

**ACERCAMIENTO A LA CONFIGURACIÓN DEL DISCURSO Y LA PRÁCTICA  
SOBRE EDUCACIÓN Y TRABAJO EN COLOMBIA: ANÁLISIS DE ALGUNOS  
DOCUMENTOS INSTITUCIONALES**

**Presentado por:**

**YURANY QUIROGA VIVAS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE POSGRADOS**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ D.C.**

**2021**

**ACERCAMIENTO A LA CONFIGURACIÓN DEL DISCURSO Y LA PRÁCTICA  
SOBRE EDUCACIÓN Y TRABAJO EN COLOMBIA: ANÁLISIS DE ALGUNOS  
DOCUMENTOS INSTITUCIONALES**

**Trabajo de grado para optar al título de:**

**MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**Presentador por:**

**YURANY QUIROGA VIVAS**

**Director:**

**OSCAR HELÍ ARBELÁEZ GARCÉS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE POSGRADOS**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ D.C.**

**2021**

## **Agradecimiento**

A mi compañero de vida, quien pese a mis limitaciones me sigue apoyando,

Leonardo,

A mi tutor Óscar Arbeláez Garcés, por hacer de nuestros encuentros un trabajo ameno y

enriquecedor.

## Tabla de contenido

|  |    |
|--|----|
| Introducción .....   | 6  |
| Capítulo I .....   | 10 |
| Educación y trabajo: las circunstancias históricas de su vinculación .....                                     | 10 |
| 1.1 Desde el principio... el trabajo se entrelaza con la educación .....                                       | 10 |
| 1.2 Trabajo, educación y enseñanza para la vida en Colombia.....   | 14 |
| 1.3 La educación se enlaza con el trabajo: la experiencia de la Escuela Nacional de Minas de<br>Medellín ..... | 22 |
| 1.3.1 Un hijo de la Escuela Nacional de Minas de Medellín. El caso de Alejandro López<br>Restrepo.....         | 33 |
| Capítulo II.....   | 43 |
| Devenir histórico y aproximaciones conceptuales a la categoría de trabajo .....                                | 43 |
| 2.1 Mercancía y enajenación: el concepto de trabajo en Carlos Marx.....  | 44 |
| 2.2 El trabajo y la ética protestante en Max Weber .....   | 52 |
| 2.3 Hannah Arendt y las nociones de labor, trabajo y cultura .....   | 61 |
| 2.4 Debates contemporáneos sobre el concepto de trabajo.....   | 66 |
| 2.4.1 Jeremy Rifkin y el fin del trabajo: emerge una nueva era .....   | 67 |
| 2.4.2 Peter Drucker: más allá del capitalismo .....  | 73 |
| Capítulo III.....  | 79 |
| La educación y sus primeros pasos en la historia .....   | 79 |
| 3.1 Algunas manifestaciones educativas en la Antigüedad.....   | 79 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.2 La senda de una educación consagrada a Dios .....  | 82  |
| 3.3 La educación alumbra la época moderna .....  | 85  |
| Capítulo IV .....  | 90  |
| Indicios para entender la metodología de la investigación .....  | 90  |
| 4.1. El enfoque metodológico .....   | 90  |
| 4.2 La Ley General de Educación .....  | 93  |
| 4.3 Análisis del Proyecto Educativo Institucional del Colegio INEM Francisco de Paula<br>Santander IED ..... | 103 |
| 4.4 Análisis de los <i>Lineamientos para la articulación de la educación media</i> .....                     | 119 |
| Conclusiones .....   | 128 |
| Referencias.....   | 132 |

## Introducción

El presente documento surge de la necesidad de indagar sobre los elementos que caracterizan el vínculo entre educación y trabajo y su implementación en algunas instituciones de enseñanza media en Colombia. Una preocupación que inició con el artículo *Acercamiento al concepto escuela-trabajo en la educación socialista: una mirada centrada en la Unión Soviética entre 1917 y 1927*, realizado en el marco de la Especialización en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Allí se problematizó el sentido de la vinculación del trabajo a la escuela y se plantearon los siguientes interrogantes: ¿En el contexto colombiano la aplicación del trabajo a la escuela se ha desarrollado en un ámbito estrictamente utilitarista? ¿Responde tan sólo a unas de obra calificada? ¿Cuáles son los valores que se busca fomentar a través de la incorporación del trabajo a la educación en Colombia? ¿Es la educación de nuestro país un producto de la división entre poseedores y desposeídos? ¿Por qué a unos se les imparten conocimientos técnicos y una instrucción mecánica en el manejo de herramientas, mientras que a otros se les enseña el legado de las distintas ciencias, en ambientes ajenos al trabajo productivo que les permiten crear y aprender?

Tales cuestiones se constituyeron en el fundamento para emprender la propuesta de investigación en la maestría, en la que se intentó analizar y comprender el vínculo entre educación y trabajo en el ámbito escolar en Colombia a través de referentes históricos y conceptuales. Aborda, de tal manera, la configuración del trabajo y la educación en las políticas educativas contemporáneas del país y analiza de qué modo en Colombia la educación y el trabajo se han articulado en los discursos institucionales de los colegios en los años noventa. Igualmente, se trata de examinar la incidencia y la forma en que se han incorporado en algunas instituciones educativas un vocabulario propio de la esfera laboral.

A través de una aproximación conceptual e histórica, el primer capítulo expone el desarrollo del vínculo entre educación y trabajo en Colombia, las primeras formas en las que se presentó y las posibles incidencias en la enseñanza. En este sentido, se delinean los antecedentes de esta relación en Europa en los siglos XVIII y XIX y se rastrean las nacientes escuelas industriales en Inglaterra y Alemania, dirigidas a la formación de la clase trabajadora.

En el contexto colombiano, se explora sus inicios en el siglo XVIII y en la primera mitad del XIX, enfatizando en la Escuela de Artes y Oficios y la Escuela Nacional de Minas de Medellín; dos instituciones que se caracterizaron por relacionar el trabajo con la educación, y que marcaron un precedente para comprender el concepto de trabajo y su aplicación en los claustros de enseñanza profesional. Una revisión que permitió entender el concepto de trabajo y la influencia que ostentó la formación en el exterior.

En el segundo capítulo se aborda el trabajo como categoría de análisis, con la intención de comprender los referentes conceptuales en los que se cimientan el Ministerio de Educación Nacional y algunas instituciones educativas para tratar estos conceptos y visualizar así los propósitos que se establecen al incluirlos en sus discursos. La noción de trabajo indica un recorrido conceptual que delimita su comprensión y lo revela como un concepto inacabado que ha sido producto del análisis y la reflexión a través de la historia, y lo presentan más allá de las definiciones que lo circunscriben a una simple ocupación manual. Para ello, se retomarán las contribuciones conceptuales desarrolladas por Carlos Marx, Max Weber y Hannah Arendt.

La categoría de educación, en el tercer capítulo, inicia con un breve recorrido histórico que permitió evidenciar su desarrollo y la mostró como una institución relacionada con las necesidades sociales, económicas y culturales de cada tiempo. Aquí llama la atención cómo la educación en algunos periodos históricos se relacionó con la exaltación del pensamiento a través

del conocimiento de las ciencias y de un ejercicio riguroso de lectura y la investigación, muy lejos de vincularse con algún tipo de trabajo manual. Este asunto se desarrolla por medio de un esbozo histórico en el que se rastrean elementos concernientes al campo educativo que se distancian del trabajo, pero que a partir de la Revolución Industrial y la educación ofrecida a la clase trabajadora cambian y se emparentan progresivamente. Finalmente, como teóricos que tuvieron una connotada influencia en la década de los noventa, se examinan los planteamientos de Jeremy Rifkin y Peter Drucker sobre la educación y el trabajo.

En el cuarto capítulo se presenta el componente metodológico que orientó la investigación. Se fundamentó en el enfoque hermenéutico cualitativo y en una revisión documental apoyada en los postulados de Paul Ricoeur (2003, p. 9), quien propone que para entender un texto es necesario “comprenderlo a partir de su intención” y “sobre la base de lo que quiere decir”. El análisis de los documentos seleccionados para el proceso investigativo se realizó a partir de una matriz fundamentada en los elementos expuestos por Mauricio Duverter en *Las técnicas de observación*.

La matriz de análisis se empleó en la Ley 115 de 1994, por la cual se expide la *Ley General de Educación* y en la que se reglamenta la denominada Educación para el Trabajo, posteriormente designada como Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. También se trató la legislación vinculada con la educación y el trabajo referente a la educación formal y no formal. Igualmente, se analizó el PEI (Proyecto Educativo Institucional) del Colegio INEM Francisco de Paula Santander IED. Una institución que se enfoca en la educación diversificada, que por sus referentes históricos se presentó como una de las instituciones pioneras en vincular el trabajo con la educación, creada por la influencia y la financiación de políticas y organismos internacionales. Aquí el análisis intentó comprender los discursos educativos que enfatizan en la



enseñanza de habilidades prácticas, en la formación de estudiantes competentes y una evidente preocupación por relacionar el ser con el hacer. Por último, se examinaron los *Lineamientos para la articulación de la educación media*, los cuales presentan la organización de estas instituciones, la incorporación de las diversas opciones de ocupación para los estudiantes y el acceso a los programas técnico-laborales.

## **Capítulo I**

### **Educación y trabajo: las circunstancias históricas de su vinculación**

En el presente capítulo se desarrollará un breve recorrido histórico sobre cómo surgió en el ámbito internacional el nexo entre educación y trabajo y qué elementos respaldaron su aparición y posterior expansión a otros países. También se rastreará lo acaecido en Colombia, la influencia que al respecto tuvieron las experiencias europeas en la constitución de escuelas y los primeros indicios de esta relación en el país.

La investigación abordará la Escuela de Artes y Oficios y la Escuela Nacional de Minas de Medellín como establecimientos pioneros en la implementación del trabajo en la educación. Instituciones que de acuerdo a sus presupuestos teóricos e ideológicos pretendieron formar en las actitudes requeridas para el trabajo y en la solución de las necesidades que la sociedad requería en su momento. Este ejercicio comprensivo se desarrollará a partir de los aportes de Alberto Mora Mayor. Por último, se hará referencia al papel de Alejandro López Restrepo en la Escuela Nacional de Minas de Medellín, a las nociones que señaló para comprender el trabajo y la educación y a su influencia en la consolidación de un nuevo empresario antioqueño.

Este recorrido permitirá entender los aspectos que propiciaron el enlazamiento del trabajo al sistema educativo, los intereses a los cuales respondieron, la comprensión de las vicisitudes presentadas en los inicios de esta relación y el cuestionamiento acerca de su mantenimiento o transformación en la actualidad.

#### **1.1 Desde el principio... el trabajo se entrelaza con la educación**

La indagación sobre las primeras relaciones entre educación y trabajo evidencian que éste se ha revelado en los diversos periodos de la historia y con objetivos harto distintos. Para algunas

civilizaciones la educación se diferenciaba entre hombres y mujeres; a los hombres se les transmitía el conocimiento de las prácticas ineludibles para existir; tenían lugar la pesca, la agricultura y la caza. Para las mujeres, no obstante, la educación se traducía en transmitir los conocimientos referentes a lo doméstico, la recolección y la maternidad (Cipolla, 1983). Una enseñanza que durante estas primeras etapas estuvo a cargo de padres o vecinos que conocían del oficio y lograban transmitirlo a las futuras generaciones, constituyéndose en un conocimiento que se transmitía de manera informal y no institucionalizado (Cipolla, 1983).

Cipolla (1983) y Dietrich (1976) presumen que la incorporación del trabajo a la educación tuvo sus inicios en la Europa del siglo XVIII, luego de la Revolución Industrial. Este escenario principiaba su desarrollo en una Europa que concomitó con la alfabetización de una población que poco o nada sabía leer y escribir. En países como Inglaterra y Alemania despertó el interés por una educación que permitiera diseñar estrategias que instruyeran a la población. En Austria se proclama la obligatoriedad de la asistencia escolar para todos los niños y en la “periferia de Europa, España, Portugal, Italia, los Balcanes y Rusia” se “hicieron escasos progresos durante el siglo XVIII” (Cipolla, 1983, p. 78).

El analfabetismo en el Viejo Continente tropezó con los más altos índices dentro del campesinado, quienes, las más de las veces, tan sólo sabían firmar. En este contexto surgió la necesidad de posicionar a la educación como una herramienta que estuviera al alcance de toda la población. Semejante ideal suscitaba, ahora bien, la reacción:

Enseñar a leer y a escribir a gente que sólo debería aprender a diseñar y a manejar instrumentos y que ya no quiere hacer esto. El bien de la sociedad exige que los conocimientos de la gente no vayan más lejos de cuanto es necesario para su propia

ocupación cotidiana. Todo hombre que mire más lejos de su rutina diaria no será capaz de continuar pacientemente y atentamente esa rutina. (Cipolla, 1983, p. 79)

La intención de crear escuelas elementales para las clases trabajadoras se enfrentó a la oposición de los grupos dominantes, afirmando que acercarlos a la instrucción ocasionaría la subordinación y el desprecio por el lugar que ocupaban en la sociedad. Se llegó a afirmar que si la instrucción se propagaba ya no se encontraría servidumbre.

En este panorama la instrucción pública no se concebía como un elemento que beneficiara al conjunto de la sociedad. Varios autores coinciden en señalar que es a partir de la Revolución Industrial que surge la necesidad de la educación para los sectores marginados de la sociedad. Así, “bajo el impulso del progreso tecnológico” y la “demanda de instrucción-inversión” (Cipolla, 1983, p. 82) este tipo de enseñanza vio la luz durante la Revolución Industrial. A lo largo del desarrollo industrial se hizo ineludible que los trabajadores tuvieran un grado de instrucción. De allí que las ideas sobre la instrucción pública giraran alrededor de la instrucción-inversión. La instrucción se contempla, entonces, como la posibilidad de transformar al hombre o al campesino en un obrero diestro en el manejo de herramientas y con los conocimientos necesarios para el adelanto de la industria.

Como consecuencia del control de las epidemias, la segunda mitad del siglo XVIII experimentó el crecimiento de la población en el continente europeo. Ello implicó el aumento de personas que buscaban los medios para subsistir. El gran número de hijos dificultaron la ocupación y la manutención de las familias. En el sector agrícola no se lograba emplear a toda la mano de obra que aumentó significativamente en este periodo, siendo la industria textil la que empleó este excedente de trabajadores. Dietrich (1976) afirma que la manufactura de la lana, del paño y del lino se multiplicó rápidamente; una industria que empleó a un gran número de la

población. La transformación en los modos de ocuparse demandó del obrero habilidades en el manejo de herramientas y en la administración del dinero para subsistir. Se trató de un periodo marcado por la precarización de los ingresos de los trabajadores del campo y la ciudad. Desprovistos de cualquier protección estatal, poca experiencia en la industria y a cargo de una cantidad considerable de hijos, su situación se pauperizó.

La industria textil en el siglo XIX experimentó un auge a costa de la precarización de los salarios a los obreros, a quienes se les pagaba a destajo: “Con esta relación de dependencia, el propietario de los medios de producción no asume ninguna responsabilidad de cara a los trabajadores y a estos, por su parte, no se les obliga a ser fieles a su empresario” (Dietrich, 1976, p. 91).

Trae como consecuencia el traslado de los asalariados a las distintas ciudades en compañía de sus familias y en la búsqueda de un sustento; aquí por la obtención de un empleo, allá por la práctica de la mendicidad. Aparentemente, la aversión al trabajo fue un sentimiento que predominó en los obreros y sus familias. Esto llamó la atención del Estado, quien lo veía con preocupación, pensando que se trataba de una actitud perjudicial para el desarrollo industrial y su correcto funcionamiento. Es así como se le otorga a la educación la responsabilidad de transformar esos sentimientos y cambiar la percepción de los obreros, planteando la necesidad de prepararlos para el trabajo productivo. Surgen aquí las escuelas industriales y su relación con la enseñanza y el trabajo manual. Inglaterra, Alemania y Escocia implementaron las denominadas escuelas de fábrica para los hijos de los trabajadores. En el primero se impuso a los propietarios de las manufacturas textiles crear escuelas en las fábricas, ley que no tuvo gran acogida entre los industriales.

Para extirpar los problemas económicos que trajo la Revolución Industrial, la escuela industrial enfatizó en la erradicación del ocio entre los jóvenes y en cultivar en las nuevas generaciones el amor por el trabajo. De esta manera se anularía aquel sentimiento y se concedería a la escuela la capacidad de formar unos sujetos con valores idóneos para la industria que impulsaran el desarrollo de las naciones. El adiestramiento para la industria significaba utilizar los conocimientos y habilidades para producir un objeto que fuera comerciable. En este sentido, las escuelas industriales brindarían las herramientas para instituir un hombre que desplegara todas sus capacidades y fuera capaz de elaborar diversos objetos.

Amen de las consideraciones indicadas, Dietrich (1976, p. 96) considera que las escuelas industriales buscaban eliminar ese “descanso ocioso” que el obrero, habiendo terminado el trabajo, empleaba en una ocupación agradable. Se trataba de un individuo que respondiera a las exigencias de la época y de un trabajador disciplinado que estuviera acorde con las exigencias de la industria. Este arquetipo de hombre parecía corresponder con aquel ideal burgués que despliega un discurso alrededor de las bondades del trabajo y de su obligación en asumirlo, mas no de su apropiación y pago. También como un deber para la existencia y un factor ligado a la religión que encontraba en el trabajo una complacencia con el Todopoderoso.

## **1.2 Trabajo, educación y enseñanza para la vida en Colombia**

En el país, parte de lo acontecido con el trabajo y su relación con el ámbito educativo. Un concepto que se aplicó a la enseñanza colonial que impartían las familias, la iglesia, los resguardos y las encomiendas bajo un sistema de trasmisión de conocimientos básicos en el que no habían surgido las instituciones públicas (Parra, 1996). Las clases más acaudaladas contaban con una instrucción que se dividía en menores, mayores y universitaria (Parra, 1996).

Las instituciones públicas aparecen en el siglo XVIII, tras la expulsión de los Jesuitas por Carlos III (Parra, 1996). Asumió el Estado la educación como un factor preponderante para el desarrollo de la nación. También organizó el sistema educativo en cuanto a lo que se debía enseñar y cómo hacerlo, ampliando el proceso de alfabetización a todas las clases sociales. Estableció, así mismo, la instrucción pública, el mantenimiento de los espacios de educación no formal, las parroquias y las escuelas de artes y oficios.

En este capítulo de la historia en Colombia es admisible descubrir dos etapas. Se caracterizó la primera por una educación influenciada por la época preindustrial o tradicional, enfocada más en los elementos académicos propiciados al estudiante; en la que no pocas veces enseñó su carácter conservador y elitista. La segunda se definía, entonces, como una que abrazaba lo industrial-moderno, y enmarcaba la diferencia y la diversificación educativa (Parra, 1996).

De este modo surgían en Colombia las escuelas de artes y oficios, que se asemejaron con el modelo aplicado en Francia (Mayor, 2014). Creadas por comunidades católicas que enfatizaron en la disciplina, en el rigor de aprender un oficio y, acaso, en la conservación de la moral y la conducta cristianas. Ya en el ámbito de la economía mundial, tal inserción de las escuelas de artes y oficios responde a la incipiente formación del capitalismo; sistema de la libre competencia que transformaría las relaciones sociales y culturales y demandaba nuevas dinámicas en la educación:

Una sociedad del conocimiento, aperturas a artes y oficios derivados de cinco grandes dimensiones de las necesidades: ampliar la cobertura de los manuales educativos, diseño y producción de máquinas, hacer utensilios para hacer los lugares familiares más cómodos, creación de infraestructura necesaria con relación a la expansión ordenada del

territorio y establecimiento de la especialización; todo ello sustentado en la aplicación de la ciencia cuya denominación más evidente es la tecnología. (Mayor, 2014, p. 15)

La instrucción que brindaban las escuelas de artes y oficios se enfocó a personas de una clase social determinada, los pobres, y se veía como un elemento que ayudaría a superar la pobreza. Además de procurar el desarrollo de la joven nación, cuya heredad de la Colonia consistía en insuperables dificultades, las escuelas se vislumbraron como una posible salida al atraso, gracias a la enseñanza de los diversos oficios que redundarían en el progreso del país. Estas escuelas tuvieron sede en Bogotá y Medellín, inicialmente, y su carácter afín con las artes y los oficios se enlazó con las dinámicas industriales; un cambio que provocó serías complicaciones en su proceso de implementación, y que coincidió con el paso del taller a la fábrica y con las dificultades para encaminar el país hacia la modernización (Mayor, 2014).

En Medellín las escuelas de artes y oficios ocuparon un lugar importante en el desarrollo de la ciudad. Alberto Mayor Mora (2014) establece un recorrido por las investigaciones que se han ocupado de comprender el impacto de estas escuelas, su influencia extranjera y su profunda relación con la Escuela de Minas en Medellín, a la cual se le atribuye parte del progreso de esta región y de la consolidación de los primeros ingenieros del país.

Una revisión de las Escuelas de Artes y Oficios de Antioquia y la Escuela de Minas en Medellín establece que las primeras se constituyeron en el modelo a seguir por parte de las instituciones fundadas en esta misma línea (Mayor, 2014). Además, es importante señalar la relación de las escuelas con los avances y los logros que se tradujeron en el desarrollo cultural y económico, proyectados al resto de la región (Mayor, 2014).



Con respecto a las instrucciones difundidas en estas instituciones, se establecía una relación entre conocimientos científicos y saberes populares. Así se proyectó en la Escuela de Minas con la dualidad entre la instrucción artesanal y la instrucción técnica. También surgía para las escuelas la disyuntiva de si determinar una formación orientada hacia el autoconsumo o una educación que respondiera al incipiente surgimiento de relaciones precapitalistas, es decir, a una instrucción enfocada en el mercado (Mayor, 2014). Un impasse heredado de la Colonia que se tradujo en el anhelo de integrar la teoría con la práctica, y que tuvo como vivo ejemplo la participación en el desarrollo de Medellín al alemán Haeusler, quién representaba la práctica, y al ingeniero Lutz, que hacía lo propio con la teoría. Bajo este interés de combinar práctica y teoría se organizó en 1870 el plan de estudios con las siguientes enseñanzas: matemáticas, gramática castellana, dibujo, escritura, aritmética, algebra, geometría, mecánica industrial, química, física, dibujo lineal, ornamentos y máquinas (Mora, 2014).

Finalmente, podría concluirse que la Escuela de Artes y Oficios en la región de Antioquia se consolidó como uno de los primeros intentos para modernizar el país, a través de la combinación de la teoría y la práctica y de destacados maestros. Sin embargo, no fue suficiente para consolidar el desarrollo de una nación con un profundo arraigo a las prácticas coloniales que se resistía a las nuevas formas de producción. En este sentido, la Escuela de Artes y Oficios oscilaba entre la producción manufacturera y el trabajo semi-fabril, en donde sus productos se enfocaron a satisfacer las necesidades de la construcción y la metalmecánica (Mora, 2014).

Es importante, a su vez, destacar el impulso dado por estas escuelas a docentes y estudiantes y a ciertas disciplinas. La Escuela Nacional de Minas en Medellín se identificó como la institución que estimuló el surgimiento de los primeros ingenieros del país y consolidó saberes en matemáticas, física, dibujo y diseño de máquinas:

En los dos primeros años de la década de 1860, bajo la gobernación de Pascual Bravo promotor y acucioso organizador de la Escuela de Artes y Oficios, surgió un mayor interés por vincular las ciencias útiles al desarrollo minero. A su muerte, la gobernación pasó a manos de Pedro Justo Berrío quien continuó por diez años los esfuerzos por establecer formalmente los estudios de ingeniería en Antioquia. [...] Pero sólo en la década siguiente fueron favorables las condiciones de orden político, económico y práctico que lograron plasmar el interés y la necesidad de crear una Escuela Nacional de Minas en Medellín. [...] Logró la expedición de la Ley 60 de 1886 por la cual se creaba la Escuela de Minas, una en Medellín y otra en Ibagué. (Santamaría, 1994, p. 97)

En este contexto surgía la figura de Tulio Ospina, ingeniero e importante político y empresario del departamento de Antioquia, quien influenció profundamente la Escuela de Minas de Medellín como rector. Desde su perspectiva empresarial y académica en Estados Unidos manifestó la necesidad de vincular la ciencia y el trabajo con una moral que respondiera a las necesidades prácticas de la época. Advertía, sobre el particular, que: “En efecto, en aquel programa no nos comprometemos a dar a la Nación sabios, sino hombres laboriosos y honrados” (Mayor, 1982, p. 34).

En esta marcha histórica que ha intentado rastrear las condiciones que participaron en los inicios del vínculo entre educación y trabajo, ocupan un lugar trascendente las comunidades salesianas. A ellos se les atribuye, en buena medida, la incorporación del trabajo a la educación, a partir de la vida y obra de Don Bosco y su fomento de una instrucción para jóvenes desde los fundamentos del trabajo. Las enseñanzas y la labor del sacerdote italiano se dieron a conocer gracias a María Ortega de Pardo, quien en sus viajes a Europa se enteró de su oficio en la educación de los jóvenes más necesitados.

Así, hacia 1882 el Monseñor Eugenio Biffi, Arzobispo de Cartagena, invita a la comunidad salesiana a participar en las escuelas; ofrecimiento que declinan como consecuencia de su limitado personal (Mayor, 2014). Siete años después es aceptada, y los salesianos acceden a la petición de ser parte de la conformación de las escuelas de artes y oficios. Tal aceptación se sujetó una serie de requerimientos: dotación de muebles y maquinaria; patrocinio de los costos de traslado del personal salesiano dispuesto para su labor en Colombia; exención a la comunidad y sus posesiones de cualquier pago de impuesto; autonomía total en las decisiones tomadas por el padre Rúa dentro de los centros educativos con respecto a la disciplina, los horarios y los planes de estudio; los estudiantes admitidos cumplirían las características estipuladas por la comunidad, relacionadas con la edad, las características físicas, su inscripción a la fe católica y su férrea disciplina a los preceptos católicos (Mayor, 2014).

El arribo de la comunidad se concretó en 1890 con la llegada de los primeros salesianos provenientes de la ciudad de Turín. Surgía también el colegio León XIII con la ayuda de diferentes misioneros salesianos, y a partir de la experiencia de la Escuela de Artes y Oficios de Antioquia, renació la educación técnica en Colombia con los talleres de artes y oficios de los salesianos (Mayor, 2014). La comunidad religiosa fue la encargada de dotar con la maquinaria necesaria a los planteles, lo que significó toda suerte de dificultades para trasportarla, debido a los problemas que presentaba la geografía nacional. La instrucción en estos institutos se diseñó para que los estudiantes permanecieran cinco años. Obtenían un título profesional, y para alcanzar el grado de maestros debían continuar un año más. Los salesianos establecieron sus planteamientos pedagógicos desde la necesidad de formar jóvenes por medio de una educación técnica, que convenía con el proceso de industrialización que empezaba a experimentar el país.

Los salesianos enfocaron su espiritualidad en las enseñanzas y el ejemplo de Don Bosco y María Auxiliadora. Una educación direccionada a los estudiantes menos favorecidos, a la religión, a la caridad y a la moral. Desde sus preceptos, a los jóvenes se les remuneraría con justicia su trabajo, amén de contribuir al abastecimiento de los hogares a bajo costo. Una instrucción reconocida por la formación de obreros ejemplares y una disciplina laboral que respondiera a las exigencias de la modernización nacional. Se especializaba en diversos oficios sin que ningún estudiante pudiera escoger dos especialidades; sólo debía acceder a una y dedicar todos sus esfuerzos a cultivarse en ella. En ese sentido, Mayor (2014, p. 235) señalaba que en “un país empobrecido por las guerras civiles tener un obrero disciplinado era una conquista” más importante “que contar con la última tecnología”. Esto se explicaría como una parte de la herencia de la educación salesiana, la cual anheló disciplinar a los alumnos conforme a los preceptos de eficiencia y agilidad en la respuesta a los problemas y la formación de una conducta que no refutara órdenes (Mayor, 2014).

Los estudiantes de la comunidad salesiana se encontraban internados bajo una férrea disciplina y cada estudiante al finalizar el año mostraba los trabajos realizados en su transcurso. Un elemento que es posible destacar en este punto es la importancia ofrecida a la creación de herramientas u objetos que contribuyeran a solucionar las necesidades en diversos campos y de acuerdo a la escuela en la que se especializara el estudiante: de sastrería; de talabartería; de zapatería; de tipografía; de encuadernación; de herrería y mecánica; de carpintería y ebanistería, entre otras. Allí, el alumno exponía el resultado de un aprendizaje en el que combinó la teoría y la práctica.

