

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiasaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Vitarelli, Marcelo Fabián

ECONOMÍA Y EDUCACIÓN: Teorías y prácticas en su enseñanza

Pedagogía y Saberes, núm. 30, enero-junio, 2009, pp. 65-70

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064919008>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ECONOMÍA Y EDUCACIÓN: TEORÍAS Y PRÁCTICAS EN SU ENSEÑANZA

Resumen:

Este trabajo se inscribe en el horizonte de investigación que venimos realizando en torno a las prácticas de conocimiento y sus condiciones de producción y emergencia a partir de opciones epistemológicas del pensamiento complejo. Releva introductoriamente tres posiciones en torno a la economía y la educación que determinan prácticas sociales e institucionales específicas y desarrolla, de una manera pormenorizada, la primera de ellas. Nuestra indagación cobra relevancia en particular dado que nos encontramos trabajando en la formación de profesionales en enseñanza universitaria con compromiso intelectual, moral y político.

Palabras clave: Economía, educación, complejidad, prácticas, conocimiento.

ECONOMIA E EDUCAÇÃO: TEORÍAS E PRÁTICAS NO ENSINO.

Resumo

Este trabalho registra-se no horizonte da investigação sob as práticas do conhecimento e suas condições da produção e a emergência das opções das epistemologias do pensamento complexo. Mostra três posições em torno da economia e a instrução, determinantes nas práticas sociais e institucionais. A pesquisa tem importância para os professores de nível universitário.

Palavras chaves: Economia, instrução, complexidade, práticas, conhecimento.

ECONOMY AND EDUCATION: THEORIES AND PRACTICES IN THEIR TEACHING.

Abstract

This work is registered in the research horizon that we have been making around the practices from knowledge and its conditions of production and emergence from epistemological options of the complex thought. It stands out preliminarily three positions around the economy and the education that determine specific social and institutional practices and develops in a detailed way the first of them. Our inquiry is being outstanding particularly, because of we are working in higher education in the formation of professionals with intellectual commitment, moral, and political commitment.

Key word: Economy, education, complexity, practices, Knowledge.

* Master (Dea.) de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de Paris, Opción: Historia y Civilizaciones. Profesor de la Asignatura "Economía y educación" en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Profesor de la asignatura "Economía y educación" y del Seminario "Organización social del trabajo y educación", correspondiente a la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en el Departamento de Educación y Formación Docente. Director de la línea de investigación "Teorías y prácticas en pedagogía" del Proyecto SECyT 419301. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Correo electrónico: m_vitarelli@yahoo.com, mvitar@unsl.edu.ar

Artículo recibido el 17 de abril de 2009 y aprobado el 15 de mayo de 2009

INTRODUCCIÓN

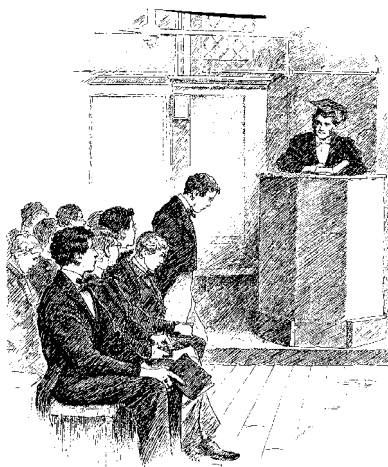
De un tiempo a esta parte nos venimos interrogando acerca de la multiplicidad de sentidos que adquiere lo que hemos dado en llamar el “complejo economía y educación” (Vitarelli, 2008a), que se constituye en objeto de especial interés al interior de nuestras prácticas del conocimiento en el espacio de la enseñanza universitaria¹ y que, luego de un quinquenio, comienza a aproximar condiciones para la conformación de una comunidad epistémica² preocupada en tal sentido.

Nuestra problematización se inaugura al sostener que el paradigma de la complejidad permite comprender el campo epistémico de las ciencias humanas

[...] para investigar, intervenir y transformar las prácticas docentes, investigativas y profesionales atendiendo a las complejidades específicas que cada una de ellas plantea en relación

a los sujetos y al conocimiento, las instituciones, los regímenes de prácticas y el sistema social en el que se concretan (Guyot, 2007, p. 36).

