interior de diversas áreas: las decisiones consideradas pertenecientes a la esfera privada, tales como la relación entre el número de hijos y el nivel de vida; la relación entre la elección de la pareja y el poder adquisitivo; y la relación entre la edad núbil y los obstáculos de capitalización de la sociedad conyugal.

El aprendizaje para la productividad en la escuela entre 1990 y 2004

Para finales de los años ochenta se configura, en el análisis económico, una nueva concepción del recurso humano, que sin abandonar su fundamentación productiva, se centra en el consumo (inclinaciones, gustos y tendencias de la población) como parte de un derecho cultural. Es en este marco donde la administración educativa comienza a cuestionar la pertinencia de un currículo universalizado dentro del clima de reivindicación cultural y afirmación de las identidades que promueven a nivel mundial los derechos humanos de segunda generación.

Así, se empiezan a considerar mecanismos de gestión que permitan la satisfacción de necesidades educativas en contextos económicos, sociales y culturalmente diversos; en palabras de la UNESCO: “Se procederá a la gestión del proceso que asegura los requisitos previos intermedios que siguen las características comunes a los individuos que aprenden y que siguen sus particularidades individuales” (1979: 6).

Debido a que las mayores diferencias en la calidad del aprendizaje en el interior de las naciones pobres se presentan a raíz de la inequidad económica, social y jurídica, las investigaciones educativas dirigidas a la construcción de temáticas y didácticas diferenciadas se orientó –por lo

menos en el caso colombiano– a la enseñanza en contextos de vulnerabilidad y exclusión.

Vulnerabilidad y experiencia pedagógica

En la última década, la superación de la vulnerabilidad se ha posicionado como una prioridad de las agendas de la administración pública a nivel local y nacional. La vulnerabilidad es una noción que reactualiza el concepto de pobreza como la incapacidad de una persona para poder competir en igualdad de condiciones por los beneficios producidos en los procesos de multinacionalización de las industrias, los capitales y las inversiones. En otras palabras: son condiciones desfavorables que se presentan en planos locales a partir de fenómenos globales, frente a los cuales el individuo y las comunidades no tienen mayor comprensión ni mecanismos efectivos de respuesta.

Este concepto se ha vehiculado en la escuela a través de la experiencia pedagógica, la cual se comporta como un dispositivo de investigación orientado al aseguramiento de las condiciones de desarrollo humano y de la calidad del aprendizaje (aprendizajes significativos, mejoramiento de la calidad de vida, adquisición de competencias para sobrevivir en los nuevos mercados laborales, etc.). Estos esfuerzos investigativos son emprendidos por maestros en las instituciones educativas, con miras a diagnosticar e intervenir en las problemáticas sociales, económicas y psicológicas de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad.

La experiencia pedagógica considera que una concreción aceptable de los proyectos de vida de los estudiantes más vulnerables depende del desarrollo de ciertas capacidades para diagnosticar, caracterizar, planificar y evaluar constantemente las problemáticas de estos, al igual que los recursos que tienen a su disposición para hacerles frente. Para dar viabilidad a este objetivo, en las instituciones educativas se han operado algunas reconfiguraciones a nivel didáctico y curricular.

Primero, la experiencia pedagógica reformula el sentido de la escuela, asumiéndola como la única institución de carácter público que logra atenuar las condiciones de inequidad que en la actualidad conducen a la pobreza extrema; así, la escuela se va a pensar menos como un lugar para el desarrollo del pensamiento científico. Reconocida como el sustrato fundamental de la garantía de equidad, resulta necesario que la escuela reconfigure sus prácticas pedagógicas, a fin de intervenir los factores asociados al aprendizaje a través del diseño, formulación e implementación de proyectos asistenciales de todo tipo. Así lo entiende la experiencia “La agricultura urbana, seguridad alimentaria, hábitat sostenible”:

Desde las prácticas pedagógicas se pueden pensar alternativas de solución para enfrentar dichos problemas desde el espacio local. Lo que implica un cambio en el campo de la enseñanza y del aprendizaje. Es necesario resignificar los planes de estudio, las metodologías, los tiempos escolares, entre otros, para dar cabida a otras formas de vivir la escuela. L@s maestr@s tenemos la posibilidad de asumir este reto en una forma interinstitucional y colectiva, dejando el aislamiento, que suscita solo estancamiento (Observatorio de Pedagogía y Educación de Bogotá, 2005: 17).