El Estado colombiano reglamentó el funcionamiento de este tipo de enseñanza dentro de la educación no formal. Lo hizo a través de la Ley 39 de 1903 y cuya legislación abarca las

escuelas de música y bellas artes, los archivos, las bibliotecas, la instrucción industrial y comercial (Congreso de la República de Colombia, 1903). Algunos artículos expendidos referencian las facultades otorgadas a las autoridades locales para la dirección y supervisión de los establecimientos. Las escuelas en los años siguientes fueron objeto de reformas legislativas y una continua organización en cuanto a su funcionamiento, apertura de talleres, personal docente, financiación y planes de estudio.

De este modo, la Ley 39 de 1903, en los artículos 16, 17, 18 y 19 establecía los conocimientos que debían impartirse, relacionados con la manufactura y el manejo de maquinaria. Igualmente se refería a la creación de talleres, enfatizando que éstos y los saberes allí instruidos se correspondieran con las “condiciones y costumbres de la respectiva localidad” (Congreso de la República de Colombia, 1903, p. 5). La responsabilidad de reglamentar el funcionamiento interno de cada taller y escuela se le otorgó al gobernador del departamento, quien debía esperar la aprobación del Congreso de la República.

En un primer acercamiento al marco legislativo que regimentó el vínculo entre la educación y el trabajo, es probable rastrear una suerte de brecha en la primera del siglo XX en donde se presenta una carencia de reglamentaciones. Es hasta después de la segunda mitad cuando el Ministerio de Educación da inicio a la regulación de la educación no formal. En el artículo 3, del Decreto 088 de 1976 se señalaba que:

El sistema educativo comprenderá la Educación Formal y la Educación No Formal. Educación No Formal es la que se imparte sin sujeción a períodos de secuencia regulada. La Educación No Formal no conduce a grados ni títulos. La educación No Formal podrá realizarse como complemento de la Educación Formal y será fomentada por el Estado. (Congreso de la República de Colombia, 1976, p. 1)

Para finalizar este recorrido histórico, es necesario indicar que en este contexto las instituciones salesianas, las escuelas de artes y oficios y la Escuela Nacional de Minas en Medellín se constituyeron en las abanderadas en la formación técnica y las que, posiblemente, potenciaron el desarrollo del país en el terreno de la educación y el trabajo. Iniciaron un proceso de enseñanza que pretendió emparentar la ciencia con la práctica con el anhelo de que ello lograría incentivar la solución de las necesidades del país.

### **1.3 La educación se enlaza con el trabajo: la experiencia de la Escuela Nacional de Minas de Medellín**

Se hace referencia especial a la Escuela Nacional de Minas de Medellín por el impacto que ejerció en la educación y el trabajo. Se explorará a través del estudio de su creación, de los fundamentos ideológicos y teóricos en los que se sustentó y de su influencia en la consolidación del empresario y del obrero que requería el proceso industrial del país. Este análisis permitirá el entendimiento de algunas vicisitudes acaecidas en el desarrollo del vínculo entre educación y trabajo y del papel que representaron las experiencias de Estados Unidos y de algunos países de Europa. Ayudará, igualmente, a comprender cómo el trabajo y la educación se enlazaron con la exigencia de modificar los comportamientos y los valores de los estudiantes al interior de la institución, los cuales debían responder a las necesidades sociales de la época.

La Escuela Nacional de Minas de Medellín es reconocida como una de las instituciones pioneras en la enseñanza de la técnica moderna y el trabajo en la formación de ingenieros en el país. Un establecimiento que se interesó por la instrucción de conocimientos que bajo sus preceptos se consideraban útiles para el desarrollo de la región. Observar la Escuela Nacional de Minas de Medellín permitirá comprender los nexos entre la industria, la producción y los objetivos de la enseñanza, en los que confluían los intereses de los docentes, los estudiantes y los

padres de familia. Así, esta institución expresó su interés en la combinación de elementos científicos y prácticos y sus objetivos persiguieron una formación que respondiera a las necesidades económicas de la región antioqueña. Al tiempo que forjó, como lo expresara Alberto Mayor Mora (2014), una nueva clase de industriales, empresarios, capitalistas y gerentes en el país, con lo que se evidenció una educación orientada hacia la clase dirigente y otra conducida para las masas.

Ahora bien, para entender el contexto en el que surge la Escuela Nacional de Minas de Medellín es preciso referenciar algunos sucesos relacionados con el desarrollo económico del país. Desde la Colonia, lo que hoy es Colombia, ha experimentado la explotación aurífera. De lejos, se constituyó como la actividad que generó el valor de cambio más importante de la época; los colonizadores, tras la apropiación del oro de los pueblos indígenas, aproximadamente después de los siglos XVI y XVII, emprendieron la extracción en los ríos:

Así nació la minería en nuestro país. Los gobiernos de la colonia trajeron la legislación minera que regía en España desde la Edad Media y la impusieron, al menos formalmente, a la actividad minera de estos territorios. Los ríos en Colombia, que nacen en las tres cordilleras, estaban entonces cargados de oro y plata en gránulos dispersos en sus arenas riverañas y en el limo de su fondo. La ‘batea’ o ‘cuna’ era suficiente para que un español o un mestizo con resistencia física, ambición y tesón suficientes dedicara años a este trabajo y para que, eventualmente, llegara a enriquecerse, si es que un accidente, una enfermedad o una víbora, no terminaba antes con su vida. (Poveda, 2016, s. párr. 1)

Durante varios siglos la explotación minera estuvo a cargo de indígenas y esclavos, quienes de forma rudimentaria realizaban los procesos de extracción; un hecho que perduró durante varios siglos como consecuencia de la poca tecnología y capital con la que contaban los

colonos españoles. El escenario se fue transformando como consecuencia de los cambios sociales y políticos de este tiempo. El oro se constituyó, entonces, como el mineral máspreciado. Ya para el siglo XVII los intereses se direccionaron a los hallazgos de plata en la región de Mariquita (Campuzano, 1994); aunque la minería tuvo presencia, especialmente, en los departamentos del Cauca, Chocó y Antioquia. En estas circunstancias y tras nuevos descubrimientos se impulsó la idea de traer al país extranjeros que aportaran el conocimiento y la tecnología necesarios para una explotación más eficaz de los minerales que ofrecía el territorio. Arribaba de este modo el ingeniero Juan José D'Elhúyar. Destacado químico español que estudió en una Suecia que se encontraba en la vanguardia de los conocimientos relacionados con la química. El experto europeo realizaba, a la sazón, invaluable aportes como la elaboración del primer mineral que no era de origen natural. Su labor la realizó en las minas de plata de la Aldea de Santa Ana, en la provincia de Mariquita, lo que significó un ejemplo para incentivar el avance tecnológico en los socavones de la región.

Junto a la tecnificación de las minas y el advenimiento de expertos extranjeros, uno de los aspectos más relevantes en la consolidación de los procesos de extracción lo constituyó la nueva situación política y social generada por la Independencia. La incipiente clase antioqueña descubría la ocasión para enriquecerse, librándose del pago de impuesto a los españoles y aprovechando el auge de un comercio más abierto con otras naciones (Poveda, 2016).

Para el historiador Frank Safford (1969) en las primeras décadas del siglo XIX el control de las minas que se encontraban en el territorio de Mariquita pasaron al dominio de la empresa Colombian Mining Association. Los recientes propietarios, ingleses por su origen, asumieron el control después del cierre que sufrió la mina como consecuencia de los exiguos hallazgos de mineral valioso. Incorporaron el conocimiento de especialistas y mineros provenientes del



exterior y a disposición del ingeniero civil británico Robert Stephenson, quien era hijo George Stephenson, considerado como el precursor del ferrocarril. De tal manera que, durante este periodo “los ingleses empezaron a importar nueva maquinaria que llevaron a Antioquia para rejuvenecer la minería aurífera que representó para Colombia la fuente más importante de divisas extranjeras durante la mayor parte del siglo XIX” (Safford, 1969, p. 94).

Se destacaba Antioquia como una de las regiones que impulsaría el desarrollo de la nación a lo largo de los siglos XIX y XX. Deudora de una connotada influencia del sector extranjero y de una clase empresarial con intereses económicos dinámicos que, al tiempo que se expandían con sus empresas mineras, inyectaban avances tecnológicos al ramo. Verbigracia, autores como Roger Brew (1979) distinguieron al departamento antioqueño como pionero en el proceso de industrialización de Colombia y como la cuna de los nuevos empresarios. Una región que ostentó las condiciones necesarias para el adecuado desarrollo de la industria: asimilación de nuevas tecnologías, mano de obra calificada y no calificada, espíritu empresarial y financiación de la industria (Brew, 1979). Estos elementos suscitaron la aparición de una pequeña élite empresarial que transformaría no sólo el trabajo en la región sino también el concepto de educación en el país (Brew, 1979).

Aquí es primordial explicar cómo se relaciona el surgimiento de esta reducida clase empresarial con la incorporación de los avances tecnológicos en la región y el apoyo de técnicos extranjeros (Brew, 1979). A su vez, que ello generó que este incipiente grupo antioqueño se inclinara por una educación técnica. Allí que se encuentra una de las primeras explicaciones del porqué la generalización de aquel tipo de enseñanza, especialmente, en Antioquia. La Escuela de Artes y Oficios y la Escuela de Minas de Medellín fueron su materialización.

De esta forma surge la Escuela de Minas de Medellín después de la mitad del siglo XIX, por la acción de Pascual Bravo y Pedro Justo Berrío; éste último con un profundo interés por organizar una institución para la formación de ingenieros en el departamento, anhelo que finalmente se realizó con la vinculación de la Universidad de Antioquia (Santa-María, 1994). La coyuntura del país postergó la formalización de la escuela hasta 1886. Por medio de la Ley 60 se estableció la creación de las escuelas de minas en las ciudades de Ibagué y Medellín. La fundación de instituciones en estas zonas respondía a la necesidad de personal capacitado para explotar dos regiones con importantes reservas de minerales (Villegas, 2004). Un año después, cerraría la de Ibagué y se daría la instauración definitiva de la Escuela Nacional de Minas de Medellín. El carácter nacional responde a la exigencia de obtener recursos para el sostenimiento del país y de la misma escuela (Villegas, 2004).

Como institución se distanció de los preceptos religiosos heredados del adiestramiento católico que marcó la educación del país desde la Colonia y que alcanzó su cenit con la Constitución de 1986. No nace como algo desligado del desarrollo de la región, sino como una respuesta a los procesos económicos y sociales. Condicionada por los intereses de una clase social particular que pretendía la formación de un nuevo grupo de empresarios y por la necesidad de una “técnica racional” que dotaría a los hombres de empresa antioqueños. Se presumía que la región contaba con las circunstancias precisas para formar empresarios y trabajadores disciplinados, eficientes y con aptitudes para el trabajo (Mora, 1982). Tales elementos permiten señalar que se vinculó la educación técnica con el avance del país, en una relación en la que se interpretó que el progreso en este tipo de educación garantizaría el desarrollo que la nación reclamaba. En su momento, la Escuela de Minas

[...] se impuso la tarea de educar al empresariado de Antioquia en los lineamientos de esta racionalidad, esfuerzo que se vio favorecido por el hecho de que la Escuela fue siempre una escuela de ingenieros, es decir, de individuos especialmente capacitados para el cálculo. (Mayor, 1982, p. 26)

Los fundadores de la escuela mostraron un interés por una educación que respondiera a las múltiples necesidades de la minería y que permitiera alcanzar los objetivos relacionados con el avance del país. En el discurso de apertura del rector Tulio Ospina se advertía “ya el espíritu de la sociedad que en estos años empezaba a configurarse en el país. La incitación a concretar todas las energías personales en el trabajo así como el estímulo a considerarlo como una especie de obligación moral” (Mayor, 1982, p. 29). Una alocución que exhortaba al trabajo disciplinado y a una cultura de la economía, afirmando que las reservas de minerales no constituían grandes cantidades, pero que el provecho que se les lograría sacar a través del ejercicio de estas dos cualidades llevaría a la región a un desarrollo importante. El trabajador minero, en este sentido, debería ser “sobrio, económico y ordenado” (Mayor, 1982, p. 29). También se resaltaban la honestidad, la laboriosidad y la austeridad como cualidades de las familias de la región, las cuales habían de ser innatas en los estudiantes para conquistar el porvenir. Además de expresar que quien no cumpliera con estas características le convenía desistir de continuar en la escuela y evitar su deshonra. En esa proclama es posible encontrar el prototipo de egresado que se requería en la región y una nueva cultura del manejo financiero y del trabajo. Se acudió, pues, a la educación para incentivar el cambio del profesional y el trabajador antioqueños.

Llama la atención en este aspecto cómo las afirmaciones de los fundadores, los directivos y los docentes de la Escuela Nacional de Minas de Medellín se acercan al análisis efectuado por Max Weber en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Así, la profesión es concebida

como un producto del adiestramiento de las cualidades de cada persona que se orientan al servicio del Estado; una característica que expresa la mirada utilitarista de la virtud y la moral. Para Weber, en el protestantismo el trabajo se presenta como una virtud y una forma de congraciarse con Dios. Allí se incorpora a través de la práctica de los preceptos de esta creencia actitudes como la disciplina y la austeridad; cualidades que favorecerían el desarrollo del capitalismo. Una idea de la educación y el trabajo distanciada del enfoque que la religión católica les otorgó, en tanto priorizó la formación en las humanidades y el impulso de oficios a través de la figura de maestros (Weber, 1905). En consecuencia, la Escuela Nacional de Minas de Medellín se distanció de los mandatos que dominaban la educación del país y que se circunscribían a la égida de la fe católica. Se evidencia, entonces, una fuerte tendencia a adoptar los procesos desplegados por los Estados Unidos y Alemania en materia de educación y trabajo. Empero, ello no significó la ruptura con el catolicismo y su influencia al interior del claustro; mas encarnó el distanciamiento de las concepciones sobre educación y trabajo propias de los católicos.

Ejemplo de ello fue el actuar de los hermanos Ospina y la influencia que desempeñaron sus experiencias en el exterior, amén del enfoque conferido a la educación en la Escuela Nacional de Minas de Medellín. Los hermanos Ospina, hijos del ex mandatario y fundador del Partido Conservador Mariano Ospina Rodríguez, tuvieron un papel protagónico. El uno, a cargo de la redacción de los estatutos; el otro, como primer rector de la escuela. Su comportamiento responde, de este modo, a la influencia del padre y sus profundas convicciones religiosas, quien las expresaba a través de sus escritos e insistía en la importancia del cumplimiento de la moral y el deber para alcanzar la felicidad terrenal (Mayor, 1982). Mariano Ospina Rodríguez no excluía el deber y la moral de la utilidad; había que sacar, pues, provecho y gozar de los beneficios aquí

y ahora. Buscó en la formación de los sectores más privilegiados de la región el cultivo del pragmatismo y el utilitarismo. También vio la necesidad de que sus hijos recibieran la educación en el exterior y que continuaran con algunos de los preceptos aprendidos en la Compañía de Jesús. A través de las cartas a sus hijos, quienes se encontraban adelantando estudios en el exterior, Ospina resaltaba el valor de la ciencia en términos prácticos y útiles: “Se debe estudiar todo lo que se puede, especialmente las ciencias aplicables a nuestras industrias, observar mucho y tomar apuntes de todo, porque sólo así se conserva el recuerdo exacto y aprovechable” (Barrientos, 1921, p. 14).

Mariano Ospina Rodríguez, un hombre con fuertes convicciones devotas, sujetaba el gozo del ser humano en la tierra con el cumplimiento del deber y la aplicación de la razón; cualidades todas que convenían ser incorporadas dentro de la juventud antioqueña. El componente religioso al interior del centro educativo presentó algunas peculiaridades, pues su reglamento establecía entre líneas la no obligatoriedad de ejercer el recogimiento católico, permitiendo a los estudiantes ausentarse de las ceremonias si contaban con el apoyo de sus padres. Mayor (1982) advierte que el Ministerio de Instrucción Pública modificó tal estatuto a través del artículo 24, exigiendo a los alumnos a participar de los ritos católicos. El autor explica cómo la concepción de Tulio Ospina frente a la práctica religiosa en la escuela y su interés por consentir que los estudiantes abrazaran la libertad de culto respondía a la influencia de su instrucción en las universidades estadounidenses (Mayor, 1982). El anhelo de los hermanos Ospina se materializaría hasta 1911 cuando se eliminarían las ineludibles clases de religión, expresando que la moral y la rectitud no debían responder a una determinada orientación devota, sino a las actitudes expuestas que comprometían a todo el alumnado a desplegarlas como un adeudo para con la patria.

Las dificultades en los inicios de la Escuela Nacional de Minas no se hicieron esperar. La primera de ellas, la escasa matrícula de estudiantes. Así mismo, su dirección estuvo a cargo de los mandatos que provenían de Bogotá, lo cual representaba uno de sus mayores problemas: el desconocimiento del contexto de la escuela y de la región; el direccionamiento de las asignaturas, en las que prevalecían los conocimientos generales y se les restaba importancia a la práctica, situación que fue considerada como un error para alcanzar el objetivo trazado por la institución; el perfil del profesorado que no se ajustaba a las necesidades del plantel en lo referente a la práctica (Mora, 1982). Del mismo modo, las guerras civiles obligaron a su cierre y es hasta 1903, a través de la Ley 39, que se establece su apertura:

Artículo 21. Restablécese la Escuela Nacional de Minas de Medellín, costeadada por la Nación, con el objeto de formar ingenieros científicos y prácticos, capaces de dirigir con éxito la exploración y explotación de minas. El Gobierno determinará las asignaturas que deben formar esta Escuela, y dictará el reglamento que en ella ha de observarse bajo la inspección inmediata del Gobernador del Departamento. (Congreso de la República de Colombia, 1903, p. 6)

Reabre sus puertas, entonces, con 27 estudiantes y con la rectoría a cargo de Tulio Ospina. La puesta en marcha de la institución estuvo bajo el amparo de la Universidad de Antioquia por casi tres lustros. Después de su apertura, la anexión le permitió contar con la estimulación de la escuela a través de otorgamiento de becas y disfrutar de aulas y laboratorios en las diferentes ramas de la ciencia como la geología, la física, la mineralogía y la química. Ya en los primeros años del siglo XX la escuela experimentó cierta inestabilidad en cuanto a su permanencia con la Universidad de Antioquia. Pretendió su funcionamiento de modo independiente, situación que perduró por algún tiempo. En 1939 se establece su incorporación a

la Universidad Nacional de Antioquia, pasando a ser la Facultad de Minas de Medellín (Santa María, 1994).

Como se ha señalado, los estatutos de la Escuela Nacional de Minas son producto de la formación en el exterior de los hermanos Ospina, específicamente, de la Escuela de Minas de California, la cual se inclinó por la enseñanza de las ciencias naturales aplicadas. El mismo Tulio Ospina en su cátedra de geología recalca la importancia de la aplicación de los conocimientos y del ejercicio de las virtudes que contribuyera al trabajo disciplinado, lo que le granjeó el reconocimiento por la formar agrónomos e ingenieros que contribuyeron al progreso del país. La escuela percibió el devenir constante de los maestros que la integraban. Sus egresados ingresaron a la planta docente, gracias a la experiencia adquirida en el ejercicio de la ingeniería (Santa María, 1994).

La práctica fue un elemento esencial para la escuela, y los estudiantes eran vinculados en los proyectos adelantados en la región. Las familias comprendieron la necesidad de matricular a sus hijos a la institución y que de allí pudiesen emplearse de manera más expeditiva, en razón del prestigio que tenían sus egresados por aquella época. Tal énfasis y disposición hacia la práctica, en parte por la consigna de la escuela “Trabajo y Rectitud”, generó el descuido en otras áreas del conocimiento:

Esta orientación de la juventud hacia los estudios prácticos dejó al establecimiento sin su verdadero carácter universitario al prescindir de la Escuela de Filosofía reconocida universalmente como factor de la educación formal. Con esta reforma se perseguía el desarrollo del país a través de la educación, por medio de la ‘ciencia útil’. (Santa María, 1994, p. 110)

En este sentido, Santa María (1994) señala que la escuela contribuyó al progreso de la nación, en tanto la educación técnica y práctica apoyaron la solución de los problemas económicos por los que atravesaba el país. Afirma, que bajo la dirección de Tulio Ospina, se formaron hombres eficientes, honrados y prácticos, quienes más adelante fundarían empresas necesarias para la nación. La estrecha relación de la empresa pública y privada con la Escuela de Minas de Medellín fue una constante, mediante el otorgamiento de becas, y con el interés de los empresarios por dotarse de profesionales. Es amplia la lista: Coltejer, Gaseosas Posada Tobón, Compañía Nacional de Chocolates, Coltabaco, Cine Colombia, la Federación Nacional de Cafeteros, Cementos Argos, Cervecería Andina.

Para concluir este apartado, es preciso recordar que este recorrido por los antecedentes de la escuela y de sus promotores contribuye a la comprensión de su surgimiento y de los objetivos que le fueron encomendados para el progreso de la nación. La influencia de Mariano Ospina Rodríguez y sus concepciones sobre la ciencia, la utilidad y la práctica en la educación de los ingenieros del país, el acercamiento de sus hijos a los preceptos de la educación en Estados Unidos y Europa y el adelanto industrial que se vivía allí, marcaron el inicio de nuevas ideas en educación y la introducción del país al capitalismo, en donde se debía incorporar en la población las actitudes acordes con este sistema. El análisis de las cartas que sostuvo Ospina permiten develar el interés en una educación práctica al servicio del progreso y la utilidad individual de los empresarios, además de explicar cómo la religión se ligó desde la moral y el trabajo (Mayor, 1982).



### ***1.3.1 Un hijo de la Escuela Nacional de Minas de Medellín. El caso de Alejandro López Restrepo***

A lo largo de esta investigación el nombre de Alejandro López Restrepo ocupa un sitio destacado. Se trató de uno de los egresados de la Escuela Nacional de Minas de Medellín más connotado por sus aportes en el desarrollo de la región y el país y como uno de los autores que influyó en el cambio de las concepciones asociadas al trabajo y la educación. Fue maestro de la escuela y reconocido personaje polivalente, con una preocupación constante por encontrar las soluciones a los diferentes problemas que aquejaron a la nación. Entender esta figura ayudará en la comprensión del concepto de trabajo inculcado en la educación y de la noción de economía que aplicó, influenciada por las teorías keynesianas:

Alejandro López (1876-1940) fue hijo de una familia de un sastre ‘carente de prosapia’. Sin embargo, fue un hombre polifacético por las muchas actividades que desempeñó, pero sobre todo fue un hombre preocupado por los problemas nacionales, en sus dimensiones económicas, políticas y sociales. Sus numerosos escritos fueron el resultado de su preocupación por entender y solucionar los problemas de su época. (Maya, s.f, p. 1)

Alejandro López Restrepo, ingeniero de la Escuela Nacional de Minas de Medellín, a quien se le destacó por su tesis de grado en 1899, titulada *El paso de La Quiebra en el ferrocarril de Antioquia*. Una investigación sobre la construcción de un túnel que permitiera a la región conectarse con el Magdalena de forma expedita a través del corredor de La Quiebra. Entre 1926 y 1929, su propuesta fue materializada en la presidencia del general Pedro Nel Ospina Vásquez, quien otorgó el aval para la ejecución del proyecto. Se afirma que Ospina Vásquez fue su mayor mentor, y que lo apoyó desde el momento que presentó su tesis, pese a que no fue vista con buenos ojos por los jurados (Mayor, 1982). Ospina Vásquez con el dinero de la venta del canal

de Panamá otorgó a la compañía canadiense Frasser, Bracer & Co. la edificación del túnel. Se aplicaron las más sofisticadas técnicas de excavación y de construcción para su diseño, el cual vería la luz tres años después, en 1929; sería reconocida como una de las más grandes e importantes obras de la nación.

López Restrepo, al igual que los hermanos Ospina, recibió una gran influencia de la educación que recibió en el exterior. Un impulso intelectual que tuvo lugar en Inglaterra y la Royal Economic Society, asociación que buscaba la incorporación de la ciencias económicas en diferentes aspectos de una nación. Allí destacaron las ideas de John Maynard Keynes sobre la oferta, la demanda, la intervención del Estado y el desempleo. Concepciones que influenciarán notablemente la noción de trabajo en Alejandro López y la Escuela Nacional de Minas de Medellín.

En lo referente a su trayectoria profesional, figuran su desempeño como docente en la escuela y la administración de la mina El Zancudo, en la que se le adjudican diversos aportes en los métodos para la extracción del oro. El mismo López (2011) en el prólogo de su texto *El trabajo: nociones fundamentales* afirmaba:

A fin de atender a la demanda de ingenieros para las vías locales de comunicación. Más tarde conseguí que la enseñanza se orientase en el sentido de dotar a Colombia de dos tipos de ingenieros: el propiamente técnico, con carácter acentuadamente matemático, y el administrador técnico que, bien amaestrado y preparado para estudiar los motivos técnicos de cualquier industria, fuese especialmente apto para la organización y manejo del trabajo y el mejor aprovechamiento del factor humano, con el propósito de dotar al país de verdaderos 'leaders' industriales, esto es, empresarios que pudiesen asumir la dirección de todo trabajo. (p. 13)

También ocupó el cargo de cónsul de Colombia en Londres entre 1920 y 1935. En ese mismo año realiza sus aportes a la construcción del programa político del Partido Liberal, al que veía con esperanza por su posible candidatura presidencial. Un hecho que nunca pudo ser. Posteriormente, ejercería el cargo de gerente en la Federación Nacional de Cafeteros durante dos años (Maya, s.f.).

Su tarea en la comprensión de los problemas de Colombia adquirió gran importancia con su texto *Problemas colombianos*, escrito en 1927, durante su permanencia en Inglaterra y publicado en la ciudad de París. Un documento sobre las dificultades de Antioquia y el país, en el que indagó sobre las reformas agrarias de la región durante el siglo XVIII. Afirmaba que “Lo que ocurre en mi tierra, pasa en todo el país”. Una frase que es interpretada por autores como Eduardo Posada Carbó (1986) como una indudable expresión regionalista, pues indicaba la grandeza de la región y el trabajo que caracterizaba al antioqueño como motores para el desarrollo de la nación. López Restrepo en sus diversas disquisiciones y con una educación ética del trabajo buscó que Colombia pasara de ser agrícola a una nación industrial, incorporándose a las dinámicas del capitalismo.

En esta labor de analizar los problemas de Colombia y sus dificultades para alcanzar el desarrollo industrial, López Restrepo expuso sus afinidades con los postulados keynesianos. En su texto *El desarme de la usura: la depresión económica, sus causas y posibles remedios* señala las dificultades del sistema capitalista y la enfermedad que significaba para la economía la usura por “parte de algunos individuos” en el que el financismo, la economía en un puñado de personas y las deudas se constituían en “formas peligrosas y dañinas” para el capitalismo (López, 2011, p. 44 ). Allí resalta el papel del Estado y su intervención en impedir la usura desmedida, bajando los intereses de las deudas. Maya (s. f.) y Mayor (1982) advierten que la influencia de Keynes en

Alejandro López Restrepo se debió a la importancia conferida al autor británico durante la Depresión Económica de los años treinta, así como los debates y los documentos que abordaban los problemas fundamentales de la economía. En ese sentido, e influenciado por los acontecimientos que experimentaba Europa por aquellos años, López Restrepo se interesó por acercar al país a un desarrollo industrial y agrícola similar al del Viejo Continente. Propendió por asignarle un lugar fundamental a la práctica de los conocimientos adquiridos, los cuales solucionarían las necesidades del país, significando el progreso a través de grandes obras de infraestructura. Tales propósitos encuentran relación con la preponderancia otorgada por López Restrepo, de la mano de la Escuela Nacional de Minas, a la enseñanza de la técnica, la cual relacionó con el avance del país y la atención de las necesidades más inmediatas, formando a los trabajadores, a los empresarios y al personal directivo vinculado con la organización racional del trabajo. En palabras de Mayor (1982): el camino que la nación recorrió hacia el capitalismo.