Esta hipótesis³ provisional de trabajo adquiere su relevancia en este caso en relación con el pensamiento, tanto de las prácticas educativas como también de los procesos epistémicos de los campos de saber con los que trabajamos en la formación universitaria. Pensar, entonces, la complejidad en el horizonte de las relaciones de los sujetos con el conocimiento significa, para nosotros, en este preciso momento, un trabajo de elucidación que tiene como objeto de estudio al complejo “economía y educación”.



En el devenir de la episteme que nos ocupa como investigación tres momentos se suceden, pero también coexisten

al presente de modo paradójico. El primer momento, o momento fundacional, no lo trata en cuanto complejo, ya que la opción epistémica de la cual deriva pertenece al paradigma del pensamiento único de la mano de la neutralidad valorativa de la ciencia. Esta posición emergente, hacia mediados del siglo XX en Estados Unidos, nos coloca en el surgimiento mismo de la Economía de la Educación como espacio aplicado. Su impacto lo observamos en los modelos de planificación educativa y formas de intervención en sistemas tanto locales como regionales, nacionales e internacionales. Inversión, gasto, financiamiento y rendimiento son algunos de los componentes base que ilustran la situación.

El segundo momento reconoce un cambio, aunque no en la nomenclatura (que seguirá hablando de una “economía de la educación”), que produce un desplazamiento en las opciones de conocimiento con que se miran y se piensan estos campos en aplicaciones concretas. La educación, la economía y la cultura comienzan a ser objetos de análisis en el marco de las relaciones de poder. Podríamos hablar aquí del acontecimiento de pensar la Economía de la Educación de la mano de una Economía Política con impronta latinoamericana. Ella se presenta en un arco que se dibuja especialmente en América Latina con el surgimiento de la *teoría de la dependencia* y el acontecimiento fundacional de la CEPAL, incluyendo la permanencia de intelectuales críticos que abrevan en la teoría marxista y cuyos desarrollos explican formas de comportamiento económico de nuestros días (Cardoso y Faletto, 2003).

La complejidad de lo social y su exploración, el develamiento de las transiciones epocales, las crisis paradigmáticas del siglo XX y los fenómenos de interdependencia, entre otros aspectos, nos van posicionando en la incertidumbre del análisis. Este análisis reconoce rasgos sobresalientes, indaga las regiones de penumbra que se producen, interpreta las formas de subjetivación existente y, diagnosticando, propone en los distintos niveles que los regímenes de poder

1 Nos referimos especialmente al trabajo que venimos desarrollando en la asignatura “Economía y Educación” y su impacto en el Seminario “Organización social del trabajo y la educación”, y el nivel V del área de la Praxis “Práctica profesional”. Todos ellos constituyen espacios curriculares sistemáticos en la formación del licenciado en Ciencias de la Educación, carrera del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Parte de la transferencia de conocimientos de esta experiencia significa la responsabilidad de asumir la cátedra de Economía y Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

2 Esta comunidad de conocimiento se viene conformando al presente a partir de cinco cohortes de alumnos egresables del quinto año de la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de San Luis. Así, también tiene lugar a partir de la formación de becarios de iniciación a la docencia y a la investigación y de pasantes profesionales. En la actualidad tesis de grado interesados en estas problemáticas se encuentran desarrollando aspectos relativos a la temática en cuestión.

