

Acosta Valdeleón, Jackson; Barreto Chica, Omaira
De productores solidarios a personal competente: el tránsito de los valores para el desarrollo
económico en la escuela colombiana
Revista Colombiana de Educación, núm. 50, enero-junio, 2006, pp. 146-160
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635244008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Resumen

A comienzos de la década de 1960, el discurso del desarrollo influye en algunos países del Tercer Mundo –entre ellos Colombia– la necesidad de formar para el capital humano según los lineamientos del intervencionismo estatal y el aceleramiento productivo. En este modelo el “compromiso nacional” diluirá su elemento crítico en favor del aseguramiento de ciertas simpatías que garanticen la ejecución de los planes de desarrollo económico y generará de algunos valores, entre ellos, la solidaridad y el cooperativismo. En la década de 1980, con el pronunciamiento de la “crisis educativa” y el “desajuste estructural de la escuela”, se le plantea a la educación colombiana el desafío de formar sujetos competitivos y autónomos; “virtudes” más acordes con los requerimientos de una economía mundial cuyos mayores rendimientos ya no se generan a partir de la sofisticación de la producción nacional, sino de la ampliación de los mercados internacionales y del aprovechamiento de los mecanismos cambiarios. En correspondencia, este artículo pretende mostrar la manera en que se han reconfigurado los sujetos escolares en las últimas décadas de acuerdo con las exigencias de un mercado laboral cada vez más flexible y globalizado.

Palabras clave:

Formación, valores, capital humano, mercado laboral, compromiso nacional.

Abstract

At the beginning of the 1960's the development discourse affects some of the Third World countries –Colombia as a part of them– the need of forming the human capital under the lineaments of the interventionism of the State and the productive acceleration. In this model the “national commitment” will dilute its critical element in behalf of the securing of certain likings that guarantee the carrying out of the plans of the economical development giving, as a result, the generation of certain values, solidarity and cooperative organization among them. During the decade of 1980's, with the pronouncement of the “educational crisis” and the “structural disarrangement of the school”, the challenge of forming competitive and autonomous subjects is stated to the Colombian education; “virtues” more agreed with the requirements of a world economy whose major incomes are not generated starting from the sophistication of the national production, but from the enlargement of the international trade and the proficiency of the money changer mechanisms. In accordance, this article pretends to show the way in which the school subjects have been reformed during the last decades according to the requirements of a labor market, more and more flexible and globalized.

Key words:

Formative education, values, human capital, labor market, national commitment.

ENSAYOS

De productores solidarios a personal competente: el tránsito de los valores para el desarrollo económico en la escuela colombiana*

Jackson Acosta Valdeleón¹
Omaira Barreto Chica²

Para la década de 1980 el agotamiento del modelo de desarrollo influyó una transformación en las finalidades y los propósitos del sistema educativo colombiano, el cual, hasta el momento, se había concentrado en la formación de un capital humano en sintonía con las necesidades del sector productivo. La preocupación por la habilitación productiva se desplazará hacia la satisfacción de las “necesidades básicas de aprendizaje” y, más precisamente, hacia el fortalecimiento de competencias acordes con los requerimientos del mercado laboral.

Esta transformación, aunque de orden económico y administrativo, influye al interior del campo de la pedagogía diferentes trasformaciones que redefinen los propósitos de la formación en las instituciones educativas y, en consecuencia, las formas de relación que establecen dentro de ella sus diferentes agentes.

El propósito de este artículo es ilustrar el tránsito que han tenido en la escuela diversos valores asociados con las exigencias del desarrollo económico durante los últimos 50 años, al igual que sus formas de apropiación a través de los “proyectos de mejoramiento para la enseñanza” y, más recientemente, por los “proyectos educativos institucionales”. Examinaremos dos valores fomentados y muy difundidos durante las décadas de 1950 y 1960, como son, la solidaridad y el cooperativismo, en contraste con su homólogo actual, la competitividad, determinando sus implicaciones para la práctica de la enseñanza, y finalmente, para el estatuto docente.

* Texto recibido el 1 de marzo de 2006 y arbitrado en mayo 16 de 2006.

¹ Magíster en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional, Profesor del Departamento de Psicología y Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Investigador del Museo Pedagógico Colombiano de la Universidad Pedagógica Nacional. jacksonacosta@yahoo.es

² Licenciada en Psicología y Pedagogía, de la Universidad Pedagógica Nacional. Asistente de investigación en la línea de historia de las disciplinas escolares en Colombia, del Museo Pedagógico Colombiano, de la Universidad Pedagógica Nacional. mayita2818@yahoo.com

La nueva moral: compromiso productivo

Durante la década de 1960 Walt Whitman Rostow (1961) formuló su teoría de crecimiento para el Tercer Mundo, a la que llamó el “Desarrollo histórico”, la cual comprendía diferentes estadios productivos que iban desde la sociedad agrícola sin excedentes hasta la sociedad de consumo. Para este economista, el temprano despegue productivo de naciones (*take off*) como los Estados Unidos e Inglaterra puede atribuirse a factores como la acumulación sistemática de capital, la implementación de tecnología en los procesos artesanales y el establecimiento de legislaciones más liberales, lo cual favoreció un éxito industrial. Estas condiciones podían reproducirse en las naciones poco industrializadas en lapsos relativamente cortos mediante el crédito externo y la reforma en sus sistemas de circulación de capital.