En segundo lugar, ya que la inequidad se asume como un problema derivado de la exclusión de los circuitos en donde se produce la riqueza, las experiencias pedagógicas acuden a las mismas dinámicas que utilizan las lógicas empresariales para su tratamiento, apropiando instrumentos de la planeación estratégica para el diseño de proyectos institucionales y la construcción de proyectos de vida de los estudiantes. Algunas experiencias pedagógicas invitan a reflexionar sobre la manera en que las condiciones adversas presentadas en los escenarios de vida de los estudiantes pueden ser incluidas en el diseño de planes de estudios dirigidos a superar las condiciones de vulnerabilidad. La proliferación de este tipo de experiencias ha posibilitado que un mayor

número de colegios introduzcan en su currículo disciplinar una serie de contenidos transversales que abordan problemáticas inmediatas de los estudiantes. En algunos casos se alienta el consenso entre estudiantes, maestros y comunidad educativa respecto a la definición de temáticas a desarrollarse a lo largo del año lectivo.

Tercero, luego de reconocer las amenazas ambientales que tiene el estudiante, se le ofrecen herramientas para que pueda hacer un inventario de los recursos con que cuenta para la realización de sus proyectos productivos. Este inventario se amplía progresivamente de la persona a la familia y a la localidad, y sirve como pretexto para el desarrollo de contenidos y procedimientos específicos de cada disciplina escolar, tal como se verá a continuación.

El inventario de la persona se dirige al reconocimiento de aquellas aptitudes en las que el estudiante logra desempeños más altos que los de sus compañeros, ya sea porque tiene un gusto particular hacia ellas o porque se ha desenvuelto en ambientes que promueven su perfeccionamiento. Estas aptitudes conforman un eje en el que se articulan reflexiones individuales sobre la moral, los estilos particulares de representar el mundo y las formas singulares de proceder. Se trata de alentar la individualidad y la diversidad, para afrontar de manera creativa algunas situaciones específicas del contexto de vida.

El inventario de la familia revisa las historias laborales de los padres u otros parientes de los estudiantes, con el fin de analizar las perspectivas ocupacionales con mayor posibilidad de vinculación y rentabilidad. Este inventario –muy común en las experiencias pedagógicas de formación empresarial– también busca que el estudiante analice racionalmente los procesos productivos vinculados a la empresa familiar, con el propósito de aumentar su calidad o introducir valores agregados en la comercialización.

El inventario de la localidad busca definir el capital social¹ con que cuenta el estudiante, es decir, la cantidad de relaciones sólidas que permiten intercambios de favores y servicios dentro del barrio. Allí el estudiante construye las redes de influencia que actúan a nivel local (juntas de acción comunal, gremios, asociaciones parroquiales, personajes locales, etc.) y determina cuáles resultan más estratégicas para el desarrollo de su proyecto de vida.

El diagnóstico continuo de las fortalezas y amenazas presentes en los contextos de vida de los estudiantes se ha convertido en el fundamento de diversos mecanismos institucionales, entre los que cabe mencionar los planes de mejoramiento institucional, las caracterizaciones institucionales, los seguimientos nutricionales y de salud a estudiantes, los mapas de deserción, las encuestas sobre factores asociados al aprendizaje, etc. En la existencia e implementación de estos instrumentos en las escuelas colombianas ha operado un viraje en el propósito de la enseñanza, la cual ya no se orienta a la formación de actitudes racionalistas favorables al desarrollo industrial, sino a la construcción de ciudadanos que puedan superar de forma autónoma su condición desventajosa en el juego del mercado.