3 Esta hipótesis constituye uno de los pilares esenciales que sostiene al presente el trabajo del Equipo de Investigación que dirige la profesora Violeta Guyot en la Universidad Nacional de San Luis, Proyecto SECyT-UNSL N.º 419301 “Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las ciencias humanas”. Asimismo una primera formulación de las hipótesis provisionales se encuentra en: Guyot, Fiezzi y Vitarelli. “La práctica docente y la realidad del aula”, en Revista Enfoques Pedagógicos, Bogotá, Colombia, vol. III, núm. 2, agosto de 1995.



pueden moverse, operar, intervenir y ser en el mundo (Vitarelli, 2007). Muchas de estas posiciones están dando lugar a repensar la teoría misma que sustenta las prácticas económicas y educativas a partir de la consideración de las condiciones de emergencia y producción (Coraggio, 1995). Esta perspectiva, que daríamos en llamar de transición entre un pensamiento único simplificador y un pensamiento complejo, tiene sus manifestaciones tanto en Europa como en Latinoamérica, siendo en este último caso de forma discontinua su comportamiento.

Finalmente el tercer momento en el cual nos encontramos inmersos visualiza al complejo *economía y educación* y pone en juego el entramado de relaciones de un dispositivo epistémico y de prácticas que adquieren relevancia como línea de fuga o, bien, como ruptura con el paradigma establecido como oficial y único. Este momento se basa en los aportes y problematizaciones del pensamiento complejo que viene desplazando al pensamiento simplificador de la realidad desde hace ya unas décadas, y aparece como forma de posibilidad y ejercicio de la autonomía del conocimiento en relación con el contexto, el sujeto y el entramado de fuerzas existentes (Vitarelli, 2004). La visión del sujeto y su entorno, la consideración de las condiciones de producción y emergencia, y una auténtica axiología de la investigación, pueden tener lugar de la mano de intelectuales comprometidos, moral y políticamente, que admiten y dan cuenta, críticamente, de la situación presente (Vitarelli, 2008b).



Intentaremos a continuación caracterizar el primero de estos momentos y visualizar su naturaleza teniendo como horizonte de posibilidad la formación de profesionales comprometidos en la universidad argentina que nos preocupa.

EMERGENCIA Y PRODUCCIÓN DE LA ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN

En el horizonte que dibuja en el campo epistémico la concepción de la neutralidad valorativa⁴, hace su aparición la Economía de la Educación como “una de las ramas de la ciencia económica que presenta un mayor progreso” (Blaug, 1972, p. 9). La posición central que sostiene, entonces, que la educación contribuye al crecimiento económico, acuñada en los años 1950 y sostenida en la década siguiente, funda así la escuela de pensamiento del Capital Humano. Su principal exponente, Theodore Schultz, llamó la atención sobre el valor económico de la educación desde su trabajo publicado en 1961, *Investment in Human Capital*. Para el autor, dicha teoría percibe los recursos destinados a la educación como una forma de inversión que otorgará sus beneficios en el tiempo futuro; en lo social, esto impactará en una mayor productividad de los trabajadores educados. Encontramos entonces que la gran corriente del pensamiento económico aplicado a la educación, es decir, la teoría del Capital Humano, no sólo, no puede escapar a su época, sino que además está fundamentada en el denominado modelo liberal clásico con el cual las sociedades disciplinares aportaban al crecimiento de los estados capitalistas, en este caso particular, el estado americano.

Esta ciencia o campo de aplicación naciente podríamos caracterizarla, entre

otras, a partir de las siguientes consideraciones: a) Basada en concepciones determinísticas sobre las cuales la teoría construye formas explicativas, alejadas de la realidad, que se encuentran presuntamente desinteresadas de la axiología de la investigación y de los posicionamientos políticos de los países que se perfilan a mediados del siglo XX como los centros del poder económico mundial. b) Regida por una linealidad temporal que no admite bifurcaciones posibles en el orden de un resultado contrastable. Su objetivación defiende el carácter de verdad irrefutable ajena al proceso que la vio nacer, a los valores que la concibieron y a las mismas condiciones de posibilidad desde donde emergieron. c) Apoyada en una causalidad medida en indicadores de comportamiento presuntamente neutrales que, al cuantificarse, dan cuenta ordenadamente de conductas regulares o bien de “anomalías” en la linealidad objetivada. Esta disposición permite la comparabilidad abstraída más allá de las situaciones espacio-temporales, otorgando a la información que brinda una máscara de “severidad y rigurosidad”, que la instituye como conocimiento, haciéndolo “creíble” y “admisible” a los ojos de las comunidades científicas (Cfr. Gómez, 2003).