En este contexto, se busca que las necesidades de la población se articulen a sistemas para el crecimiento que las solucionen mediante efectos colaterales. En el plano educativo pone como ejemplo a naciones como Holanda y Francia, que habían iniciado desde finales del siglo XVIII un proceso en el que “expansionaban su comercio tanto interior como exterior; habían llegado a producir en gran escala objetos de artesanía y productos manufacturados. En el sentido más amplio, sus sistemas educativos se transformaban” (Salvat, 1973, p. 14).

Sin embargo, Rostow (1967) es enfático al afirmar que el éxito de un proyecto modernizador a gran escala no depende tanto de la introducción de tecnología a los procesos productivos como del compromiso estatal manifestado en una planeación sectorial dirigida a la provisión de insumos para el desarrollo y la buena voluntad de sus habitantes para con las metas propuestas.

Para comienzos de la década de 1970 la transformación de la “mentalidad tradicional” se convirtió en una preocupación fundamental para las oficinas de planeación, quienes veían en la población rural una fuente enorme de recurso humano indispensable para el desarrollo de los diferentes proyectos de aceleramiento productivo en el país. Durante el período, en la visión de los planificadores, la población de las zonas rurales aparece como “un factor retardatario y a veces represivo en los programas de desarrollo”, que “carece de iniciativa y no siente la necesidad del cambio” (Departamento Nacional de Planeación, DNP, 1971, p. 1). En un estudio del SENA sobre la relación de la capacitación profesional con los niveles de empleo para 1973, se sugiere el condicionamiento de ciertos beneficios estatales al desarrollo de ciertas actitudes favorables al desarrollo rural:

Podría fijarse como condición indispensable para que los campesinos fueran beneficiados con los proyectos de empresas comunitarias, el haber recibido entrenamiento no sólo técnico, sino de tipo administrativo y organizacional, así como sociológico (desarrollo del sentido comunitario, que le permita al campesino romper con sus tradiciones individualistas y trabajar en grupo) (Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA y Departamento Nacional de Planeación, DNP, 1973, p. 40).

Para combatir el “individualismo” se contempló una formación en valores que permitiera conciliar el espíritu cristiano con las nuevas visiones empresariales propias de la teoría utilitarista. Se trataba de una nueva forma de concebir la vida en función de previsión y no de subsistencia, como se había hecho hasta el momento.

Solidaridad productiva

En 1966 se emprende en Colombia un proyecto de productividad sin precedentes para el país inspirado en los logros productivos de Inglaterra durante 1962 y 1963. El *Año Nacional de la Producción*³ tenía como propósito fomentar actitudes solidarias entre trabajadores e industriales con miras al aumento de la capacidad manufacturera y el mejoramiento de los niveles de vida de los trabajadores. La solidaridad en el plano productivo requería transformar aquellas concepciones que la definían como “un instrumento que sojuzga al trabajador para que rinda más”, y se la presenta, en cambio, como “una filosofía humanitaria que busca realizar las cosas con el mínimo de esfuerzo y el máximo de satisfacción, que genera educación, alimento y promoción social para el factor humano” (Nieto, 1966, p. 15). Los esfuerzos reeducativos debían ser liderados por el Estado incitando “a la comunidad a apoyar más los programas de asistencia social [...], en unión de las fuerzas cada día más poderosas de los institutos técnicos y de los gremios de patronos y trabajadores” (Nieto, p. 41). El propósito central era transformar la condición asistencialista del Estado propia de la primera mitad del siglo XX, y garantizar mayores caudales hacia los programas preventivos de salud, vivienda y educación orientados al desarrollo industrial; en palabras de Nieto Bernal, una “acción educativa sobre las masas” destinada a sacarlos de su “condición marginal y del tratamiento retardatario de la ayuda voluntaria y el paternalismo de la caridad” (Nieto, p. 41).

Pero tal vez en ningún gremio fue tan disfundida y gozó de aceptación tan amplia esta nueva moral productiva como en el magisterio: la tradición formativa del maestro le inspiraba a identificarse con los problemas de su comunidad más allá de su labor como intelectual o enseñante. Al llamado del “desarrollo educativo”⁴ atendieron miles de maestros, quienes veían en la figura de *promotor social* una posibilidad de solidarizarse más estrechamente con los problemas de sus estudiantes. Así lo ilustra la denuncia de un maestro oficial sobre la actitud improductiva que hasta el momento había mantenido su gremio:

³ Este plan obtuvo el respaldo incondicional de diversas asociaciones (Acopi, Afidro, ACAP, Diriventas, Acotel, SAC), cajas de compensación (Colsubsidio, Camacol), centrales sindicales (CTC, UTC), institutos gubernamentales (Incolda, Incora, IFI, IIT, Icontec, DNP), federaciones productivas (Fedegan, Federación Nacional de Cafeteros), y algunos Ministerios (de Comercio Exterior, de Desarrollo).