### **1.3.1.1 Alejandro López Restrepo y su concepción sobre el trabajo.**

En el apartado precedente fue posible apreciar que las ideas y la trayectoria de Alejandro López Restrepo lo ubican como uno de los precursores del desarrollo económico de Antioquia. Introdujo un concepto de trabajo en el que resaltaba la enseñanza del sentido práctico a través de excursiones a las empresas de la región, en donde sobresalía un marcado interés por el conocimiento al servicio de los problemas industriales y agrarios. Por ejemplo, en 1908, en la Ferrería de Amagá, la primera empresa siderúrgica del departamento, se edificó un horno en lo alto del municipio, al suroeste de la región antioqueña, en el que se fabricaban herramientas para triturar materiales pesados al interior de las minas (Arbeláez, s.f).

En cada excursión López Restrepo enseñaba sobre la importancia del manejo del dinero en una empresa, las proyecciones en el mercado y la aplicación de la razón en los aspectos más elementales de la compañía (Mayor, 1982, p. 65). Indicaba también la necesidad de “estudiar al trabajador en sí mismo” y su relación con el trabajo y con los demás, con el objetivo de comprender cada uno de los aspectos que intervienen en la industria y cómo sacar su mayor ganancia en beneficio de la empresa.

Tan abreviado preliminar tiene como propósito introducir el análisis al concepto de trabajo en Alejandro López Restrepo. Advertirlo significa comprender este concepto al interior de la escuela y su incidencia en el cambio de las prácticas, tanto en los obreros como en los empresarios.

Una figura que emprendió la tarea de incorporar en el país, a través de la educación, un perfil que respondiera a las demandas que el capitalismo emergente exigía. La influencia de Marshall, Ruskín, Jevons, Tarde, Keynes, entre otros, marcaron el pensamiento de López Restrepo, amén de sus concepciones liberales en política, economía y educación. Un personaje que se situó en la corriente económica marginalista del siglo XIX, representada por el inconformismo hacia las teorías clásicas de la economía de David Ricardo y Adam Smith (Mayor, 1987).

Sus mayores contradicciones con la teoría clásica se expresan en el concepto del valor-trabajo. Adam Smith en *La riqueza de las naciones*, manuscrito que permitió vislumbrar los aspectos fundamentales del capitalismo (Guillen, 1976), analiza la ganancia, el valor del trabajo, la producción, el trabajo humano, así como el papel del trabajador como generador de la ganancia. El economista escocés, con respecto a la relación entre valor y trabajo, señalaba que este último “es la única mercancía universal y precisa del valor, o el único patrón mediante el

cual podemos comparar los valores de distintas mercancías en cualquier tiempo y lugar” (Smith, 1994, p. 72).

David Ricardo, por su parte, no se apartaba de la definición y de los postulados planteados por Smith. El valor es relacionado con los factores de escasez y trabajo. La primera se entiende como aquella en la que el trabajo no puede intervenir para solucionar la demanda o escasez de un producto o del monopolio; de allí que influya en la determinación del valor en una mercancía (Ricardo, 1959). En el segundo, el trabajo se entiende como elemento forzoso para la producción de bienes, esto es, si el producto puede ser elaborado por el trabajo humano, determina el valor de un bien (Ricardo, 1959, p. 25). Expresó, a diferencia de Adam Smith, las causas en las variaciones al interior del valor, denominándolo como el “valor relativo de las mercancías”.

David Ricardo (1959) afirmó que el valor se constituye por el trabajo, pero el valor de cambio es independiente de la cantidad de trabajo incorporado. Desarrollando el concepto de “valor subjetivo” (p. 75) la escuela marginalista se distanció del concepto de valor planteado por Adam Smith y David Ricardo. De tal modo, William Stanley Jevon, precursor del pensamiento marginalista, se alejó de las diferencias planteadas entre valor de cambio y valor de uso expuestas por Adam Smith. En *La teoría de la economía política* Jevons negaba que el valor del trabajo fuera representado por un objeto en concreto: “El valor de cambio no expresa más que una relación, y no debería usarse el término en ningún otro sentido” (Jevons, 1998, p. 121). El valor subjetivo fue definido como “el valor de los productos [que] se determina por la apreciación (utilidad marginal) subjetiva de los consumidores puesta en relación con su escasez relativa” (Escartín, s.f., p. 364). Así, la cantidad de trabajo incorporado no es la que determina el valor de la mercancía; en el pensamiento marginalista el valor de la mercancía determinará la

remuneración del trabajador y el consumidor otorgará el valor de la mercancía de acuerdo a la necesidad que le signifique.

Permite lo anterior comprender los fundamentos del pensamiento de Alejandro López Restrepo en cuanto al trabajo. López Restrepo entendía al hombre en función del trabajo y a este último como una de las tantas actividades en las que se desenvuelve el ser humano. Planteaba la necesidad de entender el concepto de trabajo explicando sus semejanzas y diferencias con las otras labores realizadas por el hombre. Distinguía tres: actividad económica (El trabajo); actividades predilectas; el juego.

La primera era entendida como trabajo, y tiene que ver con la caracterización elaborada de ese concepto en esta sección. Las actividades predilectas serían aquellas que ejecuta el hombre y generan investigaciones o descubrimientos, denominadas como hobby o aficiones. Finalmente, llama la atención cómo López Restrepo acercaba el juego a la noción de trabajo, afirmando que un trabajador transformaría su labor en la fábrica o empresa en un deporte, mientras a un deportista brillante le pagarían por desempeñar esa tarea.

Para López Restrepo había que oponerse a los enunciados que expresaban el trabajo como una condición ardua para el ser humano, con lo cual se apartaba de esas ideas sobre el trabajo que lo reducían a una simple mercancía, a los servicios y artículos que produce y a una visión estática del concepto. Expresaba la importancia de considerar al trabajo como una función y al trabajador como la célula al interior de la empresa, en el que su objetivo es producir (López, 2011). Definía el trabajo del modo siguiente:

La acción de prestar a otros servicios que éste utiliza para la realización de sus fines, en cambio de medios que sirvan al trabajador para realizar los suyos. El trabajo es la contribución individual a la obra colectiva de la producción. (López, 1928, p. 55)

El concepto de trabajo, indicaba López Restrepo, fue transformado tras la Segunda Guerra Mundial. Expresaba que al trabajador se le empleó en las fábricas al “servicio de la nación” (p. 53) para elaborar armas para la defensa; empresa que se mantuvo a lo largo del periodo bélico. Posteriormente, el asalariado continuó siendo un servidor de la nación en tiempos de paz, cuyo objetivo primordial fue el “bienestar humano” (p. 54). El trabajo se presentaba, entonces, como un servicio, como una acción.

Alejandro López Restrepo proclamaba también su inconformismo con las teorías que enfatizaron en el trabajador y su papel en la generación de la riqueza. De manera explícita no se pronuncia en contra de los postulados socialistas; empero, es posible vislumbrar en su texto *El trabajo. Nociones fundamentales* su distanciamiento con los planteamiento de esta corriente. Quizás, a partir de su afinidad con Marice Block, un economista de origen alemán, quien dedicó gran parte de su vida a la crítica del socialismo. Igualmente, López Restrepo señalaba cómo algunas concepciones económicas perjudicaron el concepto del trabajo y del trabajador, socavando una brecha entre el empresario y el obrero.

También López Restrepo incorporaba a la lógica del trabajo algunos planteamientos propios de la economía del trabajo. Introducía así la “economía del tiempo”, en el que analizó el tiempo con relación al trabajador y su permanencia en la empresa. Afirmaba, por lo tanto, que era comprensible que el asalariado deseara reducir sus horas laborales para extender sus periodos de disfrute; Esto fue lo que denominó como la “economía del tiempo”. Reiteraba que el hombre trabaja para alcanzar sus fines y no para satisfacer sus necesidades. Esta marcada oposición a la



concepción del trabajo como un medio para resolver las privaciones respondía al hecho de que entender el trabajo como una necesidad limitaría las motivaciones del trabajo, es decir, que el obrero al sufragar sus carencias estaría acabando con las razones que lo llevaron a trabajar, forjándose una imagen en la que sólo cumple su función con el ánimo de satisfacer sus propias necesidades. Se trataba, pues, de un juicio erróneo, en la medida que el trabajador acometía su labor con el propósito de intercambiar servicios, lo cual se traduciría en el pago de un salario: “La retribución es lo esencial y dominante, a cambio del trabajo; se presta un servicio a cambio de un salario y de otras retribuciones” (López, 2011, p. 61).

López Restrepo deducía que los móviles que encauzaban al hombre a trabajar eran múltiples y complicados y que no debían reducirse tan sólo al pago de un salario; pese a su vital importancia en cuanto al poder adquisitivo requerido para obtener los servicios que demandaba. A su vez, señaló la existencia de otros factores que influían en las razones para trabajar: el interés de acumular, la tranquilidad ante el porvenir, el sentimiento de progreso y la satisfacción personal de hacer algo estimable en el que pudiera desarrollar su labor.

Durante el recorrido realizado por el concepto de trabajo, López Restrepo se acercó a la idea de la reproducción de un patrón conocido a través de técnicas ya conocidas. Manifestaba que en la reproducción se encuentra la clave para la obtención de mayores ganancias; no obstante, el trabajador no podría experimentar en su jornada de trabajo, ya que ello perjudicaría los réditos de la empresa. Por tanto, la creación se relacionaría con el trabajador independiente, el campesino, el artista o el artesano, en donde cada individuo a través del resultado de su trabajo incorporaría elementos propios. Este aspecto era de vital importancia para las ciencias económicas, pues le permitiría investigar aquellos rasgos de la personalidad del trabajador que lo conducen a ir más allá de la realización de su tarea.

Finalmente, a lo largo del análisis que realizó sobre el concepto de trabajo, López Restrepo formulaba la necesidad de apartar la definición de trabajo como un hecho penoso para el hombre. Un examen que realizó a partir de la psicología del trabajo, estableciendo que la noción de trabajo se ha modificado como resultado del desarrollo industrial que aumentó el esfuerzo del hombre, y fue acompañado por elementos más racionales. Señalaba que quien se desempeña en un trabajo para alcanzar sus metas no podría concebirlo como una tarea ardua; la pena era desplazada por la retribución que recibía el trabajador. Preguntaba López Restrepo: si es un ejercicio penoso ¿por qué vemos a tantos individuos trabajando y que ya han acumulado suficientes medios para su existencia? A lo que respondía que cuán lejos estaría la codicia de los seres humanos; mas lo que impulsaba a seguir trabajando no era otra cosa que el “el temor al ocio”. (López, 2011, p. 65)

## Capítulo II

### **Devenir histórico y aproximaciones conceptuales a la categoría de trabajo**

Con el propósito de comprender desde cuáles referentes conceptuales se apoyaron los documentos analizados en la presente investigación, en este capítulo se realizará una exploración conceptual de la categoría de trabajo. Al respecto, se tratarán las ideas de Carlos Marx, Max Weber y Hannah Arendt; pensadores con claros distanciamientos, que aportan elementos de análisis desde diferentes perspectivas. También se abordarán los debates contemporáneos sobre el concepto de trabajo a partir de las tesis señaladas por Jeremy Rifkin y Peter Drucker; teóricos que pronosticaron el cambio y el fin del trabajo y la necesidad de establecer una renovación en los sistemas educativos que se acomodara a las transformaciones en el trabajo y el mercado.

El trabajo es un componente transversal al ser humano y ha sido incorporado en el vocabulario del sistema educativo en Colombia como eje fundamental en la formación de estudiantes. Pero, ¿desde qué concepto de trabajo se sustentan las instituciones escolares? ¿Existen semejanzas conceptuales y discursivas entre los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y el lenguaje presentado por los organismos internacionales en lo referente al trabajo? El recorrido conceptual propuesto en este capítulo señalará algunos indicios que contribuyan a comprender estos interrogantes. Que a su vez permiten esclarecer los elementos que componen el discurso actual sobre educación y trabajo, es decir, entender desde qué referentes conceptuales se alimentan los documentos oficiales para desarrollar el concepto, su relación con la educación en el país y explorar la lógica en la que se construye esta categoría.

Esta exploración, finalmente, permitirá evidenciar que el trabajo no ha tenido una vinculación significativa con la educación. En efecto, dicha relación se ha presentado con mayor

fuerza en las transformaciones tecnológicas y culturales vividas, acaso, en los últimos cincuenta años. Aquí las políticas educativas se orientaron hacia el trabajo productivo, controvirtiendo los ideales liberales de la educación que propendían por una enseñanza ajena al trabajo.

## **2.1 Mercancía y enajenación: el concepto de trabajo en Carlos Marx**

Se plantean a continuación algunos razonamientos sobre la noción de trabajo en Marx. Se introducen en el presente apartado con el ánimo de acercarse a la comprensión de las relaciones, aparentemente simples, y a la vez complejas, entre trabajo, riqueza, valor, capital y mercancía. Conceptos referidos en la actualidad, muchas veces sin una revisión teórica. Marx presentaba la categoría de trabajo en su contexto y desde la economía política. No lo definía de manera acabada y absoluta; más bien, como condicionado por el sistema económico en el que se incorpora. Una cualidad evadida por los documentos oficiales de las instituciones que integran el trabajo a la educación; lo organizan, le trazan unos objetivos, pero no precisan su significado al interior del modo económico en el que surge.

El primer acercamiento al concepto tiene lugar en el análisis que Marx realiza sobre la economía política y como esta reduce la condición del trabajador a una simple mercancía. En los *Manuscritos económico-filosóficos de 1844* explicaba cómo en esta ciencia se naturalizaban determinados conceptos, los incorporaba en su lenguaje y en las leyes de su funcionamiento:

Hemos partido de los presupuestos de la Economía Política. Hemos aceptado su terminología y sus leyes. Damos por supuestas la propiedad privada, la separación del trabajo, capital y tierra, y la del salario, beneficio del capital y renta de la tierra; admitimos la división del trabajo, la competencia, el concepto de valor de cambio, etc. Con la misma Economía Política, con sus mismas palabras, hemos demostrado que el trabajador queda rebajado a mercancía. (Marx, 2015, p. 104)

Se analizaba de esta manera la situación del hombre y su relación con el sistema, cuestionando las explicaciones omitidas en aquella disciplina y su complicidad con el “interés del capitalista”. En donde “las únicas ruedas que la Economía Política pone en movimiento son la codicia y la guerra entre los codiciosos, la competencia” (Marx, 2015, p. 105).

Antes de definir el concepto, Marx exponía cómo el trabajador se convierte en una mercancía, que entre más produce más pobre es, que esa producción le es ajena; un “ser extraño”, independiente de quien lo produce, una “desrealización del trabajador”. El obrero produce una mercancía a la cual difícilmente logrará acceder, quedando a merced de la mercancía que produce. Marx desarrollaba así la idea de “enajenación del trabajador”, presentada en cuatro formas, en la que el trabajo se constituía para el obrero en un objeto que le es ajeno.

La primera, la constituía la “enajenación del trabajador en su objeto”. Allí el obrero no constituye como suyo el producto que elabora, por el contrario, le pertenece a otros; el trabajo se convierte en un objeto independiente del hombre. Para explicar esta premisa, Marx abordaba la relación del hombre con la naturaleza, de la cual se servía a través del trabajo para obtener los medios necesarios para existir. Pero esta dependencia fue trastocada como consecuencia de la situación a la que se sometió al trabajador, pues cuanto más extraía de la naturaleza por medio de su trabajo, menos poseía para lograr subsistir:

Cuanto más produce el trabajador, tanto menos ha de consumir, tanto más valor crea, tanto más sin valor, tanto más indigno es él; cuanto más elaborado su producto, tanto más deforme el trabajador; cuanto más civilizado su objeto, tanto más barato el trabajador; cuanto más rico espiritualmente se hace el trabajo, tanto más desespiritualizado y ligado a la naturaleza queda el trabajador. (Marx, 2015, p. 108)

El trabajo fue concebido por el obrero como aquello que debía hacer, una cierta forma de padecimiento al que se vio obligado para subsistir; como aquel que le sustraía su libertad, energías y espíritu. Un tipo trabajo en donde se invierte el esquema, pues el hombre se concibe humano en las actividades animales y se observa animal en las tareas propias del ser humano. Marx aclaraba esta transformación en tanto el hombre en el trabajo se siente constreñido, lo que realiza es un “trabajo forzado” en el que no se percibe libre, se advierte como prisionero; pero fuera de él, ejecutando las actividades propias de la naturaleza animal, como comer, dormir, procrear, se juzga en libertad (Marx, 2015). En este sentido, el objeto, producto del trabajo del hombre, es quien lo domina y se le presenta de forma hostil.

La segunda forma de enajenación del trabajo, Marx la definía como la “relación del trabajo con el acto de producción dentro del trabajo”. Para el hombre ya no sólo le era ajeno el producto de su trabajo, sino también la actividad misma de trabajar; siente que el trabajo se constituye en una acción que va en contra de él. En el sistema capitalista el trabajo le ha castrado la posibilidad al hombre de realizarse a través de él, constituyéndolo en una mercancía.

Una tercera forma tendría que ver con la vida genérica del hombre, es decir, de acuerdo a su condición de animal y su vínculo con la naturaleza. Marx exponía que aquel necesitaba de ésta para sobrevivir. Una relación que el sistema alteraba, haciendo que la naturaleza pareciera extraña al individuo; la vida genérica, productiva, era percibida por el hombre como un simple medio para seguir existiendo: la “vida misma aparece sólo como un medio de vida” (Marx, 2015, p. 112). Esta contradicción se traducía en que el hombre ya no aplicaba su voluntad a la actividad vital, lo que significaba el proceso de conciencia; ya su trabajo no era libre, sino un mero recurso para continuar existiendo. Declaraba Marx que al invertir esta relación, el verdadero objeto del trabajo, en donde el hombre desplegaba sus capacidades en un mundo transformado por él, era

reducido a la condición de animal. Producir sólo para subsistir y desarrollar las funciones básicas de comer, dormir y procrear. El hombre perdía la conciencia de su actividad vital, al tiempo que se le extraviaba la libertad en su trabajo.

En este orden de ideas, Marx señalaba una cuarta forma de enajenación del trabajo. No se refería tan no sólo a las consecuencias en el objeto del trabajo y el ser genérico, esta enajenación perturbaba la relación con el otro. El obrero al constituirse como mercancía, transformaba sus lazos con los demás en términos de mercancías, mercantilizando las relaciones sociales. En esta dinámica era imposible que el obrero sintiese que se realizaba en su trabajo, pues se trataba de un sistema en el que todos los aspectos de la vida del hombre se reducían a la productividad.

Como consecuencia de estas formas de enajenación se producía la propiedad privada, el resultado del extrañamiento del trabajador con otros hombres y con la misma naturaleza que antes lo proveía. Para Marx, la propiedad privada era el resultado de esa enajenación, y que la economía política no conseguía explicar adecuadamente. Lo primero, señalaba Marx, era considerar al trabajo como la esencia de la producción, pero de forma contradictoria se le negaba todo al trabajo y se le otorgaba todo a la propiedad privada. Así mismo, indicaba que “salario y propiedad privada son idénticos, pues el salario que paga el producto, el objeto de trabajo, el trabajo mismo, es sólo una consecuencia necesaria de la enajenación del trabajo” (Marx, 2015, p. 117).

El análisis continúa en *El Capital*, quizás su obra más destacada, cuya publicación se daba hacia 1867. Una investigación que aborda los componentes y el funcionamiento del capitalismo, y establece a la mercancía como unidad de análisis para todo el sistema. Para comprender el concepto de trabajo, Marx iniciaba con la mercancía y los dos factores que la componen, el valor de uso y el valor de cambio. Del primero manifestaba cómo la

[...] materialidad de la mercancía, la apropiación de sus cualidades útiles no dependen del mucho o poco trabajo que le cueste al hombre. [...] el valor de uso sólo toma cuerpo en el uso o consumo de los objetos. Los valores de uso forman el contenido material de la riqueza, cualquiera que sea la forma social de esta. (Marx, 1959, p. 4)

De esta forma, el valor de uso se muestra como el valor que presenta una mercancía de acuerdo a su utilidad dentro de la sociedad. En ese sentido adquiere un valor de uso, que incorpora la relación entre el objeto y el consumidor; un objeto que despliega características diversas, conservando su distintivo más importante: ser el resultado del trabajo. Marx advertía que al determinar la utilidad de un producto, se desvanecía, a su vez, la utilidad de los trabajos que el objeto encierra en sí mismo.

El valor de uso, establecía Marx, es la realización del trabajo humano, el cual se mide a través de su tiempo de duración y de trabajo empleado. En este punto, el tiempo en relación con el objeto que se produce y el trabajo que se emplean son aspectos esenciales para comprender el valor de uso:

El tiempo de trabajo socialmente necesario es aquel que se requiere para producir un valor de uso cualquiera, en las condiciones normales de producción y con el grado medio de destreza e intensidad de trabajos imperantes en la sociedad [...] lo que determina la magnitud de valor de un objeto es la cantidad de trabajo socialmente necesario para su producción. (Marx, 1959, p. 7)

Aquí se establecía un análisis para comprender las implicaciones del valor de uso y la utilidad de los objetos y el trabajo, lo que desembocaría en la división social del trabajo. El trabajo para Marx (1959) no se constituía como la única fuente de los valores de uso, y aclaraba



que el trabajo es “el padre de la riqueza, y la tierra la madre” (p. 9); es a través del trabajo que el hombre transforma la materia con ayuda de las fuerzas de la naturaleza.

El segundo factor de la mercancía, el valor de cambio, lo estableció como el valor de uso que se le da a los objetos. Es una relación cuantitativa en la que se intercambian valores de uso por otros, que se transforma a través del tiempo y de acuerdo al lugar en el que se presente. La distinción con el valor de uso es que las mercancías exhiben características distintas; pero ante el valor de cambio, su única diferencia la constituye la cantidad. A partir de ello, Marx exponía que el valor de cambio es relativo.

La concepción de trabajo en Marx abarcaría nuevos elementos, relacionados con la transformación del trabajo en una simple mercancía, reduciéndolo a lo que él denominaría como trabajo abstracto. Que no era otra cosa que la energía física que empleaba cualquier obrero en la elaboración de un producto, es decir, el uso de músculos, cerebro, manos, nervios. Aquí el trabajador no ha hecho más que gastar fuerza humana; y esta era una condición que compartía con lo que Marx designara como trabajo concreto. Ambos coincidían, justamente, en el desgaste de la fuerza humana: el trabajo abstracto también generaba la creación de valor de cambio.

Surgía, entonces, la pregunta acerca de ¿qué determina el intercambio de una mercancía por otra y por qué encierran el mismo valor? Respondía que esta equivalencia se obtenía a través del cálculo del trabajo socialmente necesario para su producción. Que era el requerido para engendrar un valor de uso cualquiera, en las condiciones normales de fabricación y con el grado medio de destreza e intensidad de trabajo imperantes en la sociedad (Marx, 1959). El concepto de trabajo abstracto, desarrollado por Marx, fue calificado como una de sus mayores contribuciones en la comprensión de los postulados de la economía política, además de

considerarlo como el concepto que esclareció las contradicciones al interior de las teorías de David Ricardo (Navarro, 2018).

El trabajo concreto lo explicaba como aquel que cuenta con características específicas, cualitativamente distinto y que representó un objetivo con un fin específico: la elaboración de un producto determinado. En cada una de estas actividades del trabajo concreto, el trabajador utilizaba ciertas materias primas y los objetos eran modificados a través con lo que disponía el trabajador para su transformación: los medios de producción.

En el recorrido propuesto por la noción de trabajo en Marx, surge la idea de trabajo útil, que encierra la existencia de la riqueza material, desvinculada de la naturaleza y que se nutre de la actividad útil para existir. Se presentaba así un conjunto de trabajos útiles, que propiciaron la división social del trabajo, en la que el hombre desempeñó una simple labor repetitiva y no necesitaba desplegar nuevos conocimientos, castrando el desarrollo de la creatividad en el obrero. Provocando también la división de clases, materializada en la existencia de trabajos útiles remunerados de forma distinta, confinando al trabajador a un campo específico en el que no conseguía desplegar todas sus capacidades.

Es así como el trabajo se convertía en una mercancía que el capitalista compra, quien se asegura en adquirir las fuerzas de trabajo más provechosas. Advertía Marx que la fuerza de trabajo ya no le pertenecía al obrero sino al capitalista que la compró, controlando que el trabajo se hiciera de acuerdo a sus disposiciones y beneficio. Deducía que el capitalista le pagaba el valor de un día; el trabajo se transformaba así en otra mercancía. Hasta este punto, Marx expresaba la degeneración del concepto de trabajo en el lenguaje de la economía política, en una relación en la que se invierte el vínculo del hombre con el trabajo, convirtiéndolo en algo ajeno.

Finalmente, Marx proponía un concepto de trabajo que se diferenciaba con el que surgía en el seno de la sociedad capitalista. Primero, establecía una definición general:

Un proceso entre la naturaleza y el hombre, proceso en el que este se realiza, regula y controla mediante su propia acción su intercambio de materias con la naturaleza. En este proceso, el hombre se enfrenta con un poder natural con la materia de la naturaleza. Pone en acción las fuerzas naturales que forman su corporeidad, los brazos, las piernas, la cabeza y la mano, para de ese modo asimilarse, bajo una forma útil para su propia vida [...] y a la par que de ese modo actúa sobre la naturaleza exterior a él y la transforma, su propia naturaleza. (Marx, 1959, p. 130)

Después, formulaba una idea de trabajo en la cual el hombre desplegara sus capacidades en su relación con la naturaleza y en la que no estuviera enajenado por la actividad; todo lo contrario, el obrero a través del trabajo alcanzaba sus fines y no se limitaba a cambiar las materias que la naturaleza le proveía. En una sociedad comunista, expresaba Marx, el hombre no se vería obligado a especializarse en una tarea concreta, consiguiendo desarrollar aquellas actividades que fueran de su interés y en las que pudiera expandir su potencial por medio del empleo en diversas ocupaciones. En el primer tomo del Capital, Marx define el trabajo como:

En este sentido, Marx se oponía a la especialización de los trabajadores y defendía la idea de brindar a los seres humanos la posibilidad de ocuparse en diversas ramas que le permitieran ampliar sus capacidades. Un concepto de trabajo en el que el hombre pudiese contribuir a la sociedad, se dignificara a través de él y encontrara los medios para desplegar todo su potencial.

## 2.2 El trabajo y la ética protestante en Max Weber

Las consideraciones de Max Weber en torno al significado del trabajo, la disciplina y la profesión se muestran como propósitos para el sujeto y el individuo. Una concepción del trabajo adelantada desde la perspectiva del puritanismo en Europa y que, posiblemente, permeó el pensamiento de algunos intelectuales en el país, quienes revelaron el trabajo como la forma de congraciarse con Dios y como signos de progreso y prosperidad.

Al revisar los postulados de Weber y Marx, se encuentran algunos distanciamientos. Uno de ellos se atañe a la comprensión y el análisis de los fenómenos sociales; para Marx, éstos, amén de la cultura, la religión, las leyes y demás formas del sistema ideológico, se correspondían y se determinaban de acuerdo al modo de producción económico en el que surgían. Afirmación de la que Weber se distanciaba al considerar que los fenómenos sociales no podían ser analizados por un determinismo que condujera a explicarlo todo desde el sistema de producción; más bien, respondían a múltiples aspectos que intervenían, así como a diversos grados de influencia de lo económico.

Se decantaban aquí las concepciones sobre el trabajo en cada uno de ellos. Marx, desde el modo de producción capitalista, la degeneración del concepto en este sistema y el perfeccionamiento de la noción de trabajo en la sociedad comunista. Weber, inicia el análisis a partir del desarrollo del protestantismo en Europa y su posible influencia en las actitudes y comportamientos necesarios para el trabajo; conductas que facilitarían el avance del sistema capitalista.

Max Weber fue un destacado intelectual que realizó importantes contribuciones en la sociología, la filosofía y la economía, la historia y el derecho. Es considerado como el padre de la sociología moderna. Weber enfocó gran parte de sus investigaciones al capitalismo y la

religión, materializadas, con gran rigor, en *La ética protestante y el espíritu capitalista*, publicado en 1905. Un manuscrito, producto de la compilación de varios ensayos y escritos de 1904 y 1905, que enfilaba su análisis a las razones que permitieron el surgimiento y expansión del capitalismo en Europa; indagaciones que lo condujeron al estudio de la cultura de la época y de la religión protestante.