1 Téllez (2002), retomando a Pierre Bourdieu, define el capital social como “los recursos y posibilidades actuales y potenciales ligados a la posesión de una red durable de relaciones sociales, expresadas por intermedio de la pertenencia a grupos, tales como clubes, fundaciones, partidos, iglesias, entre otros, integrados por agentes que, además de poseer propiedades comunes, se relacionan por medio de lazos permanentes, los cuales posibilitan el intercambio de ‘favores y servicios’. Pertenecer a grupos de poder, tener ‘relaciones’ con gentes que poseen diferentes formas de capital permite el intercambio de ‘favores’ y ‘servicios’ (tener ‘palancas’ según el lenguaje familiar colombiano). Por esta razón se consideran los grupos familiares, de amigos, partidos políticos, iglesias, asociaciones culturales y deportivas, etc. como redes de intercambio y circulación de bienes específicos” (76).

El contexto como insumo de aprendizaje económico

El propósito de tomar el contexto del estudiante como insumo para el aprendizaje marca toda una transformación del propósito pedagógico de la escuela y de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en su interior.

Primero, las experiencias desarrolladas en este marco asumen al maestro como un investigador social que a partir de técnicas etnográficas, sociológicas y de la Investigación Acción Participación (IAP) logra detectar, en compañía de sus estudiantes, problemáticas comunes en los diferentes agentes y actores de la institución educativa. Siguiendo la filosofía de la IAP, se considera que la existencia de tales problemas se debe a una falta de claridad en la comunidad educativa sobre los elementos que lo originan, lo que da paso a la formación de percepciones inadecuadas (prejuicios, segregación, intolerancia, indiferencia, etc.). Igualmente, su persistencia se debe a la falta de mecanismos organizativos que empoderen las comunidades, distribuyendo efectivamente responsabilidades entre los individuos.

Segundo, los planes de estudio de las instituciones educativas han optado por la implementación de mecanismos de reorganización curricular, que permitan articular la enseñanza de las disciplinas con el tratamiento de un sinnúmero de urgencias. Este tipo de integración permite superar la ambivalencia entre los propósitos educativos que emergen en los planos local y global. Por un lado, atienden a los reclamos de las comunidades de introducir en los planes de estudio temáticas en torno a problemas coyunturales; por otro lado, a partir de los desarrollos disciplinares de estas problemáticas logran responder a las metas cognitivas establecidas por los organismos internacionales, que son utilizadas para medir el éxito o el fracaso escolar de los países en desarrollo.

Y tercero, con la Ley 115 de 1994, en las escuelas colombianas se establece la enseñanza obligatoria de ciertos temas que son considerados

la base de una ciudadanía global responsable (aprovechamiento del tiempo libre, enseñanza de la protección del ambiente, educación para la justicia y la paz, educación sexual). Conocidos como “proyectos transversales”, estas temáticas han servido como marco pedagógico para el emprendimiento de numerosos “subproyectos” que buscan reconocer las problemáticas locales como efectos colaterales del desarrollo industrializado a nivel mundial. Este razonamiento hace posible que las carencias de las comunidades de los países pobres sean estudiadas mediante categorías construidas para el análisis estructural de las economías de mercado.

Paralelo al requerimiento de utilizar conceptos estructurales para el análisis de problemáticas locales, los lineamientos oficiales piden que el maestro y la escuela construyan estrategias didácticas para hacer operables estos conceptos. La comprensión sobre los contextos de vida se consolida a lo largo de la primera década del milenio como el componente base de las propuestas oficiales dirigidas al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el interior de las instituciones educativas.

Conclusiones

Hemos visto que desde la década del sesenta el aumento de la productividad se convierte en uno de los puntos fundamentales en la planificación del sector público colombiano. Sectores como el de la salud y la educación responden a este requerimiento reconfigurando sus prácticas, ya sea incorporando la nutrición y la anticoncepción en el ejercicio médico o instrumentalizando la enseñanza, con el fin de obtener una mayor eficiencia por parte de los estudiantes.