⁴ Según Martínez (2004), el planteamiento de “la estrategia del desarrollo en los llamados países subdesarrollados puso en funcionamiento dos grandes mecanismos: la profesionalización y los procesos de institucionalización. En cuanto al primero, los avances científicos en todos los órdenes ofrecieron nuevas alternativas teóricas y prácticas de formación de recursos humanos, desde modelos económicos y sociológicos hasta técnicas de planificación, técnicas agrícolas, etc., especialmente adecuadas para explicar, describir, caracterizar y ofrecer posibles soluciones a los factores objetivos del subdesarrollo... Por lo que respecta al segundo mecanismo, se puso en marcha una red institucional para la educación y para la difusión de los conocimientos y las tecnologías transferidas” (p. 85).

Si este trabajador de la educación no es solidario, y menos aún se identifica con sus compañeros de profesión, tampoco lo será con los estudiantes (sus víctimas), con los obreros, con los campesinos y con los padres de familia; se aísla en las aulas, distorsiona los objetivos de la educación y, en vez de líder, se convierte en un instrumento politiquero (Secretaría de Educación de Cundinamarca, 1971, p. 6).

Resulta significativo que el adjetivo empleado para señalar al maestro que no participa del compromiso productivo sea el de *politiquero*. En efecto, la práctica de la solidaridad, por lo menos en el sector educativo, exigía del maestro el abandono de la actividad política; censura que le permitía al Estado ondear las banderas del laicismo y la indiferencia partidista al tiempo que garantizaba la ejecución de diversas estrategias de corte modernizador. Al maestro se le recomendó mantener su neutralidad ideológica por el bien del desarrollo social evitando el proselitismo y el debate sobre diversos temas sociales en su labor comunitaria. Incluso en las nacientes confederaciones de maestros llegó a considerarse pernicioso el tratamiento de temas de orden cultural, como lo ilustra el acta de creación de una de las asociaciones magisteriales más grandes del país: “Es absolutamente prohibido tratar en las reuniones sobre cuestiones políticas o confesionales. El delegado o delegados que infringieran esa prohibición se harán acreedores a las sanciones que estos estatutos y la ley tienen para quienes violen sus disposiciones” (Federación Colombiana de Enseñanza Media, Fecolpem, 1972, p. 10).

Para el país quedaba claro que toda acción educativa debía dirigirse al perfeccionamiento de las habilidades productivas de los estudiantes en los diferentes niveles manteniendo una estrecha relación con las particularidades del mercado y en especial con las ventajas comparativas que presentaban las comunidades. La formación ciudadana se restringió a la provisión de una “educación básica para poder organizarse con otras personas de la comunidad, estableciendo organizaciones productivas y de servicios, de acuerdo con las necesidades y las exigencias del mercado; es decir, un programa integral de desarrollo de la comunidad” (SENA y DNP, 1973, p. 103).

Organización cooperativa

A comienzos de la década de 1970 puede observarse el surgimiento de múltiples modelos para el desarrollo de las naciones suramericanas⁵, en su mayor parte soportados en los estudios de William Schultz sobre el subempleo de la mano de obra en naciones como Bolivia y Perú. Este futuro premio Nobel atribuyó la baja capitalización de las naciones subdesarrolladas al desfase entre los sectores modernizadores dedicados a la exportación y las bases trabajadoras dedicadas a las actividades de subsistencia, y esta última era la más difícil de conciliar.

⁵ Entre otros podemos encontrar los aportes de Antonio García y Celso Furtado para las décadas de 1960 y 1970 y específicamente para Colombia los aportes de las misiones Currie (1949), Lebret (1958) y OIT (1970).

La capacitación se convirtió en el dispositivo para suplir los “desequilibrios inherentes al proceso de modernización” (Schultz, 1963, p. 31) debido a que el crecimiento industrial requería una oferta de mano de obra suficientemente considerable como para mantener los salarios estables y a la vez garantizar la diversificación técnica. En los libros de presupuesto nacional, la educación abandonó la columna de los pasivos para introducirse en las casillas del haber; la formación de capacidades entraron en los registros contables como otro recurso: “gastos deliberados en los que se incurre para adquirir un *stock* productivo corporizado en seres humanos que produzca servicios futuros” (Shultz, p. 37).

La educación de esta manera jugó un doble papel en la justificación de las políticas de bienestar que se pretendían llevar a cabo en los países subdesarrollados. Por un lado, era la manera en que los gobiernos que optaron por la opción de la modernización demostraran su voluntad democrática garantizando oportunidades de ascenso social, esta vez basadas en el esfuerzo individual y en la voluntad de progreso, lo cual se evidenciaba principalmente en el deseo de capacitarse. De otro lado, la educación para el progreso (educación técnica) se consideraba el punto donde confluían la implementación efectiva de la tecnología y el aumento de la productividad per cápita, por tanto, incidía en forma directa en variables como el ingreso personal, la capacidad de ahorro individual y el aumento del poder adquisitivo (SENA-DNP, 1973, p. 1).