Weber mostraba su interés por dilucidar el efecto práctico de la religión, preguntando lo siguiente:

¿Cuál es la causa de esta participación mayor, de este porcentaje más elevado por relación a la población total con el que los protestantes participan en la posesión del capital y en la dirección y en los más altos puestos de trabajo en las grandes empresas industriales y comerciales? (Weber, 1984, p. 41)

Indicaba Weber que la participación de los protestantes en la tenencia del capital se debía a que se sentían cautivados por la fábrica, la cual se nutría de profesionales y pequeños talleres, que encontraban en la industria la posibilidad de ascender y posicionarse al interior de la burocracia industrial. Mientras que, por ejemplo, los católicos se inclinaban hacia la formación humanista y la enseñanza clásica; hecho que se podía constatar por su reducida intervención en la vida capitalista y en el trabajo de la industria moderna de la época. Tal inclinación de católicos y protestantes respondía a que los primeros se volcaron por continuar en un oficio bajo la figura de maestro; mientras que los segundos, se interesaron por la fábrica, el taller y el trabajo práctico.

Surgía de este modo la cuestión de la elección y la vida profesionales como producto del adiestramiento de la capacidad personal al interior de un ambiente religioso al servicio de la

nación y el hogar. Weber caracterizó a los protestantes como propensos a la racionalización económica, a diferencia de los católicos, educados en el desprecio de los bienes materiales: “El católico... es más tranquilo; dotado de menor impulso adquisitivo, prefiere una vida asegurada, aun a cambio de obtener menores ingresos” (Weber, 1984, p. 46). Describía el temor del católico a llevar una vida insegura y con alteraciones en la búsqueda de la riqueza. Disparidad que establecía con el protestante, quien asumió los peligros en la búsqueda de una mejor existencia terrenal, cuyos representantes alemanes se identificaron por su pretensión al lucro.

En este sentido, Weber introducía la conexión entre lo que denominó “manifestaciones del espíritu protestante” y el pensamiento moderno capitalista de la época. Aclaraba que esto era una descripción momentánea inspirada en la lectura de los *Consejos a un joven comerciante* de Benjamin Franklin, al que se refiere como muestra de una “ética peculiar”. También precisaba que al interior de este corto texto no se descubría la plenitud del espíritu capitalista, pero sí importantes elementos de análisis: el asunto del tiempo y el ideal del hombre honrado digno de lograr créditos con el propósito de acrecentar su capital. Weber refería cómo Benjamin Franklin dispuso el provecho de la moralidad en beneficio propio, buscando la acumulación de dinero pero sin incurrir en el disfrute desproporcionado. Advertía sobre la mirada utilitarista de la moral, premisas de Franklin con relación a la moderación, la puntualidad y la diligencia, para conseguir la imagen de honradez que garantizaría la adquisición de créditos. Se trataba de la “utilidad de la virtud” (Weber, 1984, p. 50); a la vez que se consentía el lucro, se resistió el regocijo desmedido que tal ganancia pudiese obsequiar.

Emergía aquí una de las características más predominantes en el protestantismo, y un aspecto que compartía con el capitalismo: la comprensión del trabajo como una virtud y la obligación del hombre de profesar el deber profesional. Weber planteaba que este sistema

imponía a los trabajadores una serie de conductas económicas a las cuales había de adaptarse para no padecer los rigores del desempleo. “El capitalismo actual, señor absoluto en la vida de la economía, educa y crea por vía de selección económica los sujetos (empresarios y trabajadores) que necesita” (Weber, 1984, p. 60). En este sentido, la selección se convertía en un elemento que ratificó el prototipo de obrero a emplear a través de la profesión y más apropiado a las necesidades del capitalismo, buscando un trabajador disciplinado y austero, que no era fácil de encontrar en la época de la industria organizada, en los inicios del capitalismo. Estas virtudes que se pedían del trabajador no fueron las más destacadas y el “espíritu” del capitalismo se enfrentó a un pensamiento tradicionalista. Persiguió a través de la paga a destajo superar esta mentalidad con el propósito de extraer el máximo provecho a cada trabajador, aumentando el destajo entre la mano de obra a cambio de mayor producción en menor tiempo. Tal práctica no fue funcional, pues al obrero le interesaba continuar ganando el mismo salario para seguir existiendo; un aspecto con el cual el naciente capitalismo debió batallar:

Cada vez que el moderno capitalismo intentó acrecentar la productividad del trabajo humano aumentando su intensidad, hubo que tropezar con la tenaz resistencia de este *leit motiv* precapitalista, con el que sigue luchando aún hoy en proporción directa del retraso (desde el punto de vista del capitalismo) en que se halla la clase trabajadora. (Weber, 1984, p. 67)

Ya que la implementación de salarios bajos para obtener mayor rendimiento de los trabajadores fue una estrategia que fracasó, obtuvo efectos contrarios y no permitió contar con una mano de obra calificada, fue necesario que los capitalistas transformaran el trabajo en un fin, como profesión. La profesión se mostraba como el medio para lograr una ganancia genuina a través de su práctica constante y disciplinada. Por lo anterior, la vida pacífica que conoció la

antigua mentalidad se vio transformada y se implantó el “nuevo espíritu del capitalismo” (Weber, 1984, p. 75). La búsqueda del enriquecimiento y evitar el gasto, ese nuevo espíritu, logró acoplarse al tradicionalismo, que desplegó actitudes éticas y sobrias; en otras palabras, las de Benjamin Franklin, “cumplir bien en su profesión”. (Weber, 1984, p. 76)

El hombre debía entregarse a la “profesión de enriquecerse”. Weber se refería a la concepción de la época con relación al lucro en los círculos religiosos de carácter protestante en algunos países de Europa y a la lucha por presentar el enriquecimiento y la usura como algo legítimo y aceptado ante los ojos de Dios. La disputa por instaurar un nuevo pensamiento sobre la vida en el sistema capitalista se tradujo en la racionalización de cada aspecto de la existencia de los seres humanos. Weber exhibía este rasgo como un componente característico del perfeccionamiento del “espíritu capitalista” que se enfrentaba al ritmo de vida de los artesanos y campesinos de la época, en una vida sin exaltaciones. Desde esta perspectiva se exponía la evolución del sistema como resultado del avance de la racionalización.

Max Weber desarrolló el concepto de profesión en virtud de su significado en la etimología alemana e inglesa, en la que se resalta su evocación religiosa y la acepción de la palabra como “misión impuesta por Dios” (Weber, 1984, p. 85). Su análisis se extendió al origen de la palabra y a sus raíces provenientes de la Biblia al momento de ser traducida. Resaltando la versión luterana, Weber señalaba que el trabajo se presentó como algo sagrado que permitió la imagen de la profesión como un deber ético- religioso; aspecto que distanciaba a los luteranos de los católicos, resaltando que para los primeros el ideal era una vida monástica, mientras que los luteranos se inclinaban hacia el cumplimiento del deber en la actividad que Dios les asignó en la tierra. Lutero señaló lo superficial de una vida de monasterio que no conseguía congraciarse con Dios y que exteriorizaba un sentimiento de egoísmo con el prójimo procurar llevar una vida de



este estilo. Así se esbozaba la concepción de trabajo profesional como una demostración del amor al prójimo ante Dios, el más relevante en la Reforma y de Lutero. El concepto de profesión en Lutero se describía como “aquello que el hombre ha de aceptar porque la providencia se lo envía, algo ante lo que tiene que allanarse” (Weber, 1984, p. 100). Weber, finalmente, precisaba que en ningún momento se sugería una correlación entre Lutero y el “espíritu del capitalismo”.

Weber también estuvo interesado por descifrar la forma y la conexión entre la conducta práctica y la religión, vínculo característico del calvinismo, destacando las diferencias en la ética de los calvinistas en relación con los católicos y luteranos. Describía la consagración al mundo y el sentido misional de la vida mundana en los calvinistas. Al respecto, esclarecía que la ética protestante y la evolución del espíritu del capitalista partían de los análisis de las concepciones calvinistas y de las religiones que se desarrollaron con base a sus pensamientos, y que tampoco pretendía señalar que el “espíritu del capitalismo” se encontrara en los precursores de estos cultos.

La ética profesional en el protestantismo ascético igualmente fue analizada por Weber, señalando como representantes al calvinismo, el pietismo, el metodismo y las sectas del movimiento bautista. De ellos reiteraba la necesidad de identificar “cuáles fueron los impulsos psicológicos creados por la fe religiosa y la práctica de la religiosidad, que marcaron orientaciones para la vida” (Weber, 1984, p. 111). Aquí Weber analizaba el dogma y cómo se incorporó en la esfera ideológica de los calvinistas, caracterizando como una de sus premisas la pérdida de la gracia de Dios, en el que desde los preceptos de Calvino, sólo un reducido grupo de hombres está llamado a salvarse.

Asomaba allí se el concepto de la predestinación. El hombre ha sido elegido para salvarse o para ser condenado y esto no lo determinaban las buenas acciones. Para los calvinistas la

posesión de bienes, la claridad en el camino hacia el bien, la capacidad de entender la palabra de Dios, el seguirlo en su actuar determinarían a los que se salvarían, así como a los expiados. La concepción del trabajo en el calvinismo la exponía Weber como una en la que se muestran dos caminos a seguir y lograr la cura del alma; el primero, el deber de considerarse designado de Dios y el rechazo al demonio; el segundo, el trabajo profesional incesante en virtud del cual se podría asegurar el estado de gracia.

Se explicaba el trabajo profesional como la forma de combatir la incertidumbre religiosa; un sentimiento propiciado desde las mismas iglesias reformadas. Weber aludía al sentido utilitarista del calvinismo, cuando convocaba al hombre al aislamiento en la vida religiosa, al tiempo que se le llamaba a trabajar en relación con el interés social y como promotor de la perfección de Dios. Este sentido práctico del calvinismo y el luteranismo se diferenciaron; el primero concibe al hombre como elemento del poder divino; el segundo, lo piensa como recipiente de esa autoridad celestial. Particularidades interpretadas como las dos formas de religiosidad práctica (Weber, 1984).

Frente al interrogante ¿elegido o condenado? el protestantismo desaprobó el uso de las obras para llegar a la salvación. Se alcanzaba por el dominio de sí frente a cualquier situación, un llamado al obrar ético en cada uno de los aspectos de la vida del hombre, y en la búsqueda de la racionalización de la conducta. Para describir este aspecto, Weber referenciaba a Sebastián Franck, quien señaló como uno de los logros más significativos de la Reforma fue transformar a cada cristiano en un monje (Weber, 1984). Sumado a esto, el calvinismo estableció la relación entre la fe y la vida profesional; una fe que se comprobaba a través del ejercicio profesional. La racionalización de la vida se constituyó en un elemento propio de las religiones que surgieron de la Reforma, en virtud de la cual se obtenía la gracia de Dios, en cuanto se transformara el actuar

y el pensamiento en cada instante de la vida. Un rasgo característico del ascetismo laico que buscó que el hombre superara su *status naturae* y combatiera por medio de la racionalización de la vida las tentaciones que esta ofrecía.

Con esto se pusieron barreras a la huída ascética del mundo, y a partir de entonces, la naturaleza más seria y apasionadamente interiores que antes habían proporcionado al monacato sus mejores figuras, viéronse obligadas a realizar sus ideales ascéticos en el mundo, en el trabajo profesional. (Weber, 1984, p. 145)

En el análisis de las concepciones del ascetismo puritano en la vida económica, Weber encontró elementos importantes para comprender su conducta, entre ellos, el rechazo por el descanso y el ocio en la riqueza. Ello se interpretaba como el desprecio de una existencia sagrada; el descanso no llevaría al hombre a una vida de santidad, se conseguiría con el obrar, y la pérdida del tiempo era vista como un pecado. Esta concepción la ilustra Weber referenciando, de nuevo, a Benjamin Franklin, y su máxima de que “el tiempo es dinero”. Distintivo compartido con los puritanos que veían en la contemplación y la pérdida de tiempo un agravio a Dios: “Los que permanecen ociosos en su profesión son precisamente los mismos que nunca tienen tiempo para Dios cuando llega la hora de dedicárselo” (Weber, 1984, 190).

Este espíritu pragmático del protestantismo ascético revelaba algunos rasgos de su concepción sobre el trabajo, que Weber señalaba como una forma de evadir las tentaciones por medio del trabajo continuo y riguroso. El trabajo se constituía como el estado de gracia que desde la profesión le permitía al hombre existir, y que por ningún motivo debía abandonar, así gozara de la riqueza provista por la dedicación a su profesión. La práctica de la profesión se evidenciaba como un elemento transversal, advertía Weber, en tanto proveía al hombre del trabajo arduo y constante que lo acercaba a Dios; empero, se reprochaba a quien no cultivara una

profesión, pues era una persona que dedicaría más tiempo a la diversión que a la labor. Se les concibió como sinónimo de una vida descontrolada y sin propósito que ocasionaría el fracaso de cualquier negocio. Weber (1984, p. 196) resaltaba en ese sentido una premisa que caracterizaría el pensamiento puritano de la profesión: “Dios no exige trabajar por trabajar, sino el trabajo racional en la profesión”.

La exaltación del trabajo profesional y toda la ética alrededor de su práctica se constituyeron en distintivos que abonaron el camino para el desarrollo del “espíritu del capitalismo”, facilitando la formación de capitales y la conducta burguesa, en lo que Weber describió como el “nacimiento del moderno hombre económico” (1984, p. 216). Esa relación entre espiritualidad y riqueza fue un elemento que incorporó el puritanismo, y en cual el esfuerzo y la mesura serían la clave para alcanzar la riqueza. Ésta se convirtió en sinónimo del estado de gracia, y el lucro en el ascetismo religioso no se percibió como algo negativo; por el contrario, se aceptó y se promulgó la necesidad de que los trabajadores guiados por una conducta recta y el amor por su labor agradaían a Dios y alcanzarían su reino.

Para las clases más desprotegidas tal sumisión del deber profesional era algo natural, así como el enriquecimiento del empresario. En este sentido, Weber explicaba cómo el trabajo y la industria para los baptistas y los calvinistas se establecían en una obligación para con Dios. Finalizaba Weber señalando la utilidad que estas concepciones ascéticas del puritanismo generaron en el avance de ese “espíritu capitalista” que trastocó las ideas al interior de la religión. Pese a que el capitalismo ya no se servía de la doctrina, pues su desarrollo parecía mecánico, la influencia protestante en la concepción del trabajo profesional abonó el terreno a las necesidades del sistema económico y a la conducta requerida para su funcionamiento.

### **2.3 Hannah Arendt y las nociones de labor, trabajo y cultura**

Una aproximación a la idea que propone Hannah Arendt resulta pertinente para la presente investigación, en tanto abordó la relación trabajo y cultura inspirada en la tradición antigua aristotélica, separando el trabajo productivo y las dimensiones de la acción. En este sentido, Hannah Arendt (2005) exponía el análisis de Aristóteles al presentar la esclavitud, no como una manera en la que el amo se beneficiaba económicamente explotando al esclavo, si no como la acción mediante la cual el hombre se apartaría de la labor; una situación que hacía parte de la esfera privada y que de cierta forma era despreciada o asimilada con los animales.

El análisis de Arendt y su afinidad con la visión aristotélica del concepto de labor se distanciaban de los planteamientos de Carlos Marx:

Marx compartió el desprecio de Smith por los sirvientes domésticos, que como “huéspedes perezosos [...] nada dejan tras de sí a cambio de su consumo”. Sin embargo, eran precisamente estos sirvientes domésticos, estos residentes familiares [...] que laboraban por pura subsistencia y que se necesitaban para el consumo sin esfuerzo más que la producción, a quienes todas las épocas anteriores a la moderna tenían en mente cuando identificaban la condición laboral con la esclavitud. (Arendt, 2005, p. 111)

Al respecto, la autora apuntaba que la labor adquirió un estatus a partir de la Modernidad y que este hecho respondía a su vinculación con la productividad, afirmación de la cual se apartó y de la que estableció un claro distanciamiento con Marx, señalándolo de que consideró toda “labor como trabajo” (Arendt, 2005, p. 112).

Reflexiones que contribuyen al proceso de esta investigación en tanto permite acercarse a cierta tendencia en el sistema educativo a subvalorar las áreas afines a las humanidades y a demostrar la utilidad de cada uno de los conocimientos.

Hannah Arendt fue una importante filósofa y política, reconocida por sus análisis y contribuciones en estas dos ramas en momentos coyunturales de la historia. En pleno apogeo del nazismo en Alemania, su procedencia judía la obligó a emigrar a Estados Unidos, donde estudió los movimientos sociales que surgieron en el interludio de las dos guerras mundiales. Aparecía, así, *Los orígenes del totalitarismo*, un aporte a la comprensión de la violencia y la comunicación en un periodo convulsionado de la humanidad.

Para el presente análisis se recurrirá a *La condición humana* y a *Labor, trabajo y acción*. Arendt, en el primero, observaba la vida activa y la vida contemplativa como dos aspectos de la existencia. La vida activa enseñaba tres condiciones innegables del ser humano. La primera, aquellas funciones que como seres vivos era necesario realizar para seguir existiendo; la segunda, la relacionada con el hecho de que el ser humano no se limitaba a existir y buscar los medios para ello, produciendo diferentes enseres y maquinaria para construir el mundo en el que habita; un planteamiento que compartía con Marx, en cuanto a la afirmación de que es esto lo que nos diferencia de los animales: la capacidad de transformar el entorno en el que se vive. Por último, la relativa a la acción, que se muestra como la identidad del ser humano; al actuar en la vida, Arendt insistía en las consecuencias de esas acciones e invitaba a reflexionar sobre la forma en que se hace. Habría que hacerse con distancia prudente de las normas establecidas que pudiesen guiar el actuar; un elemento que podría conducir a los seres humanos al pensamiento único y a los totalitarismos. Esta última condición muestra a la acción como la capacidad de los seres humanos para actuar en la vida política.

La diferenciación entre labor y trabajo fue una de las contribuciones que Arendt desarrolló en sus investigaciones. Los analizó desde sus raíces etimológicas y orígenes lingüísticos, explicando que su distinción se reveló en la Antigüedad como resultado del desprecio hacia la labor y a todas aquellas actividades que no implicasen un esfuerzo. De tal modo, “Aristóteles calificaba esas ocupaciones en las que el cuerpo más se deteriora como las más bajas” (Arendt, 2005, p. 109).

Hannah Arendt (2005) establecía que este descrédito por ser una tarea exclusiva de los esclavos, sería una de las premisas de los historiadores modernos. En la Antigüedad el razonamiento frente a estos dos conceptos era distinto por la necesidad de poseer esclavos y la “servil naturaleza de todas las ocupaciones útiles para el mantenimiento de la vida” (p. 109). En este sentido, labor significaba “estar esclavizado por la necesidad y esta servidumbre era inherente a las condiciones de la vida humana” (p. 109). Los hombres se hallaban controlados por las necesidades de la vida, es decir, la libertad sólo les era posible si lograban vencer a quienes controlaron la necesidad; ser esclavo era una sentencia de muerte, se asistía a la transformación del hombre en animal domesticado. Allí se negó que la institución de la esclavitud fuera un intento por obtener trabajo barato con el propósito de enriquecimiento de los dueños del tiranizado. Arendt indicaba que la existencia de esta institución respondió al interés de eliminar la labor de las condiciones de la vida del hombre.

En este punto, la diferenciación la advertía desde Locke: “labor de nuestro cuerpo y el trabajo de nuestras manos” (Arendt, 2005, p. 45). Una diferenciación que no conseguía dilucidar la disconformidad entre estos dos conceptos. Es así que Arendt relacionó estos dos conceptos con la esfera de lo público y lo privado, pues allí se presentaban actividades de cada una; en el ámbito privado se ubicaron la familia, la esclavitud y los sucesos que se debían ocultar; en lo

público, emergían la política, el ciudadano y los actos dignos de reconocerse. Estas dos órbitas se dividieron, adquiriendo connotaciones distintas a partir del surgimiento en la Antigüedad de la ciudad-estado y con arreglo a la segmentación entre la polis y la familia. En esta última se ubicó la labor, como una actividad necesaria para la conservación de la vida. (Arendt, 2005)

Arendt (2005) se refería a la labor como la forma en que los hombres producían lo necesario para su existencia y que se constituyó en un proceso incesante, propio del ciclo de la vida: “la labor no conduce nunca a un fin mientras dura la vida: es indefinidamente repetitiva” (p. 52). Un concepto enmarcado por la urgencia de subsistir y en donde la labor tenía como resultado los bienes de consumo, caracterizados por su corta duración y el desgaste. Justamente, no podrían ser almacenados; pero Arendt advertía sobre “el poder de la labor del hombre” que produjo un exceso de recursos que han permitido a los seres humanos esclavizar y explotar a sus semejantes. Con arreglo a este acto se abrían liberado de la “carga de la vida” (Arendt, 2005, p. 54). En este sentido, se incorporaba el concepto de libertad y su potencia para superar las necesidades: “Ser libre significa no estar sometido a la necesidad de la vida ni bajo el mando de alguien y no mandar sobre nadie, es decir, ni gobernar ni ser gobernado” (Arendt, 2005, p. 57). De esta suerte, al interior de la familia no era posible la libertad; a menos que se renunciara a esta vida y se vinculara a la esfera política.

Luego la labor hacía parte de la condición de la vida y en ella confluían la felicidad, el agobio, los problemas y demás circunstancias de la existencia. Así que vida y labor eran inseparables, y ésta se hallaba en cada una de las actividades humanas. Arendt destacaba que por ser la labor una acción repetitiva descubría un mínimo de satisfacción animal con algunos instantes de alegría, pero siempre dominada por la necesidad de subsistir. Se llegaba a la emancipación, el logro de la libertad, a consecuencia del desarrollo tecnológico, y no desde los



planteamientos de Marx sobre la abolición de las clases. No se era libre porque no se era dueño de sí mismo y se estaba a merced de las necesidades más apremiantes.

En el concepto de trabajo Arendt incorporaba aspectos sobre la construcción del mundo y los objetos de uso, a diferencia de la labor, de la que se obtenían bienes de consumo. El trabajo en el que se fabrica era un proceso de violencia frente a la naturaleza en el que se conseguían los recursos para que el hombre edificara su hábitat. En este proceso de fabricación el *homo faber* es quien “trabaja sobre” (Arendt, 2005, p. 165) ese entorno y los objetos de esa producción guardaban dos características. La autonomía objetiva la explicaba como la cualidad de los objetos de permanecer y oponerse por un determinado período a las disposiciones de sus fabricantes y consumidores; mientras que la durabilidad del objeto hacía que existiera de manera independiente a su uso, pues al no utilizarse el objeto, podía regresar al origen del cual fue arrancado.

Arendt (2005, p. 33) también mostraba el trabajo como parte de la *mundanidad*, “la pertenencia al mundo”, pues en el trabajo el hombre se hacía más humano a consecuencia de la creación de los objetos. Arendt definía el trabajo como:

[...] la actividad que corresponde a lo no natural de la exigencia del hombre, que no está inmerso en el constantemente repetido ciclo vital de la especie, ni cuya mortalidad queda compensada por dicho ciclo. El trabajo proporciona un ‘artificial’ mundo de cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales. Dentro de sus límites alberga cada una de las vidas individuales, mientras que este mundo sobrevive y trasciende a todas ellas. La condición humana del trabajo es la mundanidad. (Arendt, 2005, p. 35)

Con arreglo al trabajo el ser humano fabricaba, característica de la vida activa, desplegando su potencial por medio de la construcción de objetos que transformaron su entorno. Arendt también se refirió a Benjamin Franklin para definir este proceso, ya que el hombre se constituía en un “fabricante de útiles” para que su labor de *animal laborans* fuese más llevadera. El *homo faber*, por su parte, fabricaba su mundo, lo que le confería libertad; amén de crear, también era capaz de destruir todo aquello que edificó. Fue este el único límite: su aptitud individual y la misma naturaleza. Esta última, presentada como una de las dificultades del hombre, quien había olvidado esta limitación y ocasionó la destrucción del mundo que transformó.

En el concepto de trabajo se expresaron distintas fases, que iniciaban con el seguimiento de un patrón que permitía la construcción de un objeto y finalizaba con la terminación de ese producto. En este punto, Arendt introdujo la cuestión de medios y fines, en el que la instrumentalidad la explicó como el “medio para conseguir un fin prescrito” (Arendt, 2005, p. 174). Entonces la esencia de la naturaleza del objeto se transformaba conforme a los fines mundanos que, como resultado del proceso —diseño de útiles e instrumentos—, propiciaron la organización del trabajo y la aparición de los especialistas, el personal necesario, el tiempo o el trabajo colaborativo. Luego, aquí, el trabajo se limitó a la utilidad de un fin; asunto que Arendt observó con preocupación, pues se podía sucumbir ante el utilitarismo y su búsqueda perpetua de medios para alcanzar fines.

#### **2.4 Debates contemporáneos sobre el concepto de trabajo**

Durante este documento de investigación se ha tratado el concepto de trabajo desde algunas referencias de la filosofía, la sociología o la historia. Observaciones que podrían contribuir al análisis sobre la formación para el trabajo en los establecimientos educativos en Colombia y a la

comprensión de las perspectivas en las que se sustentan los documentos del Ministerio de Educación.

En este apartado se abordarán algunos autores que señalaron la finalización del trabajo manual y el remplazo del hombre por la máquina. Lo que podría parecer contradictorio si se comparara con el discurso de la educación para el trabajo, en el cual, por el contrario, lo que se pretende es justamente la ocupación al mundo del trabajo manual del estudiante a través de carreras técnicas. Se presentarán las principales tesis de Jeremy Rifkin y Peter Drucker, reconocidos por sus premisas referidas a un cambio en el trabajo y la ocupación humanas en la denominada “tercera revolución industrial”: era tecnológica con profundas consecuencias en el trabajo y un futuro nada alentador para las masas trabajadoras.

#### ***2.4.1 Jeremy Rifkin y el fin del trabajo: emerge una nueva era***

Economista de origen estadounidense, Jeremy Rifkin inició sus estudios en economía en la Universidad de Pensilvania, donde se interesó por las investigaciones de Carl Gustav Jung, destacado en la rama de la psicología compleja; Herbert Marcuse, filósofo y sociólogo alemán, quien dedicó varios de sus estudios al análisis del marxismo, inclinado por la dialéctica hegeliana se alejó del positivismo promulgado en algunos claustros. Rifkin participó en movimientos que se oponían a la guerra de Vietnam y contra los crímenes cometidos por las tropas estadounidenses. Al finalizar sus estudios en economía, profundizó sus conocimientos sobre la ética económica, desarrollando varios ensayos sobre el impacto tecnológico en el trabajo, el medio ambiente y la sociedad en general. En sus escritos argumentó que el adelanto tecnológico debía encaminarse al bienestar de los seres humanos y advirtió acerca de los efectos de la biotecnología en los alimentos.

Jeremy Rifkin influyó a empresarios y gobernantes luego de su libro *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*, tras pronosticar el despido masivo de trabajadores en todo el mundo como consecuencia del progreso tecnológico y el reemplazo de la mano de obra por *software* y maquinaria autosuficiente. Semejante transformación tenía lugar con el advenimiento de una “tercera revolución industrial” que transfiguró al mundo y al sistema capitalista en lo relativo al trabajo y su ocupación.

Exponía Rifkin cómo el trabajo ha permitido a las sociedades estructurarse a través de la historia; no obstante, esta realidad se transformaría gradualmente y el trabajo sería eliminado de los procesos de producción como consecuencia del perfeccionamiento tecnológico al que asisten los países industrializados:

Una nueva era de sofisticadas tecnologías de las comunicaciones y de la información irrumpen en una amplia variedad de puestos de trabajo. Las máquinas inteligentes están sustituyendo poco a poco a los seres humanos en todo tipo de tareas, forzando a millones de trabajadores de producción y de administración a formar parte del mundo de los desempleados, o peor aún, a vivir en la miseria. (Rifkin, 1996, p. 23)

La tercera revolución industrial significó el inicio de un nuevo mundo con procesos de fabricación mecanizados y con profundos efectos en el incremento de la producción mundial. Desde el punto de vista del autor era una realidad que se negaban a aceptar millones de trabajadores desempleados, y que contrariaban las cifras de algunas empresas de Estados Unidos, Alemania y Japón que demostrarían el despido masivo y el reemplazo de la mano de obra por maquinaria sofisticada. Se trataba del paso de la sociedad a una cultura de la máquina, en donde el hombre será desplazado y no constituirá el centro del proceso de producción.