Es importante destacar también, ya en el orden de las prácticas de intervención que hacen centro en el sistema educativo, cómo el floreciente campo de la Economía de la Educación impactó fuertemente, sobre todo entre 1960 y 1980 (Hallak, 1990), en los modelos de planificación sistémica de la educación, en particular en Latinoamérica, y estructuró áreas de tratamiento financiero en los Ministerios tanto de Planificación, de Economía como de Educación:

Los países latinoamericanos deseosos de alcanzar el más alto nivel de vida posible para sus poblaciones, han declarado por medio de sus Ministros de Educación, en la reunión llevada a cabo en Lima en mayo de 1956, que la educación constituye el mayor multiplicador económico, social y cultural y, de acuerdo con esta declaración, han recomendado a todos los países miembros de la OEA iniciar la planificación integral de la educación (Betancur, et al., 1969, p. 89).

4 Una tesis fuerte que defiende la neutralidad valorativa se afirma en el convencimiento de que ella sostiene la objetividad de la ciencia, es decir, apela a su carácter universal, independiente de las posiciones subjetivas, de los valores éticos, políticos o sociales que poseen quienes investigan.

De la mano de la Economía de la Educación, entendida como inversión productiva, se comenzó a analizar el gasto público para el sector y a ponderar las formas de comportamiento económico de las instituciones educativas, sin importar el nivel de programabilidad de los gobiernos. Estudios de costos, rendimiento por alumno, gastos corrientes, presupuesto extraordinario y fuentes de financiamiento, todos ellos hicieron su aparición de la mano de una racionalidad instrumental que organizó verdaderos cuerpos de expertos-técnicos, que desde hace un tiempo damos en llamar “analistas simbólicos” (Tenti, 1993), los cuales miden, analizan y comparan la realidad educativa de una región a través de indicadores de comportamiento estructural. Así, la economía de la educación y la planificación de sistema compenetradas en complementariedad tuvieron auge en las oficinas de políticas públicas y defendieron debates sostenidos acerca del destino de la educación de un país, entendido en términos de rendimiento económico y de su capacidad productiva⁵.

Para finalizar, de modo provisional, las consideraciones de esta opción fundacional, no podemos dejar de hacer alusión al papel que jugó la Academia en la transmisión y difusión del conocimiento específico como eje vertebrador de validación del saber. En tal sentido, citaremos dos obras ejemplares que permanecen hasta nuestros días como prototipos de la enseñanza en la formación

de profesionales. La primera de ellas es la de *Blaug Economics of education*, publicada originalmente en Inglaterra hacia 1968, en pleno auge de expansión de la teoría de la Economía de la educación. Esta suerte de manual o compendio, cuya versión española de 1972 acogida en todo Latinoamérica, (y las universidades argentinas no son la excepción), se inaugura con la explicación y posicionamiento de la propuesta del Capital humano. De igual manera, pasa revisión a la literatura sobre la inversión humana, entroniza los modos de pensar el análisis del costo-beneficio de los gastos en educación y cierra, provisionalmente, presentando el enfoque de la previsión de la fuerza de trabajo en el sentido de la planificación de la educación. De este modo se trata, entonces, el análisis del valor económico de la educación y el análisis de los aspectos económicos del sistema educativo de la mano de la concepción de la contribución de la educación al crecimiento económico, con especial énfasis en los enfoques de previsión y tipo de rendimiento.