Sin embargo, a mediados de la década de 1970 el sistema de capacitación y aprendizaje encontró un problema inherente a su propia naturaleza: la capacitación masiva de la población orientada al desempeño, como operarios y mandos medios en las grandes empresas, estaba sobrepasando la oferta de empleos existentes, a la vez que se observaba con preocupación el agotamiento del modelo de aceleración productiva y los bajos índices de industrialización obtenidos a costa de una deuda externa enorme.

Se hizo evidente la necesidad de un mecanismo que asegurara el empleo de los grandes volúmenes de mano de obra que producían incessantemente para el país la educación media diversificada, el Servicio Nacional de Aprendizaje y los numerosos institutos de educación técnica. El problema se planteó de dos maneras. Primero, el mayor número de desocupación se hallaba en los trabajadores independientes, quienes por diferentes condiciones (edad, enfermedad, escasa movilidad) no eran tan codiciados por las empresas, a lo cual se le sumaba su formación artesanal y en oficios, la cual se consideraba en severo desfase con las técnicas de producción modernas que se esperaban implementar en la totalidad de los procesos industriales. Segundo, tampoco era posible vincular esta masa de trabajadores al incipiente, frágil e instable mercado de trabajo que estaba abriendose, pues éste estaba reservado a los futuros jóvenes egresados. En correspondencia con este planteamiento, las soluciones debían orientarse al establecimiento de estrategias productivas que permitieran la implementación de tecnolo-

gías modestas que permitieran la integración de una gran cantidad de mano de obra a procesos productivos medianamente rentables, y a la conformación de un sistema de empleo que complementara la capacidad del Estado y la de los grupos empresariales. La respuesta a este desafío fue el cooperativismo.

El cooperativismo retomaba la misma filosofía democrática que la solidaridad, a la vez que le imprimía una visión utilitaria en la cual todos tenían los mismos derechos económicos y políticos. En otras palabras, la solidaridad situada en el campo de la administración pública tiene su equivalente en el campo productivo en el cooperativismo.

Este mecanismo permitía la unión de pequeños capitales para la consecución de maquinaria, cuyo aprovechamiento ya estaba asegurado en razón de la capacitación que habían obtenido los diferentes socios; además, las inversiones modestas permitían a los trabajadores independientes competir ventajosamente en algunos campos, casi siempre los que reportaban ganancias modestas y que no eran de interés para los grandes inversionistas.

Durante la década de 1970 numerosas instituciones educativas, sobre todo aquellas construidas mediante esfuerzos, comunales mostraron interés hacia la práctica cooperativa e introdujeron varios de sus principios tanto logísticos como morales en su organización curricular. Estas iniciativas obtuvieron el respaldo de la Iglesia y contribuyeron a la vigencia de algunas legislaciones de orientación religiosa. Por ejemplo, la gobernación de Cundinamarca mantuvo vigente hasta 1982 el Decreto 0266 de 1957, en el cual se declara que los fines de la cooperativa escolar no se limitan a proporcionar “como objeto inmediato un fin económico y social, sino principalmente un fin educativo que nos inculque, con la práctica de los principios cooperativos, las grandes virtudes ciudadanas de nuestra nacionalidad, a saber: justicia, religión, amor a la patria, democracia, fraternidad, responsabilidad, ayudad mutua y libertad de asociación”.

La formación cooperativa en las escuelas planteaba la transformación de las conductas espontáneas e “individualistas” de los estudiantes a fin de asegurar su éxito productivo en el futuro. Entre otras conductas deseables estaban: “la laboriosidad”, que es una “inclinación natural al trabajo, traducida por el fervor en las obras y por la aplicación constante con miras a la solución de los problemas” (Anzola, 1966, p. 79); el “orden exterior”, que es “una expresión del orden mental...., 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” (Anzola, p. 66); y, “el esfuerzo”, que “en términos muy generales significa el empleo enérgico de todas las fuerzas del individuo para alcanzar una cosa, vencer una dificultad, lograr una finalidad” (Anzola, p. 76).

La organización cooperativa, ahora convertida en valor, fue definida por el MEN como el “proceso por el cual las personas tratan de mejorar sus condiciones de vida a través de su propio esfuerzo” (Ministerio de Educación Nacional,

MEN, 1970, p. 12). Con esta consigna se desarrollaron importantes proyectos de infraestructura comunitaria, entre ellos numerosas “cooperativas especializadas en educación”, consideradas “una alternativa viable a la educación privada y a la carencia de recursos por parte del Estado para atender toda la población en edad escolar”, que promueve “la asociación de los esfuerzos diferentes de las comunidades locales y la gestión del Estado” (MEN, 1974, p. 85).