Rifkin al respecto proponía el concepto de reingeniería, que significa la reestructuración que realizan las empresas para incorporar en sus procesos el avance tecnológico, generando la eliminación de cargos gerenciales, la capacitación de trabajadores y la optimización de procedimientos administrativos. Ello constituía la clave del perfeccionamiento de la producción al interior de las compañías. Así era que recurría a Jacques Attali y sus afirmaciones sobre el final de los trabajadores, el surgimiento de las máquinas y de un nuevo proletariado y de un futuro de la producción sin obreros. Rifkin advertía que el mundo se veía abocado

[...] a una potente revolución generada por las nuevas tecnologías que ofrece la promesa de una profunda transformación social sin igual en la historia. Esta revolución podría significar un menor número de horas de trabajo y mayores beneficios para millones de personas. Por primera vez en la historia moderna muchos seres humanos podrían quedar liberados de un gran número de horas de trabajo, y así adquirir una mayor libertad para llevar a cabo más actividades de tiempo libre. (Rifkin, 1996, p. 34)

Rifkin explicaba los beneficios de la tecnología en la ocupación del tiempo de los seres humanos, pero poco profundizaba en explicar de qué manera sobrevivirían los hombres desplazados por el avance tecnológico y cómo disfrutarían sin mayores angustias de las bondades del tiempo libre que les proveerá la mecanización de las actividades productivas.

Aquí Rifkin abordaba el concepto de posfordismo al analizar el desarrollo de las empresas en los años sesenta y setenta en Estados Unidos, enfatizando en el desconocimiento de los empresarios y los trabajadores de las prácticas que venían aplicando las compañías de Japón. Un periodo en el que Estados Unidos controló el comercio a nivel mundial y sus habitantes tuvieron acceso a los diversos productos elaborados por la industria local, que llevaron al aumento de las ganancias de la mano del avance tecnológico. Las empresas se preocuparon por

diseñar estructuras jerárquicas en cada una de las cadenas de producción, comparando las dinámicas industriales con el funcionamiento de la burocracia militar. El posfordismo se refirió, entonces, a la adopción del modelo emergido en esa la industria del Japón que buscaba racionalizar cada una de las fases del proceso productivo (Rifkin, 1996). Una racionalización acompañada del perfeccionamiento tecnológico, que permitiría mayor productividad en poco tiempo y con menos trabajadores. Comentaba Rifkin (1996, p. 126) que las “formas japonesas de producción racionalizada se inician olvidando las viejas y tradicionales formas jerárquicas y sustituyéndolas por equipos multidisciplinarios que trabajan conjuntamente en los puntos de producción”.

Rifkin continuaba indicando que uno de los mayores aportes de modelo posfordista era la integración del trabajo intelectual y físico, separados por el fordismo, que permitió la cooperación entre los trabajadores y el aprovechamiento de sus capacidades. Tal búsqueda del mejoramiento continuo era denominada por los japoneses con la palabra *Kaizen*, considerada como la clave del éxito en los procesos productivos. Este método eliminó las jerarquías y permitió a los trabajadores, independientemente de su cargo al interior de la empresa, aportar soluciones a diferentes dificultades. Los conflictos al interior de las empresas tenderían a la desaparición gracias al fin de las jerarquías y la producción nunca se detendría porque contaba con trabajadores multiespecializados:

Los equipos de trabajo en la planta de fabricación tienen una mayor libertad en los procesos de producción. Si una máquina se estropea o el ritmo de una cadena de producción se reduce, los propios trabajadores reparan, a menudo, el equipo o eliminan cualquier posible “cuello de botella” del proceso. (Rifkin, 1996, p. 127)

Rifkin advertía que las empresas que aún se encontraban con el modelo antiguo no evitarían que la producción se detuviera si las decisiones frente a cualquier dificultad descansaran en el reducido número de personas de mayor rango. En el modelo japonés estas prácticas fueron eliminadas y sustituidas por un esquema en el que el funcionamiento de la empresa lo conocían los trabajadores, logrando participar de la resolución de los conflictos.

El modelo de producción japonés mostraba los “círculos de calidad”, en donde los obreros se reunían en el trabajo y fuera de él con el propósito de mejorar los procesos productivos. Un asalariado que ocupaba la mayoría de su tiempo trabajando en la empresa y en las mejoras de la compañía que lo empleó. Allí Rifkin describía con admiración cómo un 70% de los trabajadores en el Japón pertenecían a estos “círculos de calidad” que, combinados con el desarrollo tecnológico y la eliminación de las jerarquías, constituyeron el éxito de producción del modelo posfordista. Situación semejante acontecía en el campo y el desplazamiento de millones de personas dedicadas a la agricultura por el ingreso del avance tecnológico desde la Revolución Industrial:

La mecanización de la agricultura se realizó de forma simultánea al desarrollo de las nuevas técnicas de plantación especialmente diseñadas para introducir mayor número de variedades y mayor producción de los cultivos y para que hiciesen más uniforme y fácil su manipulación por parte de las máquinas. (Rifkin, 1996, p. 141)

Se presentaron los avances en los métodos de arado, recolección y tipos de semillas y junto a ellos los problemas de la manipulación genética de las semillas para el cultivo; pero uno de los mayores logros de la tecnificación de la agricultura, atribuible a las revoluciones en la mecánica, la química y biología. Rifkin esclarecía que las herramientas tecnológicas las aplicaban un porcentaje reducido, pronosticando que en veinte años esta cifra cambiaría radicalmente y la

totalidad del sector agrario aplicaría estos adelantos. Afirmaba que los procesos que dependen del hombre serán modificados y remplazados por sofisticados robots.

Los israelíes, hace ya mucho tiempo, han avanzado en la robotización de las granjas. Preocupados por el riesgo para la seguridad que implica el empleo de trabajadores palestinos emigrantes, los israelíes han creado el Institute of Agricultural Engineering con la finalidad de contribuir en el desarrollo de agricultores mecánicos. [...] El cosechador automático puede ser empleado para transplantar, cultivar y cosechar productos. (Rifkin, 1996, p. 145)

Tales transformaciones para Rifkin suponía el surgimiento de un nuevo obrero, el trabajador de “cuello de silicona”. Especializado en las tecnologías de la información desplazaría a un sinnúmero de trabajadores y de la mano con la automatización de los procesos en las empresas eliminaría la mano de obra. Situación que trastocaría el sector de los servicios en donde los bancos, aseguradoras, telecomunicaciones, actividades administrativas, entre otras, serían reemplazadas por sofisticados *software*. El control de este sector se haría en virtud de ordenadores programados para cualquier función o requerimiento de los clientes en una oficina con colosales bases de datos y sin la necesidad del uso de papel. Este progreso tecnológico también se extendía al sector de la educación. Para Rifkin las máquinas inteligentes

[...] ya invaden las disciplinas propias de los profesionales e incluso la educación y las artes, disciplinas consideradas, durante mucho tiempo, como inmunes a las presiones propias de la mecanización. Doctores, abogados, contables, consultores empresariales, científicos, arquitectos y otros tipos de profesionales emplean de forma regular tecnologías de la información especialmente diseñadas para asistirles en el desarrollo de sus esfuerzos. (Rifkin, 1996, p. 193)



Exponía cómo en la educación los datos que circulaban en las bibliotecas virtuales y el diseño de comandos para la clasificación de la información desplazó el factor humano, así como a la habilidad de escribir un texto o un poema; podría ahora hacerlo una máquina igual o mejor que cualquier ser humano. No se circunscribía a ellos; la música, la medicina y el arte lo experimentarían.

#### ***2.4.2 Peter Drucker: más allá del capitalismo***

Peter Ferdinand Drucker fue un reconocido empresario, consultor y periodista en Estados Unidos. Sus juicios tienen lugar en el presente documento en tanto posibilitarían el entendimiento del concepto de trabajo a la luz de una sociedad del conocimiento. Sus escritos trataron sobre el cambio de la organización económica y social y acerca de los comportamientos de los trabajadores en las empresas, en el que destacaba el distanciamiento entre los objetivos de las compañías y del trabajador, y la necesidad de que ambos actuaran conforme a un mismo objetivo (Drucker, 1993). Tales ideas las ampliaría en *La sociedad poscapitalista* al abordar las grandes transformaciones de las sociedades, en las que se exhibieron rupturas y nuevos modelos en la economía, la política, los valores, las instituciones, las empresas y el trabajo.

De tal manera, Drucker presentaba grandes periodos divisorios a lo largo de la historia que transformaron a la sociedad; con sus respectivos avances en el arte, la arquitectura, la religión, la enseñanza, la imprenta y la máquina de vapor. Cada uno significó la ruptura y transformación de las sociedades y el surgimiento de nuevos paradigmas:

Cincuenta años más tarde hay un nuevo mundo y quienes nacen entonces no pueden siquiera imaginar el mundo en el que vivieron sus abuelos y en el que nacieron sus padres. En estos momentos estamos viviendo una transformación así. Se está creando la sociedad poscapitalista. (Drucker, 1993, p. 4)

Así que Drucker explicaba cómo las sociedades mudaron hacia el saber, principio de la sociedad poscapitalista, luego de una reforma de “valores, creencias, estructuras sociales y económicas, sistemas e ideas políticas”. La sociedad, junto con su sistema económico, “será diferente de cualquier cosa que nadie imagine hoy” (Drucker, 1993, p. 5). Tal sociedad giraría alrededor del conocimiento y funcionaría a través de “organizaciones poscapitalistas”. Resaltaba que las sociedades ya no se inclinarían por una organización marxista y paulatinamente los países desarrollados abandonarían el sistema capitalista; no significaba que el mercado perdiera su valor, seguiría conservando su importancia en la organización de las sociedades. El camino vaticinado por Drucker para los países desarrollados era el paso a una sociedad poscapitalista con “nuevas clases”.

La revolución empresarial era el inicio de una sociedad en la que los asalariados en las fábricas desaparecerían; la producción se enfocaba en el saber, pues se asistiría al desvanecimiento del proletariado y el capitalista y a la consolidación de una nueva clase social: los “trabajadores del saber y de servicios” (Drucker, 1993, p. 7). Era la sociedad en la que colapsaron las antiguas formas de organización, como el socialismo y el capitalismo; el libre mercado sería el elemento que integrara a las sociedades. De modo que la mano de obra, el capital y los recursos naturales y económicos más importantes se depreciarían ante la creatividad y el rendimiento. Aquí Drucker señalaba que el futuro de la mano de obra y del sistema capitalista dependería del desarrollo de la sociedad poscapitalista. La primera tendería a desaparecer como elemento generador de productos, así como el capitalista sería desplazado por los políticos, los periodistas y los líderes de opinión. Entonces la mano de obra se reemplazaría por los trabajadores del saber, pues la fuerza física en el trabajo pasaría a un segundo plano y el

dominio del conocimiento agilizaría los procesos de producción. Al respecto, y con relación a las actividades técnicas, Drucker pronosticaba que:

[...] las próximas décadas [serán] de “técnicos”; y esos técnicos no sólo necesitan una gran destreza, también necesitan un alto grado de conocimientos convencionales y sobre todo una alta capacidad de aprender y adquirir saber adicional. Los técnicos no son los sucesores del obrero manual del pasado; son esencialmente los sucesores del obrero altamente especializado del pasado, o mejor dicho son los obreros altamente especializados que ahora, además, poseen un buen bagaje de saber convencional, educación convencional y capacidad para continuar aprendiendo. (Drucker, 1993, p. 32)

Advertía Drucker que el desarrollo del sector industrial no sería posible si se continuaba bajo la lógica del obrero tradicional, pues era superado por los trabajadores del saber, quienes colocarían la maquinaria a su servicio; y no como el obrero tradicional que se hallaba a merced de la máquina. El trabajador del saber y de servicios aumentaba la productividad en las industrias de los países desarrollados al desplazar la mano de obra por el nuevo obrero del conocimiento.

En la sociedad poscapitalista de Drucker se abandonaban las comunidades de trabajo para volcarse hacia una organización por voluntariado. Para él, no eran producto del aumento de las necesidades en la sociedad, sino una respuesta a la búsqueda de los seres humanos de pertenecer a una comunidad que les adjudicara una responsabilidad en una labor específica. En consecuencia, Drucker finalizaba señalando que la

[...] ciudadanía en y a través del sector social no es una panacea para los males de la sociedad y de la organización política poscapitalistas; pero puede ser un requisito previo

para resolver esos males. Restaura la responsabilidad civil, que es señal de ciudadanía, y el orgullo cívico, que es señal de comunidad. (Drucker, 1993, p. 74)

#### **2.4.2.1 La escuela responsable de Peter Drucker.**

En esta sección se indagará el avance tecnológico y el devenir de la educación propuestos por Peter Drucker. El ordenador se convertirá en la herramienta más significativa en la adquisición de nuevos conocimientos. La organización de las clases no se desarrollará en un espacio específico, sino simultáneamente en cualquier lugar y a través de la conexión a un computador. Drucker aclaraba que el adelanto tecnológico en la educación no sería suficiente y debería acompañarse de un cambio en el enfoque. La educación debía preguntarse ¿para qué utilizaba la tecnología en la sociedad poscapitalista, en la sociedad del saber? Por lo tanto, la educación cumpliría con tres condiciones. La primera, una enseñanza que incluyera a toda la población y lograra superar las concepciones tradicionales; le continuaba una que refería a la capacidad del sistema educativo para inculcar el hábito del aprendizaje continuo; por último, una formación abierta que permitiera acceder al sistema educativo sin distinciones de edades o títulos. De este modo, Drucker definía la educación en el sistema poscapitalista:

[...] la enseñanza no puede continuar siendo un monopolio de las escuelas. La educación en la sociedad poscapitalista tiene que impregnar a la sociedad entera; las organizaciones patronales de todo tipo —empresas, organismos gubernamentales, entidades no lucrativas— tienen que convertirse en instituciones donde se aprende y se enseña; las escuelas tienen que trabajar cada vez más en asociación con patrones y organizaciones patronales. (Drucker, 1993, p. 82)

Consideraba, entonces, que los sistemas educativos debían dotar a los estudiantes de herramientas que le permitieran incorporarse al trabajo en la sociedad, a través del desarrollo de

competencias en ciencias, idiomas, cálculo y a ser eficientes al interior de una estructura para ser contratados. Se trataba de las “destrezas fundamentales” que habían de proporcionarse por las escuelas si no querían fracasar, exhortándolas a entregar “gente competente capaz de desempeñar una tarea y tener éxito en la sociedad poscapitalista” (Drucker, 1993, p. 83). Había que “aprender a aprender” para que el estudiante comprendiera la manera en que lo realizaba y se motivara para seguir haciéndolo. Aquí el aprendizaje continuo era una exigencia de la sociedad poscapitalista y la escuela debía desarrollar estas capacidades a través de la disciplina y los contenidos atractivos para el estudiante.

Para Drucker, ello se lograría identificando y potenciando las capacidades de cada estudiante. En este punto, el docente se describía como aquel que ha reproducido el papel de la escuela tradicional, repitiendo los contenidos de las asignaturas básicas. El ordenador reemplazaría este actuar rutinario del docente e iniciaría una verdadera enseñanza. Allí se explicaba que el computador sería la herramienta para el refuerzo de estudiantes con dificultades; ya no sería el docente quien acompañe a los estudiantes. De este modo, también surgía el “rendimiento del saber”, que Drucker explicó como aquel que concentraba sus esfuerzos en la práctica más que en los aspectos teóricos que componían la profesión para la que se preparaban.

De esta forma, Drucker proponía un sistema educativo abierto y a disposición de los jóvenes, donde el aprendizaje era una tarea continua sin edad de inicio o finalización: “Las escuelas tendrán que organizarse para una enseñanza para toda la vida” (Drucker, 1993, p. 85). Señalaba que las escuelas no serían las únicas que impartieran conocimiento. Existirá un mercado alrededor de la enseñanza y el aprendizaje en el que las escuelas se constituirían sólo en uno de los tantos centros que puedan ofrecer estos procesos. Se eliminarían, además, las brechas entre estudio y trabajo, pues el aprendizaje continuaría aun cuando las personas contaran con un

trabajo de tiempo completo. Tenían lugar la llamada escuela como socios, explicada por Drucker como aquella que establecía una asociación con establecimientos patronales en la educación para adultos y jóvenes:

Se llevará a cabo de forma creciente mediante todo tipo de asociaciones, alianzas o prácticas de internado en las cuales escuelas y otras organizaciones trabajen juntas. Las escuelas necesitan el estímulo de un trabajo con adultos y organizaciones patronales tanto como esas organizaciones y adultos necesitan el estímulo de trabajar con las escuelas.  
(Drucker, 1993, p. 86)

De esta forma, la educación se abría al mundo de la competencia de las grandes empresas. Éstas inaugurarían también centros de enseñanza. De allí surgirían los interrogantes irresolutos sobre quién debería enseñar, cómo hacerlo, qué tipo de conocimientos y cuál sería el papel de la educación en la sociedad.

## Capítulo III

### La educación y sus primeros pasos en la historia

En el presente capítulo se aludirá a la educación en virtud de un breve recorrido histórico que permitirá evidenciar diversos aspectos que la han caracterizado a lo largo de su desarrollo como concepto. Se tratará a la educación como aquella que posiblemente ha respondido a las necesidades sociales, económicas y culturales de cada uno de los periodos en los que se le ha implementado. Una marcha por las primeras etapas de la historia en las que se identificaron algunos elementos sobre la educación y su vínculo con el trabajo.

Analizar las diversas acepciones del término permitirá aproximarse a la comprensión del concepto por parte del Ministerio de Educación Nacional y las instituciones educativas. Una categoría que se ha transformado de acuerdo a la época o el enfoque desde el cual se le definió, adquiriendo diversas connotaciones, particularidades y objetivos.

#### 3.1 Algunas manifestaciones educativas en la Antigüedad

Una definición general de la educación podría iniciar con el hecho de que la palabra provenía del latín “educere” y significaba “guiar, conducir, formar o instruir” (Rodríguez, 2010, p. 36). Así mismo, como proceso, la educación se explicaría de diversos modos:

[...] proceso multidireccional mediante el cual se transmiten los conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar a las personas. [...] proceso de vinculación y concienciación cultural, moral y conductual, a través del cual, las nuevas generaciones asimilan y aprenden los conocimientos, normas de conducta, modos de ser y formas de ver el mundo, además de crear nuevos conocimientos.[...] Proceso de socialización formal de los individuos de una sociedad. (Rodríguez, 2010, p. 36)

Ya en sus orígenes, la educación se relacionaba con la evolución del hombre y la transformación que experimentó en su paso de nómada a sedentario. Encontró la necesidad de transmitir los conocimientos acerca de las labores cotidianas, la agricultura, la recolección, la pesca, la construcción, entre otras actividades de vital importancia para la prolongación de las civilizaciones. Las primeras formas de educación y sus objetivos se vincularon con los saberes indispensables para la existencia de la comunidad.

En la historia de la educación se exaltó el papel del Antiguo Oriente y Grecia, civilizaciones que construyeron sus fundamentos: “los egipcios, los babilonios, los hindúes, los chinos [...] elaboraron complejas y eficientes formas de educación” (Abbagnano y Visalberghi, 1964, p. 19). Esto se explicaba por su cercanía a importantes fuentes hídricas, obligándolos a desplegar técnicas para el riego de los cultivos y a ubicarse estratégicamente en caso de inundaciones. Estas condiciones impulsaron el progreso en la matemática, la astronomía, la arquitectura y otras ciencias. De este modo, en lo relativo a la transmisión de conocimientos, las

[...] sucesivas generaciones no se limitaban a reproducir casi exactamente los modos de vida de las precedentes, sino que se verificaba una acumulación progresiva de adelantos técnicos, se organizaban las creencias, y se realiza un perfeccionamiento, aunque lento y discontinuo, del saber tradicional. (Abbagnano y Visalberghi, 1964, p. 21)

Grecia se caracterizó por su interés en áreas como la filosofía, el arte, la estética y la literatura. El pensamiento de Aristóteles, Sócrates y Platón marcaron a Occidente y demandaron la formación de hombres libres (Enesco, 1985). Se pensaba que el hombre debía recibir una educación formal e informal; la primera, concernía a la aritmética, la filosofía, la ciencia y la literatura; la segunda, correspondía a la enseñanza de la gimnasia, la lectura y la escritura.



Para algunas civilizaciones la educación se diferenciaba entre los géneros. A los hombres se les transmitió el conocimiento de las prácticas necesarias para su existencia, como la pesca, la agricultura y la caza. Para las mujeres esta educación se tradujo en transmitir los conocimientos domésticos, de recolección y maternidad.

En Roma la educación era de carácter mixto hasta la edad aproximada de 12 años (Enesco, 1985) y sólo los hombres con determinado nivel social y libres pudieron acceder. Su carácter fue utilitario y en ocasiones los hombres tenían la posibilidad de continuar sus estudios para convertirse en escriba. Para la época la profesión de escriba brindaba prestigio y estatus social y quienes ingresaron eran jóvenes de las clases más influyentes; leer y escribir se constituyeron en indicadores de superioridad social. Todos los escribas debían especializarse en una de las ramas de la burocracia: el templo, el derecho, la medicina, el comercio, el ejército o la propia enseñanza. De ahí que su formación exhibió dos etapas sucesivas: “la primera de ellas, de instrucción elemental que era impartida en grupos; posteriormente el nuevo escriba quedaba adscrito a un determinado departamento gubernamental, en el que recibía una instrucción superior y más especializada mediante el aprendizaje concreto e individual” (Bowen, 1985, p. 35). La Roma republicana se caracterizó por su independencia estatal, su intención de capacitar y extender la administración pública. Se crearon escuelas en las que inicialmente el ingreso era voluntario y no adquirió el carácter de obligatoriedad; pero, con el tiempo, se exigió a las municipalidades que asumieran la responsabilidad de una enseñanza elemental (Bowen, 1985).

En el avance de las primeras civilizaciones los conocimientos se transmitieron de los padres a los jóvenes o a través de un adulto que se consideraba con las cualidades para educarlo. La educación estaba estrechamente ligada al núcleo familiar o a hombres experimentados y los

conocimientos fueron depositados en el papiro; una herramienta que se constituyó para las primeras civilizaciones en la forma de perpetuar los saberes para las futuras generaciones.

### **3.2 La senda de una educación consagrada a Dios**

Durante la Edad Media la educación exhibió variadas transformaciones. Una de ellas, el aparente abandono de una enseñanza liberal, en el sentido amplio del término: “[...] No se trataba ya de formar “librepensadores” sino que el objetivo de la educación es preparar al niño para servir a Dios, la iglesia y a sus representantes, con un sometimiento completo a la autoridad de la iglesia” (Enesco, 1985, p.15). La Iglesia se propuso el fortalecimiento del cristianismo en Europa Central y Occidental de conformidad con la enseñanza de la palabra de Dios. La institución católica asumió el control de la enseñanza en virtud de la lectura de la Biblia y el Evangelio y se arrogaba los procesos de alfabetización de las comunidades en donde pocos sabían leer y escribir. A diferencia de la educación en la Antigüedad, en la Edad Media se desplegó un proceso evangelizador sin distinciones de clase o género. Luego el

[...] espíritu universalista del cristianismo significó una gran transformación en la historia de la educación universal, pues por vez primera, se consideraba que las instituciones (en este caso la Iglesia) estaban obligadas a garantizar la educación de todos los seres humanos, sin importar su clase social o procedencia. (Salas, 2012, p. 66)

La vida que se llevaba al interior de los monasterios resultó atractiva para las familias al ofrecerles a sus hijos comodidades y protección a los constantes enfrentamientos durante las invasiones bárbaras. Los monasterios se constituyeron en el espacio para educar y allí se impartió el dogma con énfasis en la moral y los comportamientos del buen cristiano, bajo un control estricto de los horarios, distribuidos entre la instrucción de la Biblia, las labores domésticas y la prestación de servicios a las comunidades más pobres (Salas, 2012). Este periodo

se caracterizó por la visión de un hombre pecador obligado alcanzar el perdón de sus yerros con acomodo al arrepentimiento y el trabajo severo. La Edad Media también optó por el castigo físico como herramienta de disciplinamiento y educación. Se debía alejar al hombre de toda tentación carnal en momentos específicos de la vida e intensificar la lectura de las Escrituras para desviar el pecado y se dedicaron seminarios para la comprensión de pasajes bíblicos incomprensibles.

En el siglo VII Beda el Venerable caracterizaba las disciplinas del saber de la siguiente manera:

[...] escribir correctamente y pronunciar correctamente lo que se ha escrito (y esto lo enseña la gramática); demostrar lo que se debe demostrar (y esto lo enseña la dialéctica); adornar las palabras y las frases (y esto lo enseña la retórica) [...] Y revestidos de ellas como armas, debemos acceder a la Filosofía. De la cual éste es el orden [...] primero en la Aritmética, segundo en la Música, tercero en la Geometría, cuarto en la Astronomía y finalmente en las Sagradas Escrituras. (Salas, 2012, p. 70)

La apertura de escuelas durante este periodo respondía, entonces, a la necesidad de la Iglesia de contribuir a la comprensión de la fe cristiana. La escolástica se relacionó con las maneras de enseñanza de los maestros medievales y su objetivo se fundamentaba en formar al hombre en la inteligencia de las verdades reveladas, es decir, las que reposaban en los libros sagrados. Para la Iglesia los hombres no debían encaminar sus esfuerzos en encontrar la verdad, pues ésta ya estaba dada, sólo correspondía comprenderla. Este aspecto se tradujo en un intento de conciliar la fe con la razón y que se mantuvo hasta los siglos XIII y XIV, cuando se reconoció la independencia de la razón sus análisis independientes de la fe.

En la educación de la Edad Media se exteriorizó una división para educar a las clases menos favorecidas y a las más influyentes; aquellos, aprendieron saberes relacionados con las artes y los oficios manuales; los otros, el conocimiento de las armas y el adecuado comportamiento. Destacó en este periodo la enseñanza dirigida a la formación de caballeros que no necesariamente requerían saber leer y escribir pero sí provenir de “sangre noble”. Era preciso el acompañamiento de un señor o caballero, quien transmitiría la instrucción sobre el manejo de las diferentes armas, el adecuado comportamiento y el conocimiento de las tradiciones de la Edad Media, como los cantos de los juglares (Abbagnano y Visalberghi, 1964). En consecuencia, la educación caballeresca no demandaba conocimientos literarios ni el aprendizaje del alfabeto, solicitaba “una formación completa y compleja que con frecuencia supone una severa disciplina moral, gentileza de modales y sentimientos refinados capaces de apreciar los valores religiosos” (Abbagnano y Visalberghi, 1964, p. 153).

En este momento decaía el feudalismo y cobraba importancia el comercio y los oficios y se daba paso a la creación de las universidades medievales. Allí la Iglesia viró el rumbo de su política educativa al conferirles ciertos privilegios y facilitándoles recursos materiales a cambio de su presencia en las escuelas y la fundación de sus universidades. Las principales universidades medievales se instituyeron en Italia, Francia, Inglaterra, Praga y Polonia. No obstante, su ingreso no fue para todos:

[...] Los hijos de campesinos y artesanos quedaban relegados de este tipo de instrucción, al igual que no estaban de acuerdo con el carácter monopólico de la Iglesia, por lo que crearon sus propias escuelas, instruyendo a sus hijos en sus propias casas o talleres, enseñándoles a escribir, cálculo y hablar en su idioma natal. (Abbagnano y Visalberghi, 1964, p. 160)

### 3.3 La educación alumbra la época moderna

De acuerdo a sus componentes económicos, la Edad Moderna se caracterizó por el desarrollo del comercio y el patrocinio de expediciones que proveyeron ingentes ganancias a los reinos. En los siglos XVI y XVII en Europa, el continente experimentó una serie de conflictos religiosos derivados de la Reforma y la Contrarreforma que sellaron la historia de Europa, transformando varios aspectos en la sociedad y la educación. Los postulados de la Reforma proporcionaron una exégesis nueva a la lectura de los textos sagrados y un sentido distinto en cuanto a quienes impartirían la instrucción. En consecuencia, se presentó un escenario en el que triunfo

[...] de las rebeliones protestantes y el distanciamiento de los reinos del norte con el Vaticano propiciaron que estos países adoptaran la Reforma de la iglesia, atendiendo a los preceptos de Lutero, Melanchton y Calvino, principalmente. El cambio religioso trajo consigo grandes transformaciones, pues en estos países se impulsó una cultura con mayores libertades, a diferencia de los territorios sujetos al Vaticano, acostumbrados al seguimiento ciego de la tradición papal. (Salas, 2012, p. 90)

La libre interpretación de la Biblia suscitada por la Reforma propició el desarrollo del pensamiento de la mano con la segmentación de los conocimientos propios de la economía, la cultura, la política y la fe. Así se incentivó la instrucción de la lectura para dar paso a la insubordinada disquisición de las Escrituras, donde fue indispensable que todos supieran leer sin importar la clase social de la que provenían (Salas, 2012). Lutero realizó duros cuestionamientos a la educación cristiana por dirigir a un grupo reducido la formación de sacerdotes y la enseñanza de la lectura. De tal manera surgía la necesidad de una instrucción al alcance de toda la población.