Para el caso de la escuela, estos requerimientos se convierten en una serie de contenidos que se trabajan de manera particular en las diferentes asignaturas, de acuerdo con su identificación

disciplinar. También dichos requerimientos se constituyen en un conjunto de procedimientos que ayudan a ordenar, controlar, distribuir, supervisar y hacer más eficientes las actividades que realizan los estudiantes.

Sin embargo, este tipo de contenidos que apuntan al mejoramiento de la productividad física del cuerpo humano irán desdibujándose a partir de la década del noventa con el establecimiento de otro tipo de preocupaciones a nivel social, económico y cultural. Dichas preocupaciones, como lo afirma Martínez (2004), emergen en el marco de nuevas formas de producción, ahora ligadas al aprovechamiento de tecnologías informáticas y comunicativas, pero sobre todo a nuevas formas de reproducción del capital desligadas de la producción fabril y artesanal.

En la última década, la exclusión de los circuitos de producción de riqueza ha logrado establecerse como una de las preocupaciones fundamentales del proceso educativo y de la labor docente en el interior de las escuelas. Conceptos como vulnerabilidad, inequidad, exclusión y riesgo resultan objetos de gran recurrencia en la formulación de investigaciones educativas y pedagógicas, lo cual ha ido permitiendo la configuración de nuevos saberes productivos en la escuela.

En efecto, cátedras como “responsabilidad social corporativa”, “preparación para la vida financiera” y “liderazgo empresarial” ganan terreno en la planeación curricular de la escuela, permitiendo que en pos de su fortalecimiento conceptual y metodológico se busque apoyo de las empresas u otras instancias gubernativas y ciudadanas. Los saberes que se configuran en la escuela en este marco, lejos de buscar la simplificación de actividades y la conducción continua del estudiante en el proceso de aprendizaje, se centran en la construcción de competencias ciudadanas que permitan al estudiante desenvolverse flexible y eficientemente como productor competente y consumidor inteligente en una economía de mercado.

Referencias

- Acosta, J. (2005). Escolarización masiva y gestión eficiente. Diálogos entre la política económica y el sistema educativo durante las décadas del 60 y 70 en Colombia. *Revista Pedagogía y Saberes*, 23, 95-102.
- Anzola, G. (1966). *La educación del adolescente*. Cali: Norma.
- Becerra, J. (1962). *Educación y código cooperativo para uso de cooperativas, colegios y universidades*. Bogota: Librería Stella.
- Coraggio, J.L. (1992). Economía y educación en América Latina. Notas para una agenda para los 90. *Ponencias*, 6, 3-12.
- Escobar, A. (1996). *La Invención del Tercer Mundo*. Bogotá: Norma.
- Fernández, A. (1979). *Geografía económica y humana 4*. Barranquilla: Gráficas Palmares.
- Foucault, M. (2003). *La verdad y las formas jurídicas*. (2ª. ed.) Barcelona: Gedisa.
- Gelves, P. (1970). *Educación cooperativa. Treinta lecciones de cooperativismo*. Bogotá: Cooperativa Nacional de Artes Gráficas.
- Marañón y Gómez (1980). *Geografía económica de Colombia 4*. Bogotá: Norma.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización de la educación en América Latina*. Barcelona: Convenio Andrés Bello, Anthropos Editorial.
- Martínez, Noguera y Castro (2003). *Currículo y modernización*. Bogotá: Magisterio.
- Observatorio de Pedagogía y Educación de Bogotá (2005). *Experiencias de diversidad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1979). *Enfoque sistemático del proceso educativo. Manual para mejorar la práctica educativa*. Madrid: Anaya.
- Parra, J. (1982). *Geografía económica de Colombia, cuarto curso de enseñanza media*. Medellín: Editorial Bedout.
- Soler, F. (1977). *Geografía económica de Colombia*. Bogotá: Editorial Cultural.
- Téllez, G. (2002). *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa. Claves para su lectura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Villa, L. (2001). *Economía de la educación*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Zuluaga, Echeverri, Martínez et ál. (2003). Educación y pedagogía, una diferencia necesaria. *Pedagogía y epistemología*, pp. 21-40.