Este tipo de organizaciones ayudó a institucionalizar la filosofía cooperativa en varias regiones del país y a fortalecer la acción comunitaria como estrategia de desarrollo ante la incapacidad del Estado para ofrecer soluciones de capitalización en las localidades. De hecho, el MEN (1979) enfatizaba que “cuando se quiere organizar una cooperativa educacional, debe pensarse en grande, por ello es necesario unir esfuerzos, no sólo de orden económico, sino intelectual y moral”, teniendo la precaución de que sus miembros “sean un grupo bastante homogéneo económica y socialmente, que tengan la posibilidad de reunir el capital necesario, (y) que tenga esa comunidad líderes capaces de llevar adelante esta obra” (p. 13).

Pero por encima de todo esto debe tenerse presente “que la cooperativa es una empresa, y como tal tiene que financiarse con habilidad. No es una entidad de beneficencia, es una empresa sin ánimo de lucro” y, por tanto, “en ella tienen que estar interesados todos los socios y dedicarle todos sus esfuerzos buscando siempre que se capitalice al máximo” (MEN, 1979, pp. 30-31). La capitalización de las cooperativas especializadas de educación evitó al Estado enormes gastos de infraestructura y financiamiento para la expansión de sus estrategias de bienestar, incluso, en muchos casos, este tipo de organizaciones sirvió como plataforma para programas comunitarios de vivienda y la prestación de atención médica básica.

El aseguramiento de las metas de capitalización en las cooperativas especializadas de educación por parte del MEN requirió implementar una serie de estrategias que quedaron sustentadas jurídicamente en la Ley Cooperativa Colombiana⁶: primero, en el caso de inhabilidad gerencial se debían “promover cursos de capacitación cooperativa y social para directivos y socios y buscar los medios de financiación, si el fondo de educación de la cooperativa es insuficiente” (MEN: 1979, p. 29). Segundo, se contemplaban formas alternativas de capitalización: “la cooperativa, como entidad de servicio que es, puede en muchas ocasiones recibir donaciones de toda índole; éstas van a engrosar los bienes de la sociedad y en ningún caso pueden beneficiar a un socio en particular” (MEN, p. 33). Y tercero, “se impedía la distribución del servicio común”, y en caso de liquidación se considera que “los auxilios y las donaciones... hacen parte del fondo irrepartible en caso de disolución y liquidación de la cooperativa (MEN, p. 33).

Durante las décadas de 1960 y 1970 se establece una “directa relación entre la educación y los índices de desarrollo productivo para el país” (Evans, Rodees y Keenan, 1973, p. 11), y genera en el sistema educativo la necesidad

⁶ Decreto-ley 1598 de 1963.

de reorientar ciertas prácticas de enseñanza a fin de promover la adquisición de ciertos valores y conductas acordes con las demandas laborales del aparato industrial. En este contexto, la solidaridad y el cooperativismo constituirán los fundamentos ciudadanos hasta comienzos de la década de 1980, cuando el agotamiento del modelo del desarrollo plantea nuevas retos formativos centrados en el mercado y no en la producción.

Hacia una ética de la competitividad

Durante la década de 1980 se evidencia en numerosos Estados latinoamericanos una reformulación de sus áreas de responsabilidad y de aquellas “obligaciones contractuales” para el bienestar, que fueron asumidas en medio del optimismo financiero propio de las décadas de 1950 y 1960. En efecto, el Estado sufrirá una reducción progresiva en su aparato asistencial y dejará a la iniciativa privada el cubrimiento de diversas demandas, en especial las de salud, vivienda y educación. Sus nuevas funciones gubernativas se remiten a la protección del consumidor en un mercado (especializado en la prestación de servicios) cada vez más amplio y más diverso; igualmente, al favorecimiento de cierta ética que permita mantener un equilibrio relativo entre el aumento de la oferta y los niveles de poder adquisitivo de los ciudadanos.

En este marco surgen nuevas concepciones de la escuela a cargo de teóricos que vislumbran el agotamiento del modelo de desarrollo productivo y la necesidad de establecer los fundamentos de una nueva economía nacional fundada en el mercado. Gary S. Becker, por ejemplo, extiende sus teorías sobre la psicología del consumo y el comportamiento de los individuos en el mercado al funcionamiento de la escuela. En su libro *El capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*, (1983), argumenta que hay pequeñas organizaciones económicas, como la escuela, que pueden equipararse a pequeñas empresas donde se producen otro tipo de bienes domésticos, como rentas por alojamiento, comida y limpieza (en el caso de los internados), o bien servicios, como formación o capacitación. Según Becker (1983), “puede definirse una escuela como una institución que se especializa en la producción de formación, diferenciándose así de una empresa que produce conjuntamente formación y bienes”; no obstante advierte que “no siempre es necesario hacer una distinción tajante entre escuela y empresa: en algunos casos se puede considerar la escuela como un tipo especial de empresa, y a los estudiantes como un tipo especial de aprendiz” (p. 51).