Como se mencionaba en el capítulo sobre el trabajo y su relación con el protestantismo, en la Reforma se resaltaba cómo el trabajo era una forma de aproximarse a Dios, pues ese Dios habría convocado al hombre a trabajar porque él mismo lo hacía y se ocupaba de las labores más comunes (Salas, 2012). Otro de los aspectos a resaltar de la Reforma es las ideas de Melancton, quien aseguró la importancia de las escuelas en el desarrollo de las ciudades, porque desde allí se formaba la ciudad. A su vez, impulsó la traducción de la Biblia en diferentes lenguas europeas con el propósito de lograr su lectura y conocimiento.

En este panorama en el que la Iglesia Católica se debilitaba se impulsó la Contrarreforma a través del Concilio de Trento. La entidad religiosa expresó su descontento y erigió la institución de la Inquisición para perseguir a los infieles y frenar el avance de una Reforma protestante que cada vez ganaba más adeptos. La Contrarreforma se vio obligada a modificar las escuelas y la estructura de su enseñanza de la teología, la gramática y la lectura de los textos sagrados. En este contexto surgían los Jesuitas a los cuales se les asignó la educación.

Por otro lado, durante el siglo XVII la educación con un aprendizaje en el que prevaleció un enfoque práctico respondería a las necesidades de una burguesía incipiente y a los cambios generados por la revolución científica. En la Ilustración la enseñanza se percibió como un dispositivo que permitiría el adelanto y la exaltación de las virtudes del hombre. Todo ello redundaría en la transformación de su entorno y la instrucción se enlazó al progreso de las sociedades, acrecentando la demanda y el interés de los Estados por la educación.

Surgía en este periodo *El Emilio* de Jean-Jacques Rousseau, escrito en 1772, que adquirió una gran relevancia en el ámbito de la educación. Allí el análisis se centró en la educación de la persona en sus tres etapas: la infancia, la adolescencia y la juventud. Para Rousseau todo era “perfecto cuando sale de las manos de Dios, pero todo degenera en las manos del hombre”

(Rousseau, 2017, p. 12). La educación se entendía en virtud de su procedencia de la naturaleza, que se adquiriría “a través de nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan” (Rousseau, 2017, p. 12). El pensador francés definía a la educación como un hábito en constante relación con la naturaleza en la que el niño aprendía y que ayudaría a

[...] conservarse cuando sea hombre, a soportar los golpes de la desgracia, a arrastrar la opulencia y la miseria, a vivir, si es necesario, en los hielos de Islandia o en las ardientes rocas de Malta. Inútil es tomar precauciones para que no muera, pues al fin tiene que morir, y aunque no sea su muerte un resultado de vuestros cuidados, aun serán éstos mal entendidos. Se trata menos de impedir morir que de hacerle vivir. Vivir no consiste en respirar, sino saber hacer uso de nuestros órganos, de nuestros sentidos, de nuestras facultades, de todas las partes de nosotros mismos que dan el sentimiento de nuestra existencia. (Rousseau, 2017, p. 12)

Hacia Rousseau un llamado a dejar operar la naturaleza del niño en sus primeras edades, alejándolo de una excesiva protección por parte de la madre y que tuviera las fuerzas necesarias para enfrentar la vida; una cualidad adquirida en conformidad con la exposición de la criatura al sufrimiento constante al que abocaba la vida misma. Así mismo, Rousseau afirmó que el infante debía tener contacto con una sola ciencia, que él denominó, los deberes del hombre. Era preciso exponer al niño al uso de sus sentidos y órganos para que dispusiera de ellos de acuerdo a sus necesidades, lo que le proveería cualidades y enseñanzas para su propia vida.

Rousseau en lo referente a la educación del infante, también abordó el asunto de la libertad, señalando la necesidad de instruirlo para la vida:

Preparad desde lejos el reino de su libertad y el uso de sus fuerzas, y dejando a su cuerpo el hábito natural, poniéndole en condiciones de ser siempre dueño de sí mismo, y de hacer todas las cosas según su propia voluntad así que la tenga (Rousseau, 2017, p. 38).

Advertía Rousseau que la razón en esta etapa del niño no era necesaria porque obstaculizaba el desarrollo de sus fuerzas, obligándolo a obedecer a una voluntad ajena a la suya y formando un niño que hacía su voluntad a escondidas y obraba con hipocresía. En este sentido, se expresaba la exigencia de una educación negativa que no consistía en “enseñar ni la virtud ni la verdad, sino en librar de vicios el corazón y el espíritu del error” (Rousseau, 2017, p. 75). Se demandaba un infante desprovisto de responsabilidades que lo atormentaran, como la lectura, “el azote de la infancia”, que debía conseguir cuando le fuera útil para su existencia o se le develaran las ventajas de adquirirla. Se recalca la importancia de mostrar la utilidad y el encanto de determinados conocimientos para que fuesen aprendidos. De tal manera, había que acercar al niño a una limitada cantidad de libros y exponerlo a la práctica constante. Estos elementos los otorgaba la lectura de *Robinson Crusoe*:

[...] será en conjunto la diversión y la instrucción de Emilio durante la época de que aquí tratamos. Deseo que pierda la cabeza ocupándose sin cesar en su fortaleza, en sus cabras, en sus plantíos; que aprenda circunstancialmente, no en los libros, sino en las cosas, todo cuanto en un caso semejante debe saberse, y que se figure que él es un Robinson. (Rousseau, 2017, p. 189)

Por último, abordaba el *Robinson Crusoe* con la necesidad de que el saber tuviera alguna utilidad para el niño, un tipo de conocimiento que no se olvidara. En virtud de la mencionada utilidad el infante no tendría que ser guiado; por el contrario, desearía conocer cuanto esté a su alrededor, estableciendo que el conocimiento de la naturaleza impulsaría su avidez de conocer



“las artes industriales”. Aquí el niño de Rousseau se contactaba con el taller y comprendía su funcionamiento a través del trabajo desempeñado en él y no a partir de explicaciones que lo alejaban de la experiencia.

## Capítulo IV

### Indicios para entender la metodología de la investigación

En este capítulo se referenciará el enfoque metodológico en el que se sustentó el estudio de la presente investigación. Se fundamentó en algunas ideas de Paul Ricoeur sobre el examen hermenéutico y en los elementos de Maurice Duverter para la construcción de la matriz de análisis. También se expondrán las observaciones realizadas a los documentos seleccionados acerca de la manera en que presentaron el vínculo entre educación y trabajo. Esto ayudaría a la comprensión de esta temática en las políticas educativas en Colombia y a entender el discurso desarrollado en los escritos educativos oficiales.

#### 4.1. El enfoque metodológico

El vínculo que se ha tejido alrededor de la educación y el trabajo contiene profundas raíces históricas que no solo respondieron al ámbito nacional, sino también a las dinámicas y concepciones foráneas que permearon el discurso en Colombia sobre la educación práctica y efectiva. De tal manera, el enfoque hermenéutico se seleccionó para la interpretación de los documentos educativos oficiales que abordaron las nociones de trabajo y educación. La hermenéutica como herramienta metodológica para la revisión documental se inscribe “en el marco de una disciplina que se propone comprender un texto, comprenderlo a partir de su intención, sobre la base de lo que quiere decir” (Ricoeur, 2003, p. 9).

Las maneras comprensivas que ofrece el método hermenéutico se traducen en la posibilidad de analizar a través del examen riguroso del lenguaje las problemáticas sencillas o complejas. Es por esta razón que se acudió a Paul Ricoeur y su afirmación de que cualesquiera lectura de un contenido “por más ligada que este a un *quid*, ‘a aquello en vista de lo cual’ fue

escrito, se hace siempre dentro de una comunidad, de una tradición o de una corriente de pensamiento viva, que desarrolla presupuestos y exigencias” (Ricoeur, 2003, p. 9). Es así que Ricoeur (2003) plantea ciertos interrogantes que deberían contemplarse cuando se analiza un texto: ¿qué nos quiere decir?, ¿cuáles son las intenciones del autor?, ¿existe un mensaje oculto? De ese modo, cada documento guarda un significado que se presenta ante el investigador y que busca interpretar, “un trabajo del pensamiento que consiste en descifrar el sentido aparente [...] es decir, la interpretación de los sentidos ocultos” (Ricoeur, 2003, p. 17).

En este mismo horizonte, Maurice Duverter señalaba que la investigación en ciencias sociales requeriría de un método que le permitiera “extraer toda la sustancia” de un documento a través de un procedimiento riguroso que le facilitara el esclarecimiento de la intención, la veracidad y el alcance en sí del texto. Para alcanzar este propósito era preciso extender un análisis sobre el contenido y las ideas expresadas a través del significado de las palabras, frases o párrafos; una técnica que consentiría entrever la finalidad de un documento en términos culturales, políticos, económicos o ideológicos. Este examen debería sustentarse en la construcción de categorías claras, detalladas y precisas (Duverter, 1996).

En ese sentido, en el presente análisis documental se abordaron textos oficiales que se referían directamente a la implementación del trabajo en la educación: leyes, decretos, documentos de la Secretaría de Educación del Distrito y el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, también se trataron aquellos que lo hicieron de manera indirecta, los cuales “no se refieren directamente a los problemas sociales [...] pero son susceptibles de proporcionar indicaciones e incluso de situar mejor los aspectos secundarios de las cuestiones estudiadas” (Duverter, 1996, p. 129).

La exploración de los documentos oficiales y los textos indirectos se realizó a través de la construcción de una matriz de análisis sustentada en las proposiciones de Maurice Duverter. Se consideraron las unidades de base gramatical, que comprende las palabras, los párrafos y las frases relacionadas con el tema investigado y que proporcionaron elementos para comprender su impacto en las instituciones educativas. También se contemplaron las categorías de forma en virtud de tres elementos. Las declaraciones de hecho, que se entendieron como aquellos fragmentos que permiten identificar la asignación de legitimidad a los sucesos que el autor asume como ciertos. Las declaraciones de preferencia, que proporcionaron un examen sobre las inclinaciones políticas, ideológicas o económicas del texto. Las declaraciones de identificación, que se refirieron a la posición adoptada; el documento deja claro desde qué perspectiva desarrolla sus ideas (Duverter, 1996).

Igualmente, otras herramientas implementadas en la matriz tuvieron que ver con las categorías de apreciación. Éstas permitieron el acercamiento a las valoraciones que realiza el autor sobre el tema a través del análisis de la posición que asumió; también permitió observar los valores y las autoridades que referencia para justificar sus argumentos. Por último, se acudió a la categoría de origen y destino de conformidad con estos interrogantes: ¿quién elabora el documento?, ¿de dónde procede el contenido del documento?, ¿a quién está destinado el documento? (Duverter, 1996) Preguntas que abrieron la posibilidad de comprender los orígenes del documento y sus posibles intenciones. En este sentido, se presenta el siguiente modelo de matriz de análisis de contenido:

**Tabla 1***Matriz de análisis de contenido*

| MATRIZ ANÁLISIS DE CONTENIDO  |                       |  |                     |                                 |  |
|-------------------------------|-----------------------|--|---------------------|---------------------------------|--|
| Institución                   |                       |  |                     |                                 |  |
| Nombre del documento          |                       |  |                     |                                 |  |
| Año de publicación            |                       |  |                     |                                 |  |
| Tipo de documento             |                       |  |                     |                                 |  |
| Categorías de análisis        | Categoría 1           |  | Categoría 2         |                                 |  |
|                               | Categoría 3           |  | Categoría 4         |                                 |  |
|                               | Categoría 5           |  | Categoría 6         |                                 |  |
| Categorías emergentes         | Categoría 1           |  | Categoría 2         |                                 |  |
|                               | Categoría 3           |  | Categoría 4         |                                 |  |
|                               | Categoría 5           |  | Categoría 6         |                                 |  |
| Análisis de base gramatical   | Frase                 |  | Categorías de forma | Declaraciones de identificación |  |
|                               | Párrafo               |  |                     | Declaraciones de hecho          |  |
| Intensidad                    |                       |  |                     |                                 |  |
| (influencia sobre el público) |                       |  |                     |                                 |  |
| Categorías de apreciación     | Toma de posición      |  |                     |                                 |  |
|                               | Valores               |  |                     |                                 |  |
|                               | Autoridad             |  |                     |                                 |  |
| Categoría de origen y destino | Origen del documento  |  |                     |                                 |  |
|                               | Destino del documento |  |                     |                                 |  |
| Análisis del documento        |                       |  |                     |                                 |  |

**4.2 La Ley General de Educación**

Se abordó la Ley General de Educación de 1994 con el propósito de indagar cómo se desarrollaron las categorías de educación y trabajo en el campo legislativo y desde qué referentes teóricos se sustentaron las afirmaciones referentes a estas dos categorías. El análisis de este documento no pretendió elaborar una crítica *per se* a sus decisiones, sino comprender su discurso, como una práctica que tiene una tradición en el campo de las ciencias sociales y que demanda el entendimiento de las lógicas de las políticas públicas en educación.

Los documentos de carácter legislativo presentaron una ausencia, por lo menos explícita, de marcos teóricos, conceptuales o epistemológicos para sustentar las categorías que referencian, pese a que las políticas públicas responden o se encuentran inspiradas en modelos o

concepciones del mundo en los cuales se exhiben una serie de conceptos y planteamientos absolutos que en su presentación formal se muestran desprovistos de enfoques e ideologías, pero que en el fondo reflejan una tendencia específica. Por ejemplo, en la Ley General se encontraron semejanzas con los elementos expuestos por Jeremy Rifkin y Peter Drucker la importancia de una formación de trabajadores y profesionales que respondieran a las necesidades de los adelantos tecnológicos, otorgando a la escuela la responsabilidad de formar los trabajadores que requerían los cambios en la producción y la industria, así como la exigencia de enseñar “conocimientos útiles” y acordes a los problemas acaecidos en las fábricas o las empresas. Propositiones que permitieron entender el lenguaje incorporado en la Ley General y en algunos colegios sobre la educación y el trabajo.

La Ley General de Educación surgió en un contexto enmarcado por la presidencia de Cesar Gaviria Trujillo, las primeras disposiciones neoliberales y la Apertura Económica. En un periodo en el que desde diversos sectores se expuso la necesidad de una reglamentación educativa en Colombia. Fue el resultado de los procesos adelantados por el Movimiento Pedagógico Nacional que impulsó la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) en conjunto con figuras destacadas en el campo. Nació de la inconformidad suscitada por el manejo de la educación por parte de la Rama Ejecutiva, que tomaba las decisiones en virtud de la coyuntura. De esta forma se establecía una ley que respondiera a las particularidades del país en términos étnicos y culturales (Ortiz y Vizcaíno, 2014).

En lo referente al vínculo entre educación y trabajo, la Ley General establecía la “educación media técnica” con el propósito de preparar a los educandos “para el desempeño laboral en sectores de la producción y de los servicios, y para la continuación en la educación superior” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 9). En este sentido, la legislación establecía los

fines de la enseñanza y vinculaba las nociones de educación y trabajo. Sobre la base de la aplicación de la matriz se lograron evidenciar algunos aspectos relacionados con el hecho de que las categorías de educación y trabajo expuestas por la Ley General aparentara mostrar unos conceptos absolutos e inacabados y en los que, al menos de modo manifiesto, no enseñan la tradición conceptual que los pudo haber influenciado. Al respecto, es preciso aclarar que es entendible que una ley no abarque las múltiples definiciones que existen sobre educación y trabajo. Sin embargo, y considerando tal salvedad, sería conveniente para el ejercicio investigativo que los documentos legislativos enseñaran los fundamentos ideológicos, conceptuales y políticos que sustentan los conceptos que presentan.

Pareciera una práctica usual que los conceptos de los documentos oficiales no se explicaran las raíces epistemológicas que los influyen. La Ley ofreció un significado de educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p.1). Empero, no hay claridad acerca del marco teórico en el que se sustenta la definición. Por su parte, el concepto de trabajo se incluye como un fin que debería atender la educación: “La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 1). Aquí destacó la ausencia de tipificación alguna sobre el trabajo, así como de aspectos pedagógicos y didácticos para su implementación en las instituciones especializadas en la formación para el trabajo.

Es posible señalar, también, que en lo relativo a la educación la Ley la abordó como un proceso que es permanente y que debe corresponder a los intereses del individuo y la sociedad.

Allí se hizo un especial énfasis en afirmaciones como desarrollo de múltiples capacidades a través de la educación que permitan la “solución a los problemas y al progreso social y económico del país” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 2) y se introdujo como uno de los objetivos de la enseñanza la “interpretación y solución de problemas de la ciencia, de la tecnología y de la vida cotidiana” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 2). De tal manera, se mostró a la educación como una herramienta que contribuye al progreso, mejoramiento y avance del país a través de la adquisición de conocimientos útiles y prácticos. Con relación a estos dos últimos términos la Ley los incorpora en el texto sin aclarar qué componentes podrían considerarse para constituir un conocimiento práctico y útil. Además, y sin pretender devolver la rueda de la historia ni determinar una suerte de *deber ser*, podría entenderse esta concepción como una que se aparta de algunas experiencias educativas en donde los saberes no se juzgaban como una herramienta de utilidad práctica, sino que pretendían la constitución de un ser humano más integral conforme al desarrollo del pensamiento.

La Ley General expuso declaraciones de identificación que permitieron conocer desde qué referentes conceptuales incorporó la educación con el arreglo de conflictos en diversas áreas. Empleó nociones de utilidad y practicidad del conocimiento y se incorporó en la lógica de una instrucción que respondiera al crecimiento económico y a las demandas del mercado. Esto se constató a partir de algunos apartados que expresaron como fines de la educación el proporcionar al estudiante las herramientas para vincularse al sector productivo a través de la “formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos que le faciliten la realización de actividad útil para el desarrollo socio económico del país” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 24).



Elementos que permitieron observar la articulación entre el mundo académico y el sector productivo. Si bien es cierto que a principios del siglo XX en Colombia la importancia de formar estudiantes que respondieran a las necesidades sociales y económicas del país se presentaba en las instituciones de educación superior y en la llamada educación no formal, la enseñanza en los colegios aún no se encontraba tan vinculada con los discursos de la práctica, la utilidad y la inserción al sector productivo. En ese sentido, la categoría de educación ha presentado transformaciones a través del tiempo, estando condicionada por una serie de requerimientos sociales, económicos y culturales afectados por el perfeccionamiento productivo, científico y tecnológico. Ello ha modificado los objetivos de la educación, otorgando la enseñanza de nuevos conocimientos y conductas que permitieron afrontar los cambios en el mundo del trabajo (Briascó, 1995). A su vez, esto ha respondido a unas exigencias de algunos organismos internacionales como la CEPAL, la Unesco, la OEA y la OIT que exhortaron a los sistemas educativos a responder a las modificaciones que las sociedades experimentaron en términos productivos y tecnológicos (Briascó, 1995).

De este modo, se incorporaron la adquisición de aptitudes y conocimientos precisos para la vinculación al sector productivo, factores que se debían desarrollar desde las escuelas. En este contexto, la “educación aparece como importante instrumento de crecimiento económico y de aumento de la productividad del trabajo” (Miranda, 2016, p. 42). Así se establecieron en los sistemas educativos aspectos que favorecían la formación de estudiantes que respondan a estas necesidades, a través del discurso de conocimientos útiles, prácticos y que ayuden a la resolución de conflictos en la ciencia, la tecnología y en la vida cotidiana. Fue evidente que se estableció un parentesco con el sector productivo y las instituciones para el desarrollo en la práctica del trabajo

que orientan la formación profesional. Tal aspecto fue posible evidenciarlo en el siguiente artículo:

El Ministerio de Educación Nacional en coordinación con el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes, el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA y el sector productivo, establecerá un Sistema de Información y Orientación Profesional y Ocupacional que contribuya a la racionalización en la formación de los recursos humanos, según los requerimientos del desarrollo nacional y regional. (Congreso de la República, 1994, p. 11)

También se aplicó la matriz a las declaraciones de preferencia que evidenciaron cómo los fines de la educación coincidieron con afirmaciones que indican la exigencia de unas características necesarias de un trabajador para el sistema productivo y de su permanencia en él. Así lo demostró el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (Cinterfor) cuando señaló la urgencia de que los sistemas educativos formaran un recurso humano acorde con el avance científico y tecnológico. De tal manera, como objetivos generales de la educación indicaba que: “La iniciación en los campos más avanzados de la tecnología moderna y el entrenamiento en disciplinas, procesos y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil” (Congreso de la República, 1994, p. 9).

Estas afirmaciones facultaron el establecimiento de algunos puntos de encuentro con las declaraciones de Peter Drucker cuando describió la responsabilidad de la escuela y su obligación de dotar a los estudiantes de elementos que les permitieran ser útiles y realizar aportes a través de competencias en la ciencia, el cálculo y la tecnología. Junto a ello, la creación de habilidades que hicieran de los estudiantes sujetos eficientes en el sector productivo por medio del “rendimiento del saber” y su enfoque más en la práctica que en los aspectos teóricos. Aquí el

papel del maestro consistió en identificar las fortalezas y potenciarlas. Vale la pena recordar que Drucker señaló la eliminación de las brechas entre estudio y trabajo, en donde las “escuelas como socios” potenciaron el desarrollo de los mercados alrededor de la enseñanza y el aprendizaje, en donde la escuela sería una de tantas que ofrecieran este servicio (Drucker, 1993).

En ese sentido, el documento analizado se enmarcó en las declaraciones de hecho cuando señaló cómo se debería desarrollar el vínculo entre educación y trabajo en las instituciones de educación media técnica, orientadas a la

[...] formación calificada en especialidades tales como: agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo, deporte y las demás que requiera el sector productivo y de servicios. Debe incorporar, en su formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante esté en capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia. (Congreso de la República, 1994, p. 12)

Por su parte, el análisis de base gramatical evidenció a través frases y párrafos la profunda relación establecida entre conocimientos, ciencia y técnica como elementos que garantizarían al estudiante el ingreso al sector productivo y a la educación superior y que apoyarían el impulso económico y social del país. Llamó la atención que la Ley estableció que las instituciones de educación básica en el ciclo secundario tendrían como uno de los objetivos específicos la “comprensión de la dimensión práctica de los conocimientos teóricos” (Congreso de la República, 1994). Una característica que fue constante en la Ley, que recurrió al concepto de utilidad para referirse a prácticas, conocimientos o actividades. Estas afirmaciones generaron una serie de interrogantes relativos a la incorporación de la noción de utilidad que, aunque no se mencionó explícitamente, la advertencia sobre lo útil posiblemente podría aludir a lo que no lo

es, es decir, a lo inútil e innecesario. ¿Se pueden considerar que existen conocimientos, prácticas o actividades útiles y otras no? ¿Cómo se caracterizarían desde el discurso de la Ley General de Educación? ¿Su utilidad se constituye a partir de qué a para quién? Cuestiones que permitieron apreciar ciertas similitudes con el discurso de empresarios y teóricos, como Rifkin y Drucker, que promulgaron la utilidad de los conocimientos para la economía y para la resolución de los problemas de la vida cotidiana y laboral.

Al incorporar la utilidad al trabajo se evidenciaron también algunos elementos en común con el concepto de “trabajo útil”. Para Marx (1844) los trabajos designados como útiles dentro de la concepción de la economía política los definía como actividades que desempeñaba el hombre de forma repetitiva en la que no veía necesidad de desplegar conocimientos, castrando la creatividad del trabajador e incorporando al resultado de ese trabajo valores de uso o de cambio; en el primero se le asignaba valor al beneficio de una mercancía de acuerdo al servicio que la sociedad le asignara para la satisfacción de una necesidad (Marx, 1867). En ese sentido, tuvo lugar la división del trabajo, caracterizada por una división desigual tanto en el mismo trabajo como en los productos. En ella, el trabajador se especializó en labores repetitivas que anularon sus destrezas y su desarrollo intelectual. La implementación de utilidad en el concepto de trabajo presenta unas características que establecen relaciones e implicaciones dentro del sistema económico que analiza.

Al respecto, un segundo ejemplo los proporcionó los conceptos de trabajo y labor de Hannah Arendt. Así, el primero lo expuso como una acción repetitiva que contribuía a la conservación de la vida, al producir lo necesario para su existencia. El segundo, lo relacionó con la construcción de objetos de uso, en donde el “*Homo faber*” realizaba un proceso de violencia frente a la naturaleza, permitiendo que la labor de “*animal laborans*” fuera más llevadera

(Arendt, 2005). En este punto, se propuso un debate interesante al exponer que el trabajo se puede limitar a la utilidad de un fin y conducir al utilitarismo:

El fin justifica la violencia ejercida sobre la naturaleza para obtener el material, como la madera justifica la muerte del árbol y la mesa la destrucción de la madera. Debido al producto final se diseñan los útiles y se inventan los instrumentos, y el mismo producto final organiza el propio proceso de trabajo, decide los especialistas que necesita, la medida de cooperación, el número de ayudantes, etc. Durante el proceso del trabajo, todo se juzga en términos de conveniencia y utilidad para el fin deseado y para nada más. (Arendt, 2005, p. 178)

La dificultad que presentó Hannah Arendt (2005) de un modelo utilitario se expresa entre los medios y los fines que se convierten en una sucesión en donde los fines se pueden transformar en otros medios para un nuevo objeto, lo que significa que un mundo que se ha construido desde la utilidad somete a los fines a periodos de corta duración que, posteriormente, se convertirán en medios para otros fines: la “interminable cadena de medios y fines” (Arendt, 2005).

Estas referencias de Marx y Arendt permitieron la comprensión del significado de trabajo, labor, utilidad y sus implicaciones, con la que se observó la Ley General de Educación. En ese sentido, se trató de conceptos que empleó para presentar sus disposiciones pero que no definió, mas que al confrontar con afirmaciones y planteamientos que se encuentran en su interior, evidenció su tendencia a mostrar los conceptos como algo dado y de conocimiento universal.

Las categorías de apreciación facilitaron el entendimiento sobre la toma de posición del documento, que se hizo manifiesta cuando propuso una educación en diferentes niveles que cumpliera

[...] una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. (Congreso de la República, 1994, p. 1)

Permitió, entonces, identificar que la Ley General de Educación se posicionó al controlar los diferentes elementos relacionados con la educación y al señalar los elementos que influyen en la calidad y mejoramiento: recursos y métodos educativos que redunden en avances e innovaciones a través del examen y valoración. En este sentido, aparte de legislar, vigila e inspecciona los resultados al interior del sistema educativo en sus diferentes niveles, además de depositar en la educación el desarrollo de múltiples destrezas. Se identificaron los valores que se pudieron presentar al interior de la norma de acuerdo a las categorías de análisis reseñadas con relación al trabajo y la educación, lo cual evidenció un objetivo común en todos los niveles, el de formar “una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo”. Así, también en los fines de la educación, se estableció la “formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social” (Congreso de la República, 1994, p. 2). Todo esto permitió la identificación de lo siguiente: la educación como una fuente para solucionar las problemáticas sociales y económicas del país; la incorporación de una cultura del trabajo acorde con las demandas del sector productivo y las necesidades regionales; la formación permanente como la clave que

permitirá a los estudiantes responder al progreso científico y tecnológico de la sociedad; a través de la adquisición de conocimientos de la tecnología más avanzada, de las disciplinas y los procesos técnicos el estudiante desarrollará funciones “socialmente útiles”; la educación media técnica se presentó como la promotora del desempeño laboral en los sectores de los servicios y de producción.

Por último, la Ley General de Educación se estableció como un documento de autoridad al materializar las disposiciones del Estado para reglamentar y definir los objetivos de la enseñanza, los diversos elementos que la componen, la formación técnica y su relación con el trabajo y demás condiciones para su funcionamiento.