El segundo texto que queremos traer a la memoria es uno de fecha más reciente (1998), paradójicamente veinte años después en pleno auge del neoliberalismo: *Economía de la Educación* de José Luis Moreno Becerra, catedrático de la Universidad de la Laguna (España), quien actualiza la producción de Blaug, en el contexto de análisis que obtiene sentido a partir de las reformas educativas que vienen aconteciendo en el mundo. En este orden, inaugura esta obra la explicación sobre la relación educación/empleo/renta, se presenta el componente de costes, beneficios, eficiencia y equidad, y las consideraciones que en Blaug ocupaban el lugar de la planificación, este autor las plantea en términos de educación/crecimiento/desarrollo y el financiamiento de la educación postobligatoria. El contexto se ha ido modificando y el saber valida esos desplazamientos con justificaciones a cada época. En tal sentido, la vertiente de la planificación educativa de las décadas anteriores se continúa con las consideraciones que Moreno Becerra realiza a partir de los Informes

de UNESCO, desde Fauré (1972)⁶ a Delors (1996),⁷ introduciendo los desafíos en economía y educación a partir de nuevos contextos de producción y significación de sentido.

Sintetizando lo expuesto hasta aquí, se puede decir que la Economía de la Educación emerge en el seno de la ciencia económica matematizable que hace centro en el capitalismo reinante de mediados del siglo XX, con especial énfasis en el poderío económico de Estados Unidos como representante de un mundo hasta entonces bipolar. De igual manera, esta visión se apoya en el paradigma del pensamiento único simplificador de lo real que determina el conocimiento de la mano de la neutralidad valorativa y aleja al sujeto que lo produce o investiga. Esta opción

5 “Los especialistas, reunidos en Washington en 1958, definieron el planeamiento integral de la educación como el proceso continuo en el cual se aplican y coordinan los métodos de la investigación social, los principios y las técnicas de la educación, de la administración, de la economía y de las finanzas, con la participación y el apoyo de la opinión pública, tanto en el campo de las actividades estatales como privadas, a fin de garantizar educación adecuada a la población, con metas y en etapas bien determinadas, facilitando a cada individuo la realización de sus potencialidades y su contribución más eficaz al desarrollo social, cultural y económico del país” (Betancur, et al. 1969, p. 5).

6 El Informe Fauré, publicado hacia 1972 bajo el título Aprender a ser, tuvo el mérito de fundamentar el concepto de educación permanente al tratar las grandes cuestiones que planteaba el desarrollo de la educación en un universo en devenir. Bajo los postulados de la internacionalización, la democracia, el desarrollo y el carácter permanente de la Educación, Aprender a ser significa la transformación de la sociedad global en una ciudad educativa que permita el florecimiento de las facultades de los individuos motivando su potencial creador.

7 La obra conocida rápidamente como Informe Delors encierra las deliberaciones de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, establecida oficialmente en 1993 por mandato de la Conferencia General de UNESCO en 1991. Dicho trabajo debió considerar la diversidad de situaciones, concepciones y estructuras de la educación y escoger entonces lo que fuere esencial para el futuro teniendo en cuenta las tendencias geopolíticas, económicas, sociales y culturales, como también considerar la influencia que puedan tener las políticas educativas. En los resultados de las orientaciones brindadas aparecen entre otros la relación educación, trabajo y empleo, y educación y desarrollo. De igual modo uno de los transversales propuestos en el estudio está constituido por la financiación y la gestión.



epistemológica impacta en prácticas educativas de alto poder de intervención en los sistemas educativos nacionales planificando modelos de rendimiento productivo de país. Y como no podía ser menos, ni estar ausente el saber, que genera poder, se valida y se sostiene desde la reproducción de este conocimiento en la Academia, a través de las sociedades científicas creadas para tal fin, de los papers-review y de la transmisión de esta posición en las cátedras universitarias hasta el presente.

CONSIDERACIONES FINALES

Desde hace unos años asumimos el desafío de llevar adelante una propuesta de enseñanza de la economía —en tanto que ciencia social— y su relación con el campo de saber de la educación, convencidos de la necesidad de replantear el universo conceptual desde donde se encuentra instalada en los ámbitos de la Academia, tarea esta que no resulta en absoluto sencilla. Hacemos referencia a un cuadro de situación inicial en el que predomina la opción de una ciencia que ha olvidado su sentido original de saber que sirve para la vida del hombre en sociedad, ha vuelto la espalda a los sujetos, y opera en la vida de los pueblos bajo la resolución de enfoques exclusivamente matemáticos, axiomáticos, avalorativos y despersonalizadas, que hacen centro en un mercado abstracto y en un sentido de utilidad que rápidamente se torna objeto de consideraciones universales. En ocasión de las Jornadas Adriano Olivetti de Educación, realizadas en Buenos Aires en 1970, uno de sus exponentes expresaba al respecto:

El verdadero y único peligro de una economía de la educación demasiado inquieta por justificar las inversiones escolares sería, teóricamente, dar crédito a la idea de que la educación constituye un —sector— de la economía y en la práctica, reforzar una concepción retrógrada de la educación, según la cual educación es sinónimo de escuela y, más exactamente, de la escuela del siglo XIX (Bousquet, 1971, p. 146).

En principio, nos hemos formado en una concepción clásica del conocimiento⁸, en donde el sujeto no entra en consideración con el objeto de investigación, y el descubrimiento del hecho de realidad necesita de la “descontaminación” del aparato subjetivo para alcanzar su máximo grado de veracidad, de tal forma que se pueda acceder a un conocimiento universal con estatuto científico. Ahora bien, con el paso del tiempo, en este cauce inicial han confluído diversos torrentes permitiendo así la introducción de nuevos cursos de agua y produciendo entonces una renovación de sentido, de la mano del planteo de un dilema esencial a la hora de continuar nuestro “oficio” de trabajo intelectual (Bourdieu, 1973). Podemos permanecer en la línea de la formación inicial afianzando el paradigma que aún sigue siendo oficial en la enseñanza y entonces nuestras contribuciones se instalarán, en el mejor de los casos, en las interminables listas de sucesores de una escuela de pensamiento. De otro modo, podemos hacer lugar a la pregunta radical que se instala como elemento perturbador en nuestras percepciones acerca del mundo, el hombre y sus formas de apropiación. Si nuestra opción se inscribe en este último horizonte, el universo descrito y sostenido por las certezas matemáticas ya no nos otorgará el sentido que otrora apoyara al conocimiento. De igual manera un conjunto de consideraciones relativas a la adquisición y producción del objeto de investigación mutará su horizonte de posibilidad y nos encontraremos frente a un cosmos “reencantado” (Prigogine y Stengers, 1990), desconocido, que iremos descubriendo sobre la base de lo aprendido, pero en contra de ello, para poder pensar entonces de otro modo.

Sin embargo, no se trata sólo de nosotros, en tanto que sujetos de la historia en carácter individual, sino, como lo hemos anunciado antes: se trata de un “nosotros” colectivo, que adquiere particular reconocimiento pues estamos

8 En relación a una posición epistemológica normativa, de carácter hipotético-deductiva, heredera del positivismo científico y retomada por el neopositivismo lógico simbolizado en axiomas matemáticos.



abocados a la enseñanza, a la formación del pensamiento para la vida social, a la consideración de la reflexión y la acción que pueda solventarse en una praxis liberadora de lo existente. De tal modo que la trayectoria a seguir tiene consecuencias que no podemos dejar de considerar y de las cuales debemos hacernos cargo. Somos formadores de formadores en circuitos de la educación superior de un país⁹ y responsables de la reproducción del conocimiento al estilo de una verdad indiscutible o bien somos sujetos que propician un cambio en las condiciones de emergencia de los procesos formativos desde un ángulo diferente de la mirada. En este orden, diremos con Wallerstein (2004):

Sigo pensando que la lucha es ardua, pero también que forma parte de la transformación sistémica en la que estamos viviendo y en la que seguiremos todavía por un tiempo. Por eso, sigo creyendo que nuestros esfuerzos valen la pena. Pero debemos estar abiertos a escuchar muchas voces y muchas críticas si queremos seguir adelante. Y por eso creo que es prematuro pensar que lo que estamos construyendo es una teoría (Wallerstein, 2004, p. 93).