Esta innovación conceptual permite concebir a los estudiantes y a sus familias como actores en un sistema microeconómico, que con el tiempo y el respectivo aumento en la magnitud de las relaciones individuales y de la capacitación, van convirtiéndose en factor determinante de los mercados, tanto en su oferta como en su demanda. En este marco, cuestiones como la del pleno empleo se resuelven

mediante estrategias de cualificación concreta para que los miembros más jóvenes de la familia comiencen a trabajar más tempranamente y tengan un contacto más prolongado con diferentes tipos de mercados, entre ellos el laboral. Esto último resulta vital si se tiene en cuenta que para Becker la capacidad de obtener un empleo estable y bien remunerado para cada miembro de la familia respondía a otras múltiples variables, como el género, el comportamiento de las familias, las condiciones de productividad durante las diversas edades y las características raciales y folclóricas, sobre todo en los grupos de migrantes.

Teorizaciones de este tipo permiten que algunos estados del Tercer Mundo reconozcan como una de sus responsabilidades primordiales la educación para el buen consumo; es decir, la adquisición de productos de buena calidad y pertinentes para el *desarrollo humano*⁷. Este énfasis formativo se fortalece si tenemos en cuenta las crecientes responsabilidades y cargas que asumen las comunidades ante las escuelas –sobre todo en el aspecto financiero– y, por consiguiente, su demanda por una mayor participación en la administración de las mismas. En consecuencia, también se espera que los niños incluyan en su proceso educativo una preparación para asumir la administración de ciertas propiedades comunales –entre ellas los planteles educativos– a través de su participación temprana en diferentes proyectos participativos. En esta misma línea, los trabajos de integración curricular de Carlos Vasco (1999) dirigidos al redireccionamiento de las disciplinas, de acuerdo con el compromiso en las localidades, ha sido un gran reanimador de esta visión.

En este contexto, si los diversos enfoques del desarrollo educativo buscaban responder a las demandas sociales de la educación con un ciudadano comprometido con la productividad, las nuevas demandas sociales permitirán el surgimiento de un nuevo sistema de formación inspirado en el espíritu empresarial propio de la era neoliberal. Con la redefinición de la relación educación-mercado de trabajo a comienzos de la década de 1990, se superan aquellas concepciones de la formación del capital humano para las necesidades de producción y emergen otras necesidades educativas, esta vez orientadas a la ampliación de los mercados y al aumento del rendimiento de las transacciones en su interior. En consecuencia, se observa una transición entre la necesidad de formar “recursos humanos”, capacitados para las operaciones industriales, y el “talento humano”, capaz de prestar servicios específicos para ayudar a diversas empresas a superar problemas coyunturales, la mayor parte de las veces desligados de la producción. Juan Carlos Tedesco, establece tres tipos de servicios laborales de acuerdo con el estatus ocupacional que representan: los *servicios rutinarios*, “que implican la ejecución de

⁷ En el primer Informe sobre el Desarrollo Humano, del PNUD (1990, citado en Coraggio, 1995) se lo define como “el proceso de ampliación del rango de elecciones de la gente, aumentando sus oportunidades de educación, atención médica, ingreso y empleo, y cubriendo el espectro completo de las elecciones humanas, desde un medio ambiente físico saludable hasta las libertades económicas y humanas [...], el desarrollo humano se preocupa tanto del desarrollo de las capacidades humanas como de su utilización productiva [...] no comienza con ningún modelo predeterminado, se inspira en los objetivos a largo plazo de una sociedad” (p. 37).

tareas repetitivas” y cuyos “salarios se definen en función del tiempo requerido para su ejecución”; los *servicios personales*, que implican un mayor desarrollo de habilidades sociales por cuanto “se efectúan cara a cara y no pueden ser ofrecidos globalmente”; y, los *servicios simbólicos*, que “se refieren a los tres tipos de actividades que se realizan en las empresas de alta tecnología: identificación de problemas, solución de problemas y definición de estrategias”. Para este último grupo, “sus ingresos dependen de la calidad, la originalidad y la inteligencia de sus aportaciones” (Tedesco, 1995, p. 61).

En este contexto, la competitividad se plantea como el desarrollo de las habilidades y las capacidades necesarias para posicionarse de manera más o menos estratégica en un mercado laboral orientado a la prestación de servicios. De la misma manera, la forma en que se concibe este nuevo valor dependerá de la perspectiva que tengan los diferentes miembros de la comunidad educativa con respecto a los requerimientos del desarrollo humano en las nuevas sociedades. Examinaremos a continuación tres de estas visiones: la de los padres de familia, la de los líderes comunitarios y la de algunos docentes de zonas deprimidas. Para ello nos apoyaremos en las memorias del Segundo Foro Educativo Distrital “¿Cómo formar ciudad y ciudadanos competentes?”, celebrado en Bogotá en 1997 y auspiciado por la Secretaría de Educación Distrital, SED y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