#### **4.3 Análisis del Proyecto Educativo Institucional del Colegio INEM Francisco de Paula Santander IED**

El análisis que se presenta abordó el discurso mostrado por el Proyecto Educativo Institucional, PEI, Francisco de Paula. La selección de la institución se realizó por ser un establecimiento enmarcado en la educación y el trabajo, que exhibió disposiciones especiales al interior de la Ley General de Educación y se identificó como pionera en la oferta del título de bachiller a través de la Media Diversificada, en la cual los estudiantes podrían titularse en media académica o media técnica.

Los colegios INEM surgen como resultado del “Primer Plan Quinquenal que se presentó a la nación en el año 1956” (Ocampo, 2002, p. 66). En la presidencia de Gustavo Rojas Pinilla el ministro de educación Gabriel Betancourt Mejía, un personaje cercano a organismos internacionales en el ámbito económico y educativo, planteó la necesidad de cambios en la política educativa. En ese sentido, se inicia un

[...] movimiento educativo de gran alcance, que se extendió en América Latina, a través de la Organización de los Estados Americanos (OEA), y luego a nivel mundial, por intermedio de la UNESCO. Según el informe para el proyecto del Primer Plan Quinquenal, Colombia 1956: “La planeación integral de la educación responde a la conciencia de que la educación es la base fundamental del desarrollo económico, social y cultural de todos los pueblos, ya que posee “el mayor multiplicador cultural y económico de progreso”. (Ocampo, 2002, p. 70)

Gabriel Betancourt Mejía estableció un plan a partir de las misiones técnicas que provenían del exterior y que llegaron a Colombia y que fueron presentadas como organismos que evaluarían el adelanto económico y establecerían políticas para alcanzar el progreso esperado. Betancourt se refería a la necesidad de lograr a través de la educación el “contingente humano que Colombia reclama para acelerar su proceso” (Ocampo, 2012). En consecuencia, estableció tres aspectos claves a reformar en el sistema educativo: una educación que respondiera a las economías del país; una educación que posibilitara la orientación profesional a través de una enseñanza por ciclos con tiempos específicos de duración; la posibilidad de continuar con los estudios en la educación superior (Ocampo, 2012).

Es así como Colombia a partir de los informes y recomendaciones de las distintas misiones extranjeras y en cabeza de Gabriel Betancourt Mejía estableció el modelo de “escuelas comprensivas” que se venía aplicando en otros países como Alemania y Estados Unidos. Este tipo de escuelas se caracterizaron por la convivencia del sector público y privado, por unificar el primer periodo de enseñanza en la secundaria y por ofrecer una enseñanza con elementos académicos, técnicos, científicos y de orientación profesional, agrupando a estudiantes de forma flexible por sus edades o componentes académicos (Ferrandis, 1988).



A través Decreto 1962 de 1969 se legisló el funcionamiento de la media diversificada en Colombia y se estableció la apertura de diez y nueve centros que respondieran a esta clasificación; instituciones que fueron financiadas por el Banco Mundial. En este contexto, surgían los INEM, vinculados al Instituto Colombiano de Construcciones Escolares y al Institutos Técnicos Agropecuarios. Los INEM al interior del Ministerio de Educación no se reunieron en las orientaciones generales de la educación, si no como un componente especial de la enseñanza Media Diversificada (Rodríguez, 2017).

En el PEI del colegio Francisco de Paula Santander describía la Educación Diversificada como resultado de la experiencia en países de Europa con la creación de “Escuelas comprensivas”, las cuales dieron apertura a la Educación Diversificada, que también fue aplicada en Europa, Asia y América Latina. En el PEI de la institución se estableció que este tipo de enseñanza se sustentaba en que

[...] uno de los objetivos de estas escuelas en Colombia es el de ofrecer a los alumnos la oportunidad de explorar varios caminos antes de hacer una elección final, los cursos especializados serán ofrecidos en el mismo edificio o edificios contiguos; además este tipo de escuela con la mezcla de todos sus alumnos puede ser una demostración de la convivencia democrática, programas activos para los alumnos, tales como clubes, consejos estudiantiles, gobierno escolar y otros que tienen una enorme importancia en ayudar a los alumnos a desarrollar sus personalidades son posibles en escuelas grandes, pero no en escuelas pequeñas. (INEM F. de P.S., 2013, p. 16)

Otro aspecto que influyó en la creación de los INEM fue la Alianza para el Progreso y su preocupación “por el subdesarrollo cultural de Latinoamérica, los gobiernos de la región conscientes de esta desventaja con relación a los países desarrollados” (INEM F. de P.S., 2013,

p. 16) buscaron reducir las brechas a través de la eliminación del analfabetismo y la ampliación de la educación secundaria, media, técnica y superior. Allí se señaló que el énfasis de esta estrategia era con la enseñanza de la ciencia, la tecnología, la técnica y la formación profesional. El surgimiento de estas instituciones fue el resultado de la influencia de experiencias y políticas exteriores. Al indagar por el sustento teórico de la Alianza para el Progreso, ésta se enlazó conceptualmente con la teoría de la modernización que surgida en los ambientes académicos de los Estados Unidos con la intención de frenar el avance de las teorías comunistas y moldear los cambios políticos y sociales en diferentes países (Rojas, 2010).

En este sentido, se acudió al concepto de desarrollo y se vinculó con las naciones prósperas y con fuerte adelanto industrial y tecnológico. Jean-Philippe Peemans (1992) definía el desarrollo como “la emergencia de un sector moderno en el seno de la sociedad tradicional, la que, por su parte, se caracterizaba por el estancamiento y la reproducción de un equilibrio de bajo nivel debido al insuficiente dominio técnico del medio natural” (p. 15). Se establecía como uno de los factores para alcanzar el desarrollo al interior de la teoría de la modernización, especializar a la población en roles y funciones, además de realizar una división del trabajo y otras múltiples recomendaciones que permitirían el paso de sociedades preindustriales a sociedades industriales (Peemans, 1992). Por consiguiente, algunos de los objetivos de la Alianza para el Progreso en América Latina se relacionaron con la activación del proceso de industrialización del país, la ampliación de la manufactura agrícola, la eliminación del analfabetismo y la garantía de la permanencia educativa, el fortalecimiento y la expansión de la educación media, vocacional y superior. Para ello, se estipuló una cuantía en dólares y una asesoría para la implementación de las reformas (Rojas, 2010).

El documento de este colegio señalaba que la Educación Media Diversificada respondió al contexto de la época, afirmando su vigencia en el contexto actual educativo y como producto del interés del Estado por impulsar el desarrollo del país a través de la educación, específicamente en virtud de la aplicación del asesoramiento de técnicos provenientes de los Estados Unidos y de la financiación internacional.

Este PEI presenta la estructura en la que se encuentra organizada la institución conforme al horizonte institucional, la estrategia académica y el gobierno escolar. Su análisis se enfocó a los lineamientos establecidos en la estrategia pedagógica, la estructura de la Educación Media Diversificada y la disposición de las cinco modalidades académicas y las nueve modalidades técnicas. Se abordaron con la intención de comprender el discurso desde los elementos teóricos que sustentaron su propuesta educativa y sus vínculos con la educación y trabajo. El documento del colegio INEM Francisco de Paula Santander fue publicado en el 2013. Se trata de una institución pública de Bogotá, ubicada en la localidad de Kennedy, que se caracterizó por ser una de los establecimientos que lideró los procesos de enseñanza de la Educación Diversificada en Colombia.

El PEI del colegio INEM Francisco de Paula Santander se refiere al trabajo sin establecer una definición puntual, pero a través de su lectura se percibieron algunos elementos que dilucidaron su concepción frente al término. De acuerdo a sus afirmaciones el texto expresó una carga valorativa sobre la práctica del trabajo y señaló una serie de actitudes adecuadas que debían desplegar los estudiantes. Luego, señalaba que los alumnos “desarrollarán sus habilidades y destrezas en pro de la optimización y eficiencia de su trabajo. Participaran en cursos y seminarios para actualizar sus métodos y procedimientos de trabajo” (INEM F. de P.S., 2013, p. 16); que activarán “el hábito del trabajo honesto, responsable y comprometido acorde con

valores inemitas y del Sena” (INEM F. de P.S., 2013, p. 34); que tuvieran “dedicación y constancia en el trabajo, iniciativa, ser entusiasta y saber trabajar en equipo” (INEM F. de P.S., 2013, p. 56); que participaran en la “conformación efectiva de equipos de trabajo para resolver problemas propios de su contexto” (INEM F. de P.S., 2013, p. 60); que tuvieran una “buena disposición para el trabajo como estudiante-aprendiz” (INEM F. de P.S., 2013, p. 67); que estuvieran preparados “para realizar un trabajo eficiente y de calidad en beneficio de otros” (INEM F. de P.S., 2013, p. 68).

Al concepto de trabajo se le atribuyeron características relacionadas con valores como la honestidad, la práctica, la responsabilidad, la creatividad, la eficiencia; así, como con algunas categorías emergentes relacionadas con la resolución de problemas, la aplicación de la ciencia y la tecnología más avanzada, el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo. La institución se identificó con los elementos propios del trabajo y con los valores exigidos en la formación de trabajadores reseñados en el recorrido histórico y conceptual presentado en esta propuesta. Aspectos que se asemejaron con los enunciados y las afirmaciones que se inscribieron en ese discurso: una formación que correspondiera a las necesidades del “mundo del trabajo”, vislumbrado con mayor intensidad en la descripción de cada una de las modalidades que describieron el perfil y los objetivos que se esperan del estudiante, en donde se incorporaron conceptos como eficiencia, optimización, actualización de procedimientos, cultura del trabajo, constancia, iniciativa, creatividad, calidad, entre otros.

Características que posiblemente se revelaron en virtud de cambio en los sistemas educativos posterior a la Segunda Guerra Mundial y su impacto como punto de inflexión para comprender la educación y el concepto de trabajo. En este contexto a la educación le correspondió responder a una alta demanda de la población y a las necesidades de los Estados en

términos económicos que exigían el desarrollo industrial experimentado por los países. Se desplegó de este modo un discurso que relacionó la necesidad del conocimiento y la práctica, la ciencia y la acción (Faure et al., 1973) con el trabajo. Tomó forma, como lo expresara Alejandro López Restrepo (2011), en el hecho de que el hombre se encuentra al servicio de la nación en tiempos de paz.

En ese sentido, surge la cuestión sobre lo pertinente, lo útil y lo que no lo es en el conocimiento. El PEI del INEM estableció un vínculo entre el aprendizaje y la utilidad de una ocupación profesional, es decir, se justificó la existencia de la modalidad de acuerdo a la condición de útil y al para qué de la instrucción adquirida: “El egresado tendrá los conocimientos necesarios para proponer soluciones alternativas a los problemas técnicos de las organizaciones del sector industrial en las cuales se requiera el uso de programación y diseño WEB” (INEM F. de P.S., 2013, p. 58). Aquí, el colegio expresó la necesidad de crear actitudes favorables a los constantes cambios del mundo del trabajo, y sus enunciados coincidieron con las exigencias de algunos teóricos de la economía sobre la educación y sus transformaciones. Peter Drucker presentó el deber ser de la escuela y su responsabilidad con la sociedad, afirmando que había que “equipar a cada alumno con las herramientas para que rinda, contribuya y pueda ser empleado es también el primer deber de cualquier sistema educativo” (Drucker, 1993, p. 82).

La incorporación del trabajo a los sistemas educativos ha ocasionado el surgimiento de un amplio espectro de concepciones y metodologías en los que se evidencia cómo el empresario ha asumido una participación significativa como asesor de las políticas educativas, indicando la utilidad y pertinencia de determinados conocimientos (Maldonado, 2006).

Con respecto a la categoría de educación, el PEI del INEM se acogió a los preceptos de la Ley General de Educación y en conformidad con la corriente pedagógica en la que se inscribió, presenta el concepto de educación como aquella que

[...] está al servicio del desarrollo humano, para el desarrollo social. La educación en el INEM FRANCISCO DE PAULA SANTANDER I.E.D. promueve la participación como principio irrenunciable a tener la posibilidad de decidir y hacer parte de la toma de decisiones a través del quehacer colectivo con el fin de mantener, reformar y transformar los sistemas vigentes, de igual manera, la convivencia, la democracia, el pluralismo, la justicia y la equidad, sin que medien consideraciones ideológicas, de credo, sexo, raza, condición económica, social o política. (INEM F. de P.S., 2013, p. 13)

Al observar esta definición de educación fue posible establecer que ésta continúa ejerciendo el papel de incorporar valores, comportamientos, perspectivas de ocupación y conocimientos que estipula como necesarios y que respondan a los requerimientos de la sociedad. Esto, de acuerdo a las demandas sociales que van de la mano del modelo económico y que se instituyen a partir de una jerarquización de roles que, posiblemente, se le otorgan a los estudiantes conforme a su posición socioeconómica. De tal manera que al revisar históricamente el desarrollo de la educación se encontraron elementos que prevalecen en el tiempo: la división de funciones a desempeñar y de conocimientos que se deben adquirir de acuerdo a la procedencia. También se encontró que la vinculación rigurosa de la educación con el trabajo y la utilidad del conocimiento se muestra como una consecuencia de la Revolución Industrial; distintivo propio de la Edad Moderna y de la intervención del modelo económico que se refleja en los sistemas educativos.

Así mismo, esta condición se evidenció en la caracterización de la llamada educación media, en donde a los alumnos se les enseñan unas pocas opciones de especialización que se muestran como la forma en la cual el estudiante se proyectará para el desarrollo de una profesión o de un trabajo. De tal manera, la educación media en Colombia se ha presentado como la herramienta a través de la cual se elaboran actitudes e imaginarios frente al conocimiento, se solucionan las necesidades de la ocupación de los estudiantes, se responde a las necesidades sociales y se forma el recurso humano que demanda el país. Y es en virtud de las opciones que ofrece la educación media académica y la educación media técnica que se demuestra una división entre trabajo manual e intelectual (Gómez, 2005).

Con respecto a los elementos de autoridad se identificó que la Ley General de Educación se constituyó en un dispositivo de influencia para las instituciones educativas que se reflejó en la organización y las disposiciones sobre educación y trabajo. Igualmente, frente a la educación se enunciaron los objetivos y los valores que le corresponden y se enfatizó en su carácter incluyente. Allí se incorporaron características y nociones que se involucran con los preceptos de la “Escuela Nueva” relacionados con que el estudiante se constituya en el centro del proceso de aprendizaje, además de un pensamiento crítico, libertad y movimiento a través de diferentes estrategias aplicadas en el colegio. De este modo lo enunciaba el documento:

[...] el alumno como centro del proceso educativo; el plan de estudios como instrumento susceptible de permanente enriquecimiento y actualización en consonancia con el avance de las ciencias, la evolución de la pedagogía y las necesidades de desarrollo nacional. (INEM F. de P.S., 2013, p. 17)

En ese sentido, la propuesta de la modalidad sigue siendo pertinente en la medida en que permite comprender al hombre como el centro de las construcciones y problemáticas. [...]

La apuesta de la modalidad implica la formación de un pensamiento crítico en donde el estudiante va más allá de lo evidente en términos de leer e interpretar su contexto. (INEM F. de P.S., 2013, p. 39)

En la presentación de los proyectos y modalidades se definió el papel del maestro como “sólo un facilitador”:

El papel de docentes e instructores es de orientar, formar, coevaluar y valorar el trabajo del estudiante- aprendiz. [...]El alumno es el elemento activo; el docente sólo un facilitador. El aprendizaje implica siempre una modificación en los esquemas referenciales y comportamentales del sujeto. Es un proceso dinámico, pero no lineal. (INEM F. de P.S., 2013, p. 70)

En este sentido, el PEI de este colegio se correspondió con la caracterización del ejercicio docente indicada por Drucker, en el cual el computador y un *software* remplazarán al maestro:

Materias que, sea leer y escribir, aritmética, ortografía, hechos históricos, biología o inclusive otras avanzadas como neurocirugía, diagnóstico médico y la mayor parte de la ingeniería, se aprenden mejor mediante un programa de ordenador. El profesor se convierte en guía y recurso. (Drucker, 1993, p. 83)

También se evidenciaron similitudes de este PEI con los discursos que exigen la necesidad del aprendizaje continuo y la enseñanza de la ciencia y la tecnología como condiciones que permitirán a los estudiantes adaptarse de manera más eficiente a los cambios en el mundo del trabajo. Concepciones que han encontrado espacio en los sistemas educativos y que organismos como la UNESCO las señalan como esenciales en el proceso de enseñanza:



La educación debe tener por finalidad no sólo formar a los jóvenes para el ejercicio de un oficio determinado, sino, sobre todo, ponerles en situación de adaptarse a tareas diferentes y perfeccionarse sin cesar a medida que evolucionan las formas de producción y las condiciones de trabajo. La educación debe tender así a optimizar la movilidad y a facilitar la reconversión profesional. (Contreras, 2013, p. 19)

Se estableció, por lo tanto, el requerimiento de que los sistemas educativos enfoquen los esfuerzos por implementar la enseñanza y la práctica de la ciencia y la tecnología, de la mano por cultivar en el estudiante el deseo constante de aprender y capacitarse. Surgía como respuesta a los grandes cambios que experimentan el mundo y el trabajo y a la necesidad de que el estudiante y futuro trabajador se actualicen constantemente.

Con relación a las categorías emergentes, en el PEI se señaló la Educación Media Diversificada, concepto que expresa la esencia de los INEM, que se definió desde el decreto 1962 de 1969 como la

[...] etapa posterior a la educación elemental y durante la cual el alumno tiene oportunidad de formarse integralmente, a la vez que puede elegir entre varias áreas de estudio, la que más se ajuste a sus necesidades, intereses y habilidades. Así el alumno podrá ingresar a la universidad o desempeñar más efectivamente una determinada función en su comunidad. (INEM F. de P.S., 2013, p. 1)

Señalando los procesos que contribuyeron al establecimiento de la Media Diversificada en el país y que le otorgaron un espacio especial al interior de la Ley General de Educación, el documento exaltó la posibilidad ofrecida al estudiante de seleccionar dos modalidades de

bachillerato, la académica o la técnica. Así, el PEI atribuyó esta facultad de elección a su coherencia con los cambios pedagógicos, científicos y las necesidades de la nación.

En las categorías emergentes se halló el concepto de competencia, definida como “un saber ser, estar, conocer y hacer en con texto, integrada por el conjunto de acciones de tipo interpretativo argumentativo y propositivo que una persona realiza en un campo determinado y es verificable a través de indicadores de desempeño” (INEM F. de P.S., 2013, p. 76)

Incorporó también la categoría de Competencia Científica-Tecnológica, Vocacional-Productiva, a la que definió como:

La capacidad de interpretar un conjunto de fenómenos, procesos y conocimientos validados socialmente a fin de comprender y extra polar información para plantear y resolver problemas y necesidades humanas, así mismo: descubrir sus facultades, aptitudes, actitudes e intereses, participar en el trabajo como miembro de equipo, producir conocimientos y tecnologías diversas, para identificar, planificar, organizar y distribuir recursos que satisfagan las necesidades de la sociedad. (INEM F. de P.S., 2013, p. 76)

En este aspecto, el uso del concepto de competencia resulta complejo en tanto las múltiples definiciones y connotaciones que se le han otorgado; una categoría a la que se le ha indilgado la pretensión de colocar al estudiante y los conocimientos a disposición de las necesidades de la economía, el mercado y las empresas (Reyes, 2011). Igualmente, existe una suerte de reduccionismo en la aplicación de la modalidad por competencias en las instituciones, traducido en limitar los procesos del estudiante en desarrollar sólo sus capacidades y no en superar o comprender aquellas que le significan dificultad. Tanto en la Ley General de

Educación como en el PEI del INEM se evidencian fragmentos en los que se señala que se imparta una educación de acuerdo a sus necesidades y fortalezas.

Orientaciones que en el sistema educativo en Colombia se han presentado bajo la forma del “*saber ser y el saber hacer*”. Para el INEM ello hizo parte de su propuesta de formación y se correspondió con los criterios de la Media Diversificada. El enfoque de competencias se encontró en el establecimiento de condiciones que permitirían al estudiante adaptarse con éxito al mundo profesional y laboral:

El colegio INEM FRANCISCO DE PAULA SANTANDER I.E.D. es una comunidad educativa que garantiza un proceso de formación (Art. 1, Ley 115) integral con el objeto de permitir al estudiante la oportunidad de ingresar a estudios superiores y/o al mundo del trabajo. [...] La diversificación base del desarrollo total del individuo donde se combina la teoría con la práctica y la cultura, para que el estudiante se desarrolle como una persona competente y multivalente en el mundo de la vida. [...] Se actualizará permanentemente en aspectos personales, científicos y pedagógicos acordes con las exigencias del mundo moderno. (INEM F. de P.S., 2013, p.14)

Como declaraciones de identificación se evidenciaron aquellas que se relacionaron con el surgimiento de la institución. El INEM se reconoció como un producto de las reformas en educación que se establecieron a partir de la denominada “Crisis de la educación” y de la intervención y financiamiento de organismos internacionales. También se miró como el resultado de una educación vinculada a responder a la demandas del mundo laboral y profesional actual y con la capacidad de adaptarse a los cambios científicos y tecnológicos. El PEI fue claro al identificarse con los lineamientos de las “Escuelas comprensivas” y con la “Media Diversificada”.

En las declaraciones de hecho se encontraron aquellas que describieron el enfoque pedagógico de la institución, que mostró al estudiante como el centro del proceso formativo:

El modelo pedagógico cognitivista propone ver y pensar la docencia desde la perspectiva del que aprende, no del que enseña, que intenta superar el reduccionismo de los enfoques conductistas del aprendizaje. Es la “revolución científico - técnica”, que ha trastocado las distintas esferas de la cultura, poniendo de manifiesto la obsolescencia de la “cultura escolar” en un mundo globalizado, en permanente y vertiginosa transformación. (INEM F. de P.S., 2013, p.14)

Con relación a las declaraciones de preferencia el PEI aludió a su inscripción en el marco de las instituciones que ofrecen una formación diversa y se interesan por la educación para el trabajo. En este sentido, El INEM se inclinó a

Ampliar alternativas de diversificación que faciliten al estudiante su identidad vocacional y le permitan una mejor ubicación en su proyecto de vida, dentro de las exigencias del siglo XXI. Desde el punto de vista intelectual: desarrollará habilidades de tipo intelectual que le permitirá realizar autoaprendizajes eficientes en el mundo de la cultura, la ciencia, el arte, la tecnología y la sociedad. (INEM F. de P.S., 2013, p. 15)

El documento del INEM en lo que se refiere a la toma de posición se inclinó por presentar las modalidades de la institución como la posibilidad de acceso a la educación superior y al trabajo, ofreciendo al estudiante los aprendizajes necesarios en cada especialidad y para que el estudiante ingresara “al mercado laboral con un nivel alto de competencias y desempeños” (INEM F. de P.S., 2013, p. 44).

Se evidenció en el documento una influencia sobre el público que se direccionó a padres de familia y estudiantes, al identificar a la institución con la oportunidad para los jóvenes de acceder a una educación con enfoque diversificado, es decir, con opciones de titularse como bachiller académico o técnico en el que se estimularía el desarrollo de los talentos en diferentes niveles de formación. El INEM atribuyó a la educación Media Diversificada la contribución de una “sociedad justa, pluralista, participativa y democrática” (INEM F. de P.S., 2013, p. 13), en la cual se cultivaría el interés en los adelantos de la ciencia y la tecnología que favorecerían la “capacidad de enfrentar retos de su generación y capaces de contribuir e implementar la sociedad propuesta en la Constitución Nacional de Colombia” (INEM F. de P.S., 2013, p. 13).

Con respecto al análisis del PEI del colegio INEM es preciso indicar unas últimas consideraciones sobre el uso de los conceptos. El documento aplicó la noción de modalidad para referirse a las 14 especialidades que oferta la institución, de las cuales enunció sus alcances, beneficios y propósitos, sin aclarar desde qué concepción lo hace, qué significa el concepto de modalidad y cómo se relaciona con la formación técnica. Es posible que la institución haya concebido como modalidad un tipo de enseñanza o especialidad enfocada en potenciar las habilidades de los estudiantes, quien debería cumplir con unas características que le permitan ingresar a la especialidad.

El segundo concepto fue el término taller, el cual se aplicó para referirse al desarrollo de actividades pedagógicas, establecer relaciones entre lo práctico y lo teórico y presentarlo como un elemento que potencializaría las habilidades del trabajo en equipo. A diferencia del concepto de modalidad, en es PEI se definió el taller como el “Ambiente de Aprendizaje teórico y práctico de la mecánica Automotriz, Industrial y de Electricidad y Electrónica” (INEM F. de P.S., 2013, p. 13).

Aquí es preciso llamar la atención sobre cómo la aplicación de un concepto que refiere al contexto laboral se ha vinculado con los procesos de educación, presentándose como una estrategia didáctica que facilita los aprendizajes de los estudiantes en tanto los enseña en contexto y los conduce a la práctica. El concepto de taller ha sido el espacio designado para la reparación de algo, pero con su articulación a la educación se ha definido como el espacio en donde se reúne la teoría y la práctica (Ander-Egg, 1991). Ha tenido una utilización indiscriminada al interior de los sistemas educativos, definido como una práctica innovadora que a través de su uso se resuelven los problemas al interior de las instituciones. Ander-Egg (1991) advertían que el uso del concepto se ha relacionado con la innovación pedagógica y que se utiliza como una especie de pretexto para demostrar un sistema educativo participativo y al cual se le corresponden una serie de cualidades, como el aprender haciendo, un aspecto sustentado en los principios formulados por Froebel en 1886: “Aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas” (Ander-Egg, 1991, p. 11).

En la modalidad de taller se le otorga significado al producto que elabora el estudiante, ya sea realizando replicas de algún objeto o desarrollando productos y herramientas que contribuyan a la solución de los problemas al interior de los sectores productivos. Una actividad relacionada con una concepción de la educación que propende por la utilidad de los conocimientos y el adiestramiento del alumno para adaptarse a las prácticas de la industria. En el PEI de la institución Francisco de Paula Santander se empleó el concepto de taller para referirse a la asociación entre la teoría y la práctica; sin embargo, no se aludió a la posibilidad de espacios de aprendizaje enfocados en otras áreas del conocimiento, pese a la denominación de la Diversificación de la Educación como una oportunidad para acceder a otras especialidades.

Se evidenció en las declaraciones de esta institución educativa que la infraestructura y el diseño curricular debía enfocar sus esfuerzos en el fortalecimiento de la educación técnica, con lo que se limitaron las posibilidades de otros aprendizajes. Se los especializó en un área que satisface exclusivamente las necesidades de producción y del mercado. Cada modalidad se presentó con el ánimo de responder, tan sólo, a los cambios en el “mundo del trabajo” y no a las posibilidades de las distintas ramas del conocimiento y el desarrollo humano, en su acepción más amplia.

#### **4.4 Análisis de los *Lineamientos para la articulación de la educación media***

Este documento se publica en el 2010 con el ánimo de organizar los colegios que se inscriben en el proceso de articulación de la educación media. Se presentan como el modelo a seguir por las instituciones educativas y las secretarías de educación que se proyecten en procesos de articulación y el desarrollo de “Competencias básicas” que preparen al estudiante para su ingreso al trabajo o a la educación superior. En virtud de la aplicación de la matriz de análisis de contenido se examinó como un instrumento que organizó las disposiciones de los colegios que vinculan la educación y el trabajo y así comprender los aspectos teóricos e ideológicos de sus afirmaciones.

Los lineamientos son definidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como “Las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que apoyan el proceso de fundamentación definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23” (MEN, 2010, p. 1). Estas orientaciones se establecen por parte del MEN como el horizonte en el que se apoyan las instituciones de educación media encaminadas a fortalecer “el proyecto de vida” de los estudiantes y estar en concordancia con los gustos del estudiante y con las necesidades de su entorno.

Al examinar el documento mediante las categorías propuestas por la investigación, el trabajo apareció como un elemento transversal. Al igual que los textos analizados en las secciones anteriores, careció de una conceptualización del concepto, no obstante a referirlo de manera reiterativa y a vincularlo como un factor preponderante en la formación de los estudiantes. Se mostró como una necesidad para desarrollar una “educación pertinente” que enlace a los estudiantes con el sector productivo y se desenvuelvan con facilidad tanto en el aspecto laboral como académico.