Así, la tarea del intelectual se presenta como un dilema de conocimiento, pero sobre todo como un dilema ético de responsabilidad social y ciudadana que nos confronta, se vuelve tenso, nos coloca en entredicho, pero que, finalmente, nos compete asumir en tanto que “proyecto” del cual somos

9 En nuestro caso el sistema universitario argentino.

parte en una situacionalidad existencial. Precisamente, intentaremos entonces desmitificar aquello que fuera instalado otrora como absoluto de la mano del pensamiento único, dando lugar a la duda acerca del mercado mismo, de la presunta igualdad que propugnan los Estados, de un investigador “aséptico”, entre otros postulados, planteando con claridad posible, y con sentido crítico, lo que acontece en lo real:

Considero además que lo más provechoso es abordar estas tres exigencias en un cierto orden: en primer lugar, evaluar intelectualmente hacia dónde nos estamos dirigiendo (nuestra trayectoria actual); en segundo lugar, evaluar moralmente hacia donde queremos dirigirnos, y, finalmente, evaluar políticamente cómo podríamos llegar más fácilmente adonde creemos que debemos dirigirnos (Wallerstein, 2005, p. 91).

Exigencia intelectual, exigencia moral, exigencia política que nos remite a dilucidar la situación presente a partir de la cual somos e intervenimos en términos de aportar al carácter de futuridad nuevos hilos que harán a un entramado diferente del cual nos apoderamos y vivimos.

BIBLIOGRAFÍA

BLAUG, M. (1972). *Economía de la educación*. Madrid: Tecnos.

BETANCUR M. y otros. (1969). *Planeamiento. Sus bases económicas y sociales*. Buenos Aires: Ángel Estrada.

BOURDIEU, P. y otros (1973). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI Editores.

BOUSQUET, J. (1971). *Polivalencia de la Educación*. En *Economía y Educación. Jornadas Adriano Olivetti de Ecuación*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Olivetti.

CARDOZO, F. y FALETTO, E. (2003). *Dependencia y desarrollo en América Latina: ensayo de interpretación sociológica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

CORAGIO, J. L. (1995). *Desarrollo humano, economía popular y educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO.

FAURE, E. (1972). *Aprender a ser*. Alianza Universidad y UNESCO. Madrid: Santillana.

GÓMEZ, R. (2003). *Neoliberalismo globalizado. Refutación y debacle*. Buenos Aires: Macchi.

GUYOT, V. (2007). *Las prácticas del conocimiento, un abordaje epistemológico. Educación, investigación, subjetividad*.

San Luis: Ediciones del Proyecto – LAE.

HALLAK, J. (1990). *Investing in the future. Setting educational priorities in the developing world.*, Paris/Oxford, (UNESCO): Pergamon Press.

MORENO BECERRA, J. L. (1998). *Economía de la Educación*. Madrid: Pirámide.

PRIGOGINE, I. Y STENGERS, I. (1990). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza.

TENTI FANFANI, E. (1993). “Del intelectual orgánico al analista simbólico”, [en línea], disponible en: www.bdp.org.ar/facultad/catedras/cp/ap/Tenti.doc, recuperado: 2 de febrero de 2009.

VITARELLI, M. (2004). “Educación y subjetividad. La idea de progreso como legado de los tiempos modernos” en *Alternativas, Serie Espacio Pedagógico*. Año 9 (35-36) pp.41-52. San Luis.

VITARELLI, M. (2007) “Estado, sociedad y economía. Dilemas y tensiones de nuestro tiempo” [en línea] disponible en *Contribuciones a la Economía*: <http://www.eumed.net/ce/2007c/mfv.pdf>, España.

VITARELLI, M. (2008). *Economía y Educación. Miradas epistemológicas y de la enseñanza*. Buenos Aires: Dunken.

VITARELLI, M. (2008b) *Gobernanza, ciudadanía y democracia*. El desafío latinoamericano. En *Entelequia, Revista*

Interdisciplinar, 8, [en línea] disponible en: <http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=08a04>, España, 2008b.

WALLERSTEIN, I. (2004.). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

WALLERSTEIN, I. (2005). *Un mundo incierto*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