En los últimos años la asunción de responsabilidades inherentes al desarrollo de las instituciones escolares por parte de los *padres de familia* ha alentado la asidua participación de éstos en cuestiones de tipo administrativo y financiero e incluso en la definición de estrategias curriculares a través de los proyectos educativos institucionales. Para la mayoría de estos nuevos padres formados en el espíritu “desarrollista”, la educación es un vehículo de movilidad económico y social y, por tanto, es indispensable su sintonía con los requerimientos y los desafíos de la globalización. Al comprender las falencias que presenta la actual formación escolar para enfrentar los desafíos de una ciudadanía global y liberalizada, muchos padres reconocen que “la formación de competencias comienza en el hogar y allí forma sus bases más firmes” (Secretaría de Educación Distrital, SED, 1997, p. 61); igualmente, son conscientes de que un gran número de maestros no reconoce la habilitación productiva como una responsabilidad fundamental de la escuela, y que, al contrario, la mayoría de ellos “impone modelos, brinda paquetes de soluciones prefabricadas, estimula la obediencia y la memoria” (Tedesco, 1995, p. 61).

Lo anterior opera una inmensa transformación en el campo pedagógico por cuanto el énfasis en la calidad de la educación se traslada de la responsabilidad del maestro (*enseñanza*) al interés del alumno y la familia por su proceso educativo. Para estos últimos la competitividad “depende en su mayor parte de conductas construidas a partir de la cotidianidad familiar y social”; conductas casi siempre

referidas al desarrollo de actitudes sociales favorables: “niños felices y amistosos que son aceptados por otros..., realmente libres de ansiedad..., miembros constructivos e interdependientes del grupo, y, por tanto..., ciudadanos competentes” (SED, 1997, p. 60).

En contraposición a estas necesidades, surgen las demandas de las *comunidades oprimidas* cuya formación en la subsidiariedad les ha permitido sobrevivir y obtener algún grado de desarrollo. Para estas comunidades “la relación con los otros, la solidaridad, las relaciones interpersonales fraternales, constituyen el asunto determinante para definir el sentido de la competitividad y aceptarla o no” (SED, 1997, p. 55).

Debemos recordar que una de las estrategias básicas para el empoderamiento de los sectores deprimidos propuesto por la educación popular durante la década de 1970 fue la instalación de infraestructura de propiedad comunal: escuelas, centros comunales, bibliotecas, entre otras. Por ello no sorprende ver que para algunos líderes comunales la competitividad sea una amenaza, “una tendencia hacia la adecuación de las instituciones, entre ellas la escolar, con las condiciones cambiantes y hacia la productividad exógena”, al igual que un dispositivo que perpetúa la dependencia, “uno de los criterios neoliberales de la productividad..., ligado a la apertura económica, y a otras políticas trazadas por Estados Unidos y la banca mundial” (SED, 1997, p. 56).

El hecho de que la competitividad se refiera a la adquisición de saberes expertos, es decir, “a las formas más complejas de abstracción y de pensamiento sistémico” (Tedesco, 1995, p. 62), también genera malestar entre este tipo de comunidades. La consulta siempre acompañó diversas actividades, como la construcción de viviendas familiares y la consecución de servicios, formas de desarrollo “espontáneo” que en la actualidad serían impensables. Las oficinas de planeación han logrado constituir fuertes sistemas para encaminar los esfuerzos locales hacia la ejecución de estrategias “integrales” o de mayor impacto regional, que en muchos casos desatiende consideraciones sobre la pertinencia y la utilidad de otros proyectos más cercanos a las preocupaciones de las comunidades. En este sentido, existe una precaución hacia la formación en ciertos valores organizacionales que no posicionan de manera expresa la consulta como el centro de toda acción ciudadana. En palabras de un líder comunal, el individuo competitivo es “aquel que expresa su opinión muy agresivamente pero con claridad, que asimila la idea de competir y toma ventajas sobre otros, el que puede salir adelante sin necesidad de otra gente, de violencia, de malos tratos..., de hacerle la guerra a otro y sobresalir” (SED, 1997, p. 60).

Para los *maestros* la competitividad no se concibe como un valor, sino como una virtud; estatuto axiológico equidistante entre las visiones presentadas antes que permite, desde “ángulos antropológicos y/o humanistas”, abordarla como

“desarrollo personal y colectivo, desarrollo de potencialidades como ser humano, satisfacción de necesidades a nivel individual y colectivo para lograr una mejor calidad de vida” (SED, 1997, p. 56). En consecuencia, la competitividad actúa también como un dispositivo que fomenta el desarrollo humano, que extiende los “beneficios del desarrollo a los más pobres” (Martínez, 2004, p. 217) y, en especial, a aquellos “alumnos atendidos por las instituciones oficiales a nivel de la secundaria [quienes] provienen de hogares pobres, cuya privación material y limitado capital cultural reducen severamente su capacidad para aprender” (Ramos, 1998, p. 108). Para estos alumnos, “las competencias son asociadas con la preparación para el trabajo” y se tornan indispensables al momento de establecer “vínculos con el sector productivo”. Sus exigencias se hicieron manifiestas durante el Segundo Foro Educativo Distrital:

Que el sector productivo nos preste un apoyo a los estudiantes que gobernaremos la sociedad de mañana. Que nos brinden la oportunidad de adquirir la experiencia que nos piden ahora y que se pueda ir a estudiar, aprender, y conocer el mundo del trabajo (SED, p. 58).