En sus líneas se articuló a las instituciones de educación media a través de alianzas con la “Educación para el trabajo y el Desarrollo Humano”, que definió como:

Un proceso formativo organizado y sistemático, mediante el cual las personas adquieren y desarrollan a lo largo de su vida competencias laborales, específicas o transversales, relacionadas con uno o varios campos ocupacionales referidos en la Clasificación Nacional de Ocupaciones, que le permiten ejercer una actividad productiva como empleado o emprendedor de forma individual o colectiva. (MEN, 2016, p. 1)

La educación para el trabajo y el desarrollo humano corresponde a la definición que se le otorgó a la educación no formal a partir de la Ley 1064 de 2016. Este cambio respondió al acoplamiento entre la educación formal y no formal presentado en los documentos que organizaban la educación en el país. En la no formal se incorporó la clasificación de ocupaciones surgidas a finales del siglo XX y que se establecieron en conformidad a las disposiciones de la Organización Internacional del Trabajo, organismo que en la década de los sesenta expuso *La Clasificación Internacional Unificada de Ocupaciones*, en la que se catalogaron las áreas de ocupación y el grado de competencia que se requerían para su desarrollo. Una instrucción que se vinculó a proyectos educativos de educación media con énfasis en la formación para el trabajo,



en donde a las instituciones con este enfoque se les permitió establecer alianzas con el sector productivo.

Al revisar la categoría de trabajo en *Los Lineamientos* se observó su conexión con el discurso de lo útil, lo necesario y lo pertinente, además de que añadió el ejercicio de una “actividad productiva”. Estas afirmaciones que se encuentran inmersas en un vocabulario propio del sistema económico conducirían a la pregunta sobre ¿qué constituye una actividad como productiva? El concepto de trabajo y productividad se ha relacionado con la ganancia y la utilidad para algo o para alguien. Tal asunto no resulta ajeno al ser incorporado en la enseñanza, y de este modo se expone el nexo entre educación y trabajo, en el que se vinculan a “sectores estratégicos” y se ratifica la pertinencia de los programas académicos que correspondan a las necesidades de las regiones y que favorezcan el adelanto de las competencias propias de cada especialidad.

Ligado al concepto de trabajo se aludió a elementos como la especialidad y la certificación, que se conectan con el paso o el acceso al sector productivo o a la educación superior; en el primero, como una oportunidad para los jóvenes de trabajar y aprender; en el segundo, como la forma de homologar asignaturas y lograr un título profesional. En este punto, el texto indicó que gracias a la vinculación entre trabajo y educación se fortalecería la formación de trabajadores y emprendedores en diferentes ramas de la producción:

Con el desarrollo de programas técnico-laborales o técnico-profesionales, los jóvenes pueden obtener un certificado de técnico laboral adicional al título de bachiller y les abre la posibilidad de continuar la cadena de formación con miras a la obtención de un título técnico profesional, tecnológico y profesional universitario, ya que los créditos cursados son reconocidos por diferentes instituciones. Un proyecto profesional que los incentive a

educarse a lo largo de su vida y los empodere para insertarse laboralmente de forma inmediata o en el mediano plazo o para iniciar emprendimientos sostenibles. (MEN, 2010, p. 10)

De acuerdo a estas afirmaciones, el trabajo al enlazarse con la educación se constituía como dinamizador social, en tanto ofreció alternativas de ocupación en diferentes ramas y el perfeccionamiento del desempeño de los egresados, conforme a sus fortalezas e intereses.

Respecto a la categoría de educación, el texto se refirió a “una educación pertinente”, ligada con el desarrollo de competencias básicas y específicas que respondan al contexto nacional, en concordancia con las demandas productivas, sociales y económicas. Estas condiciones exigían del sector educativo el diseño de estrategias que den cuenta de las fortalezas e inclinaciones profesionales de los estudiantes y que los acerquen “a conocer el mundo real” (MEN, 2010, p. 5). Una afirmación que el documento muestra como la oportunidad para el acoplamiento en la educación del elemento productivo, en tanto provee el talento humano necesario en las regiones y en el mercado internacional que garantizaría la permanencia de la población, pues ofrece oportunidades de ocupación que permiten contribuir a las necesidades económicas del núcleo familiar: “incrementar sus posibilidades futuras de inserción productiva en sectores estratégicos, las cuales se traducen en buenos niveles de ingreso y en adecuadas condiciones laborales, lo que propicia mejores condiciones de vida para ellos y sus familias” (MEN, 2010, p. 9). Esta concepción podría significar una educación direccionada a ciertos sectores de la población, que encuentran en la educación y en la adquisición de conocimientos técnicos, sólo en ellos, el factor con el cual se superará la pobreza y la “posibilidad de vincularse, casi de forma inmediata al mercado laboral” (MEN, 2010, p. 4).

Componentes que concuerdan con el posicionamiento de la educación bajo los preceptos de los organismos internacionales que situaron en las agendas de los gobiernos el tema de la educación y el trabajo como estrategia para superar la pobreza. Una educación que en el texto se expresa como “pertinente”, y que conduce a formular las preguntas sobre ¿qué elementos confieren pertinencia a la educación? y ¿qué tipo de educación no serían pertinente? Al respecto, el documento señalaba que la educación de hoy debía responder a las necesidades del futuro, formando a los jóvenes en “áreas relevantes para el desarrollo” (MEN, 2010, p. 4).

Como categorías emergentes surgía el concepto de articulación, aplicado en la educación media y el cual se definió como:

Un proceso pedagógico y de gestión que implica acciones conjuntas para facilitar el tránsito y la movilidad de las personas entre los distintos niveles y ofertas educativas, el reconocimiento de los aprendizajes obtenidos en distintos escenarios formativos y el mejoramiento continuo de la pertinencia y calidad de los programas, las instituciones y sus aliados. (MEN, 2010, p. 6)

La articulación se concibió como la forma en la que los establecimientos de educación media se relacionan con las instituciones para el trabajo, la educación superior y el sector productivo y favorecer así el desarrollo de las diferentes regiones del país. El vínculo con los diferentes establecimientos lo presentó como una alianza que apoyaría a los estudiantes en los procesos de la educación media y en el asesoramiento profesional, las prácticas, las visitas guiadas a espacios de producción, la consolidación de relaciones con empresarios y líderes sociales, el acercamiento con la educación para el trabajo y la formación profesional, además de ayudar con la divulgación de becas o créditos para acceder a la educación superior (MEN, 2010). Así mismo, se describieron a los aliados como aquellos que pertenecen a programas y sectores

estratégicos en cada una de las regiones y conocen las oportunidades vigentes y futuras de los territorios.

Como una segunda categoría emergente se encontró la aplicación de los conceptos de “competencias básicas, ciudadanas y específicas”, las cuales se mostraron como logros de la articulación que permitirían al estudiante enfrentarse a los retos que pudiesen presentarse al culminar sus estudios. El documento dedicó apartados específicos para desarrollar los conceptos de competencias básicas y específicas, pero no lo hizo con el de competencias ciudadanas, que relacionó con la ética y con aquellas que asegurarían en el estudiante el perfeccionamiento de “altos estándares éticos”. Las competencias básicas las definió como aquellas que se debían adquirir durante la vida escolar del estudiante y que se constituyen en el fundamento para asumir con destreza los conocimientos científicos y tecnológicos, necesarios para los ciudadanos del presente siglo. Por último, las competencias específicas serían las que ofrecen los establecimientos aliados en la educación media, que definían el currículo a desarrollar con el fin de alcanzar los conocimientos necesarios en cada especialidad. Se especificó que esta función únicamente la desempeñarían los docentes que hacen parte de las instituciones aliadas, quienes en conjunto con los maestros de la educación media implementarían una labor coherente (MEN, 2010).

Sin embargo, la lectura y organización del documento se presentó como un instructivo que debía practicar la comunidad educativa, en donde, por ejemplo, el papel del maestro podría supeditarse solamente a seguir las directrices establecidas allí sobre el conocimiento y la práctica del quehacer docente. Este enfoque por competencias parecía responder a tres aspectos. Primero, como un mecanismo que erradicará la instrucción clásica y su lejanía con la capacitación o la práctica, su simple erudición y su apego al pensamiento. Segundo, es la utilidad la que otorga a

la enseñanza y al estudiante una serie de habilidades que dinamizan la formación. Tercero, la necesidad de presentar el saber en términos prácticos y aprovechables, es decir, que al vincular el concepto de competencias en el sistema educativo el conocimiento se reduce a términos de efectividad (Moreno, 2008).

En el análisis de base gramatical al interior de las frases y los párrafos se encontró la preocupación por lograr un reconocimiento del programa de articulación con la educación media de los créditos educativos con los diferentes aliados. Esto se denominó como la continuidad de la cadena de formación, donde la obtención de certificados fue uno de los aspectos más preponderantes de este tipo de educación; una condición que posiblemente respondía a la necesidad de exhibir la “pertinencia” de determinados conocimientos o prácticas como la palanca de movilidad social de los estudiantes.

En las categorías de forma se evidenció que el documento señalaba como una exigencia el inculcar en los jóvenes la necesidad de continuar en la “cadena de formación” a través de la articulación. A ello se le sumaban una serie de beneficios para el futuro profesional y laboral de los estudiantes, lo que respondía al protagonismo otorgado al sector productivo en el diseño curricular y la orientación profesional de las instituciones enmarcadas en el modelo de articulación. En este sentido, el documento se constituyó en una forma de autoridad, en tanto establecía el horizonte a seguir de los colegios inscritos en esta modalidad; para que se respondiera a los requerimientos de la articulación, el Ministerio de Educación Nacional exhortó a las instituciones a la evaluación y, si era preciso, a la modificación del PEI.

A la articulación también se le concedieron una serie de valores, que los estudiantes incorporados en esta modalidad alcanzarían en lo personal y profesional. En el documento del MEN se expresaban de forma constante las virtudes de la articulación con diversos sectores:

Un sistema educativo articulado contribuye a la innovación, la paz y la competitividad, en tanto abre oportunidades para el desarrollo del proyecto de vida de los jóvenes. Consolida el talento humano requerido en las regiones para atender las exigencias del país e insertarse en el mercado internacional, para adelantar apuestas productivas locales y regionales, para construir las agendas propias de desarrollo y para atender a las demandas sociales. (MEN, 2010, p. 6)

Entre las virtudes se señalaba a la pertinencia y su capacidad de identificar el talento humano requerido; a los altos estándares de calidad en los estudiantes que se vinculaban al proceso; a la permanencia y continuidad en el sistema educativo; a la equidad. Éste se explicaría como un factor que desvincula el aspecto socioeconómico del estudiante, le permite ingresar a una educación de calidad y facilita el desarrollo de las regiones de acuerdo a sus necesidades.

El documento así mismo señalaba la manera en que se financiaría la educación y los procesos de articulación, en virtud del desarrollo de convenios o del endeudamiento por parte de las instituciones a través del acceso a los créditos del ICETEX:

Pueden crear fondos en administración con el Icetex para cubrir parcial o totalmente los costos relacionados con el proceso de articulación hasta las matrículas y gastos de sostenimiento (desplazamiento, libros, alimentación, entre otros) de los jóvenes que continúan la cadena de formación. Estos fondos pueden orientarse a fomentar el acceso y permanencia de la población vulnerable. (MEN, 2010, p. 49)

Finalmente, en todo este recorrido por los *Lineamientos para la articulación de la educación media* surgieron particularidades de una estrategia educativa a la que podrían acceder los estudiantes que quisieran continuar con sus procesos de formación, a través del otorgamiento

de becas o del acceso a créditos educativos o de alianzas estratégicas. No deja de ser esta una condición que presenta a la enseñanza como un dinamizador social, supeditada a formas económicas.

## Conclusiones

El interés por indagar la manera en que se presentó el vínculo entre educación y trabajo y cómo se implementó en la educación media, responden a la necesidad de comprenderlos en el ámbito escolar en Colombia y a partir de sus referentes históricos y conceptuales. El componente histórico como una forma que evidencia que el nexo entre educación y trabajo no surgieron como una relación novedosa y desligada de procesos culturales, políticos y sociales. El conceptual, como una condición que contribuyó a conocer la construcción de los conceptos de trabajo y educación y cómo se han incorporado en los discursos actuales.

En virtud de la aproximación histórica es posible resaltar algunos aspectos. Entender que el vínculo entre educación y trabajo se ha presentado de forma constante a lo largo de la historia, adaptándose a los requerimientos de la época. Las primeras experiencias con un carácter institucionalizado se presentaron tras la Revolución Industrial en el siglo XVIII; un hecho que cambiaría la comprensión de la educación y el trabajo para las clases más vulnerables, a quienes se les exigió un cambio de mentalidad que permitiera su anexión al desarrollo industrial, a través de la creación de las “escuelas industriales” que facilitaron la incorporación de actitudes y valores en pro del trabajo industrial y de la eliminación del ocio como una opción de vida socialmente aceptada.

La religión, en especial el protestantismo, también fue un factor que propició la transformación de las concepciones frente al trabajo, presentando esta actividad como una manera de congraciarse con Dios y de la cual se exigían una serie de comportamientos y actitudes que ayudarían a consolidar los cambios necesarios en la mentalidad de la sociedad.

En Colombia, el vínculo entre educación y trabajo se situó en la educación no formal, a cargo de las familias, los resguardos y la Iglesia; durante el periodo colonial, se trató de una



forma de educación que se direccionó a los sectores de la población más vulnerables. En ese contexto, las Escuelas de Artes y Oficios y la Escuela de Minas de Medellín consolidaron en Colombia el nexo entre educación y trabajo; amén, de constituirse como pioneras en la formación de jóvenes que respondieran a los primeros pasos de la nación hacia el capitalismo, y se mostraron como las instituciones que impulsarían el desarrollo del país, mediante la incorporación de actitudes y valores y de un plan de estudios que intentó transformar los conceptos educación y trabajo. Allí se encontró la preeminencia que adquirieron los conocimientos científicos, la cuestión de la utilidad al interior de la enseñanza y la incorporación de la teoría y la práctica en el debate académico.

La Escuelas de Artes y Oficios y la Escuela de Minas de Medellín se constituyeron en las instituciones encargadas de la modernización del país, mediante la combinación de la práctica y la teoría, la cual parecía relacionarse con el progreso capitalista que se sirvió de la educación para formar las conductas y las concepciones esenciales para su desarrollo. En Colombia estos elementos se desplegaron de la mano de las comunidades salesianas, que durante el siglo XIX tuvieron una gran influencia en la educación pública, exigiendo la introducción de unas características especiales en la enseñanza de los jóvenes menesterosos. Es así que la comunidad religiosa inicia la apertura de centros educativos de carácter técnico, con lo cual contribuyó a proporcionar los elementos requeridos para obtener el huido desarrollo industrial del país.

La educación en Colombia jugó un papel preponderante en la incorporación de rasgos que favorecieron el capitalismo, que se materializaron con la creación de una enseñanza técnica que incorporó la práctica y la teoría y el trabajo y la educación; más adelante se presentarían como las “ciencias útiles”. Así mismo, la tarea de Alejandro López Restrepo lo ubicó como uno de los precursores del intento por desarrollar económicamente al país. Introdujo un concepto de

trabajo en el que resaltaba la enseñanza del sentido práctico a través de excursiones a las empresas, en el que sobresalió un marcado interés por el conocimiento al servicio de los problemas industriales y agrarios. Condiciones que develaron el origen de las concepciones frente a la incorporación del trabajo a la educación.

De este modo, el concepto de trabajo que presentaron los documentos oficiales no precisó su significado ni su relación con el modelo económico en el que surgió. En este punto, Marx sí señaló la acepción del trabajo en el sistema capitalista en el cual emergía, que condenaba al hombre a especializarse en una tarea repetitiva y le apocaba la posibilidad de realizarse. Tal acción monótona constituyó la designación de los trabajos útiles remunerados de forma distinta, confinando al trabajador a un campo específico en el que no conseguía desplegar todas sus capacidades.

En las instituciones de enseñanza, la educación técnica estableció la especialización de los jóvenes de acuerdo a sus gustos e intereses como un factor que les permitiría continuar con los estudios superiores y ubicarse en el sector productivo. Durante los tres últimos años escolares, lo podrían hacer mediante la elección de una modalidad académica o técnica. Aquí la exploración en las diferentes áreas del conocimiento se redujo a unas pocas especialidades, presentadas de acuerdo a las necesidades de las regiones y a las disposiciones de la Ley General de Educación.

Tal adiestramiento de las capacidades individuales, como lo explicara Weber, se materializó en la preferencia por una profesión obligada a servir al hogar y a la nación, convirtiéndose el trabajo en una virtud y en el compromiso del hombre de ejercer el deber profesional. Estas afirmaciones develaron cómo el sistema económico “educa y crea por vía de selección económica los sujetos (empresarios y trabajadores) que necesita” (Weber, 1984, p. 60).

Igualmente, los razonamientos de Arendt sobre la diferenciación entre labor y trabajo posibilitaron la comprensión del porqué el sistema educativo tiende a subvalorar las áreas afines a las humanidades y a querer demostrar la utilidad de cada uno de los conocimientos; más aún, cuando se incorporó el concepto de trabajo y se le advirtió su inherencia utilitaria.

Los debates contemporáneos hilados en torno al trabajo y la educación evidenciaron que algunos teóricos predijeron el ocaso del trabajo manual y el remplazo del hombre por la máquina. Lo que podría parecer contradictorio si se comparara con el discurso actual de la educación para el trabajo que, por el contrario, pretende la ocupación de los estudiantes al mundo del trabajo manual y exalta la implementación de las carreras técnicas. Lo que sí encuentra relación con estos debates contemporáneos son las concepciones que exhortan a la educación a responder a las necesidades del sistema económico, a implementar los conocimientos útiles, a la necesidad de la práctica y la preparación constante en ciencia y tecnología, a la alianza de los sistemas educativos con las empresas. Afirmaciones que concuerdan con el PEI de la institución que se analizó y con los documentos que legislan sobre la educación técnica en el país, en la que se vinculan el trabajo y las alianzas con diferentes sectores, de acuerdo a las demandas sociales económicas.

Todo ello podría entenderse como una expresión de los elementos ideológicos y teóricos que determinaron las políticas educativas, pero que se presentan como desprovistas de influencias políticas y económicas. Los documentos del Ministerio de Educación mantienen una profunda relación con las políticas y los objetivos presentados por los organismos internacionales. Verbigracia, el discurso alrededor de lo pertinente, lo práctico y lo necesario y el lenguaje alusivo a la productividad, la eficiencia y las alianzas estratégicas entre las empresas, la educación y el trabajo.

### Referencias

- Arbeláez, A. (s.f). Inicios de la producción industrial en Antioquia. *Semestre económico* 3, (6), 105-111.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana* (R. Gil, Trad., 1.<sup>a</sup>ed.) Editorial Planeta Colombia S.A. (Trabajo original publicado en 1958).
- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía* (J. Hernández, Trad., 1.<sup>a</sup>ed.) Editorial Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1957)
- Banco Mundial. (2001). Informe Sobre El Desarrollo Mundial 2000/2001. Ediciones Mundi-Prensa. Madrid-Barcelona-México.
- Barrientos, E. (1921). Don Tulio Ospina. *Imprenta Oficial*. Repertorio histórico de la academia Antioqueña de Historia, (1) 3-41. <http://repositorio.accefyn.org.co/handle/001/152>
- Bowen, J. (1985). *Historia de la Educación Occidental*. (Vol. 1). (J. Estruch, Trad., 1.<sup>a</sup>ed.) Editorial Herder. (Trabajo original publicado en 1972)
- Brew, R. (1979). El desarrollo económico de Antioquia desde la Independencia hasta 1920. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 9, 87-111.
- Briascó, I. (1995). *Algunos elementos sobre la relación educación y trabajo*. <https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-1995-1/articulo3.pdf>
- Campuzano, R. (1994). Bibliografía de la historia minera colombiana: Balance y perspectivas. *Revista Historia y sociedad*, Volumen 1, p. 27-55.

Colegio INEM Francisco de Paula Santander. (2013). *Proyecto Educativo Institucional*.

<https://www.inemkennedy.edu.co/wp-content/uploads/2020/04/PEI-2020-COLEGIO-FRANCISCO-DE-PAULA-SANTANDER.pdf>

Colombia. (1903). *Ley 39 de 1903 Sobre Instrucción Pública*. Recuperado el 14 de diciembre de

2020, desde, <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1594188>

Cipolla, C. (1970). *Educación y desarrollo en occidente*. (1a. ed.) Editorial Ariel, S.A. Barcelona.

Contreras, J. (2013, del 13 al 21 de septiembre). *Crisis Mundial de la Educación de la postguerra. El nacimiento de enunciados fundamentales para la educación*. [Conferencia]

I Congreso Internacional en temas y problemas de investigación en Educación, Sociedad, Ciencia y Tecnología, Bogotá, Colombia.

<http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Eduacion,%20sociedad%20y%20cultura/Mesa%203%20Septiembre%202021/Jairo%20Enrique%20Contreras%20Cuesta.pdf>

Dietrich, T. (1976). *Pedagogía Socialista*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Drucker, P. (1993). *La sociedad poscapitalista*. (M. Merino, Trad., 1.<sup>a</sup> ed.) Editorial Sudamericana. (Trabajo original publicado en 1992).

Duverter, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Editorial Ariel

Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. (2.<sup>a</sup> ed.) Edición. Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Escartín, E. (2004). *Historia del pensamiento económico. David Ricardo*.

<https://personal.us.es/escartin/Ricardo.pdf>

- Enesco, I. (2009). *El concepto de infancia a lo largo de la historia*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/discover>
- Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Pétrovski, Rahnema y Champion. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. (2.<sup>a</sup> ed.) Editorial Alianza Editorial S.A. [https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/inklusibitatea/pubs/unesco\\_aprender%20a%20ser.pdf](https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/inklusibitatea/pubs/unesco_aprender%20a%20ser.pdf)
- Ferrandis, A. (Ed). (1988). *Escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Editorial Centro De Publicaciones - Secretaría General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/1361/19/0>
- Freinet, C. (2006). *La educación por el trabajo*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, V. (2005). Modalidades de educación secundaria y formación de actitudes y disposiciones frente al conocimiento en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*. (25), 25-42.
- Guillen, A. (1976). Adam Smith y la teoría del valor-trabajo. Problemas Del Desarrollo. *Revista Latinoamericana De Economía* 6, (25), 18-21.
- Jevons, W. (1998). *La teoría de la economía política*. (J. Pérez, Trad., 1.<sup>a</sup> ed.) Editorial Ediciones Pirámide. (Trabajo original publicado en 1871)
- Ley 39 de 1903. (1903, 26 de octubre). Congreso de Colombia. Diario oficial. Año XXXIX. N 11,931. 30. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1594188>
- Ley 13 de 1912. (1912, 18 de septiembre). Congreso de Colombia. Diario oficial. Año XLVIII. N.14702. 25. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1568911>

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia.

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

López, A. (2011). El Desarme de la Usura: La depresión económica, sus causas y posibles remedios. *Ensayos de Economía 1*, (1), 11-40.

Maldonado, M. (2006). La formación profesional en el marco de las competencias. Límites y posibilidades. *Revista internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*. (22), 19-25.

Marx, C. (2015). *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. (M. Vedda, F. Aren y S. Rotemberg, Trad., 1.<sup>a</sup> ed.) Editorial Colihuc Clásica. (Trabajo original publicado en 1844).

Marx, C. (1959). *El capital. Crítica de la economía política* (Vol. 1).(W. Roces, Trad., 2.<sup>a</sup> ed.). Editorial. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1867).

Maya, G. (Trabajo en proceso). *Dos Antioqueños Singulares. Fernando González y Alejandro López*.

<https://www.academia.edu/search?q=Guillermo%20Maya%20Mu%C3%B1oz%20Dos%20Antioque%C3%B1os%20Singulares&utf8=%E2%9C%93>

Mayor, A. (2014). *Las escuelas de artes y oficios en Colombia. Vol. 1 El poder regenerador de la cruz*. (1.<sup>a</sup> ed.) Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Mayor, A. (1982) La Escuela Nacional de Minas de Medellín y la Educación de la Burguesía Industrial Antioqueña. *Revista Colombiana de Sociología 2*, (1), 23-67.

Mayor M, A. (1987). “Alejandro López, padre de la administración en Colombia”. Serie Memorias de Eventos Científicos Colombianos, N 60. Bogotá: ICFES.

Ministerio de Educación Nacional. (2010) *Lineamientos Para La Articulación De La Educación Media*.

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-299165\\_archivo\\_pdf\\_Lineamientos.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-299165_archivo_pdf_Lineamientos.pdf)

Moreno, T. (2008). Competencias en educación. Una mirada crítica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (44), s.p.

Navarro, C. (2018, del 1 al 3 de marzo) El “caso Robinsona” y el espíritu de Aléksei Stájanov. El "trabajo abstracto" como categoría performativa. [Conferencia] Congreso Karl Marx. Crítica de la Economía Política. En el 200 aniversario del nacimiento de Karl Marx, Bilbao, España.

Ocampo, J. (2002). Gabriel Betancourt Mejía, el gran reformador de la educación colombiana en el siglo XX. *Historia de la educación colombiana* (5), 63-91.

<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1142/1384>

Ortiz, I. Vizcaíno, J. (2014) Políticas educativas: hacia un nuevo proyecto educativo nacional *Revista Educación y Ciudad*, (27), 11-27.

Parra, S. (1996) *Escuela y Modernidad en Colombia* (1.<sup>a</sup> ed.) Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Peemans, J. (1992). Revoluciones Industriales, Modernización Y Desarrollo. *Historia Crítica*, (6), 15-33. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/histcrit6.1992.02>

Poveda, R. (2016). La minería colonial y la republicana. *Revista Credencial Historia*, (151), s.p.

<https://www.revistacredencial.com/historia/temas/la-mineria-colonial-y-republicana>

Posada, E. (1986). Regionalismo, café y nuevo liberalismo en la obra de Alejandro López. *Revista Lecturas de Economía*, (19), 137-152.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4833661>

Pulido, O. (2015). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Revista Educación Y Ciudad*, (27), 15-26.

<https://doi.org/10.36737/01230425.v.n27.2014.28>



- Reyes, A. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Revista de ciencias sociales y humanas*, (15), 233-246.  
<file:///C:/Users/Leonardo%20Tovar/Downloads/DialnetCriticaDeLaEducacionPorCompetencias-5968512.pdf>
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. (A. Falcón, Trad., 1.<sup>a</sup> ed.) Editorial Fondo de cultura económica de Argentina, S.A. (Trabajo original publicado en 1969)
- Rodríguez, A. (2010). Evolución de la Educación. *Pedagogía Magna*, (5), 36-49.
- Rodríguez, D. (2017). *Representación Social De La Educación Media Diversificada Y Configuración De Identidad En El Colegio INEM Francisco De Paula Santander I.E.D.*[Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/5721/RodriguezRubianoDianaIvonne2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rojas, D. (2010). La Alianza Para El Progreso En Colombia. *Revista Análisis político*, (70), 91-124. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/45595/46963>
- Safford, F. (1969) Empresarios Nacionales y Extranjeros en Colombia durante el siglo XIX. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (4), 87-111.
- Salas, J. (2012). *Historia General de la Educación*. Editorial Red Tercer Milenio.
- Smith, A. (1994). *La riqueza de las naciones*. (C. Rodríguez, Trad., 1.<sup>a</sup> ed.) Editorial, Alianza Editorial S.A. (Trabajo original publicado en 1776)
- Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó.

- Regnasco, M. J. (2000) *El imperio sin centro, la dinámica del capitalismo global*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Rieznik, P. (2001). Trabajo una definición antropológica. *Revista Razón y Revolución*. 7, (sp).
- Ricardo, D. (1959). *Principios de economía política y tributación*; versión en español del Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1817)
- Rifkin, J. (1996) *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. (G. Sánchez, Trad., 1.<sup>a</sup> ed.) Editorial Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (Trabajo original publicado en 1994)
- Robsy, E. (Ed.). (2017). *Emilio o de la educación*. Editorial Textos.info. <https://www.textos.info/jean-jacques-rousseau/emilio-o-de-la-educacion/descargar-pdf>
- Santa María, P. (1994). Origen, desarrollo y realizaciones de la Escuela de Minas de Medellín. Medellín: Ediciones Diké Ltda.
- Villegas, L. (2004). Origen, desarrollo y realizaciones de la Escuela de Minas de Medellín. *Historia y sociedad*, (10), 228-230
- Weber, M. (1984). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. (L. Legaz, Trad., 1.<sup>a</sup> ed.) Editorial Editoriales, S.A. (Trabajo original publicado en 1905)