Por último, el desarrollo de esta potencialidad, para la mayoría de maestros, está relacionado directamente con el grado de calidad de los aprendizajes, el cual depende a su vez del grado de contextualización que alcancen. En razón de esto, “el análisis del contexto mundial y nacional lleva, de una parte, a aceptar como hecho indiscutible que hay que ponerse a tono con las exigencias de ese contexto” y, de otra, a “proponer un diseño alternativo, en el cual se afirma una posición crítica al productivismo económico de tipo capitalista neoliberal y se incursiona en una visión de la excelencia como requerimiento para todo ser humano en los diferentes ámbitos de la vida” (SED, 1997, p. 55). La competitividad se presenta entonces como una forma de vida o más bien como una actitud ante la vida, que “se construye desde lo cotidiano y en una relación dialógica, pacífica y respetuosa del otro” (SED, p. 55), lo cual resulta muy conveniente si se tienen en cuenta los requerimientos para la “convivencia en diversidad” y la “multiplicidad de opinión” planteados por las sociedades actuales.

En conclusión, podemos ver a través de estos dos casos la manera en que emergen diferentes valores como producto de una relación saber-poder y, en este caso específico, el predominio de un discurso económico que sintoniza las acciones educativas con los requerimientos de un mercado laboral cada vez más flexible y más dinámico. Igualmente, podemos evidenciar la actuación de diversos mecanismos de control para el Tercer Mundo que, según la figura de la asesoría experta y el consenso internacional, plantean “desafíos” formativos para numerosos países con miras a posicionamientos más estratégicos en la economía mundial. Teniendo esto en cuenta, cabría preguntarse si el sistema educativo ha favorecido durante las últimas décadas un proyecto cultural para los colombianos al margen

de las expectativas de los organismos multilaterales, o si, como lo sostiene Saldaña (1996), aún se mantiene la “desconfianza en el individuo” como el presupuesto fundamental de las políticas educativas y culturales en Colombia.

Bibliografía

- Anzola, G. (1966). *La educación del adolescente*. Bogotá: Librería Colombiana.
- Becker, G. (1983). *El capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Colombia, Departamento Nacional de Planeación. (1971). *Concentraciones para el desarrollo de la comunidad*. (Documento 694 URH). Bogotá: DNP.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1979). *Manual de orientación cooperativa, administrativa y académica de los colegios cooperativos*. Bogotá: MEN.
- _____, (1974). *Memoria del ministro nacional de Educación, don Juan Jacobo Muñoz*. Bogotá: MEN.
- _____, (1970). *La educación en Colombia. 1960-1968. Institutos nacionales de educación media. INEM*. Bogotá: MEN.
- Colombia, Secretaría de Educación de Cundinamarca. (1971). *Memorias del Segundo Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Media*. Fusagasugá, Colombia: SEC.
- Colombia, Secretaría de Educación Distrital. (1997). *¿Cómo formar ciudad y ciudadanos competentes?* Trabajo presentado en Memorias Segundo Foro Educativo Distrital, Bogotá: SED.
- Colombia, Servicio Nacional de Aprendizaje y Departamento Nacional de Planeación. (1973). *Relación de la capacitación profesional con los niveles de empleo, salarios, productividad y educación técnica*. Bogotá: SENA-DNP.
- Coraggio, J. (1995). *Desarrollo humano, economía popular y educación*. Buenos Aires: Aigre Grupo Editorial.
- Federación Colombiana de Enseñanza Media. (1972). *Acta de creación de Asociación de Profesores de Secundaria*. Bogotá: Fcem.
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Evans, A., Rhodes, R., Keenan, S. (1973). *Educación y formación de los usuarios de la información científica y técnica*. París: Unesco.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Nieto, J. (1966). *Productividad y abundancia. Incorporación de la productividad a la vida colombiana*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- Pentón, E. (1979). *Educación y economía: el capital humano*. Madrid: Editorial Playor.

- Ramos, J. (1998). Invertir en la educación de la gente. El reto para afrontar el desafío de la competitividad mundial del Siglo XIX. *Investigación & Desarrollo*, 8.
- Rostow, W. (1967). *El proceso del crecimiento económico*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____, (1961). *Las etapas de crecimiento económico: un manifiesto no comunista*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Salvat, M. (1973). *El desarrollo económico*. Barcelona: Salvat Editores.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O., Ospina, A. (1996). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903–1946*. Bogotá: Colciencias. Ediciones Foro Nacional por Colombia. Ediciones Unianandes. Editorial Universidad de Antioquia.
- Schultz, T. (1963). *The economic value of education*. New York: Columbia University Press.
- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Grupo Anaya, S. A.
- Vasco, C. (1999). *El saber tiene sentido: Una propuesta de integración curricular*. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular, Cinep.