

Cooperativismo y Educación: currículos democráticos

PABLO IMEN¹

Resumen

El artículo se propone continuar una serie de reflexiones acerca de los vínculos que pueden establecerse entre la educación de inspiración emancipadora y el cooperativismo que se autodefine como transformador. En esta tercera entrega,² nos proponemos abordar la cuestión de la construcción del currículo enriquecido tanto por posibles aportes del cooperativismo como del linaje de experiencias o teorías educativas emancipadoras. Se trata de pensar para qué, cómo, con qué, entre quiénes se construye un proyecto educativo. Para ello, a su vez, se incorporan antecedentes que alimentan una plataforma para un modelo pedagógico democrático y libertario.

Palabras clave: educación emancipadora, cooperativismo, poder, educación cooperativa, pedagogía.

Resumo

Cooperativismo e Educação: Currículos democráticos

O artigo visa dar continuidade a uma série de reflexões sobre os vínculos que podem ser estabelecidos entre a educação de inspiração emancipatória e o cooperativismo que se auto define como transformador.

Nesta terceira parte, faremos a abordagem da criação do currículo enriquecido tanto pelas possíveis contribuições do cooperativismo, quanto da linhagem de experiências ou teorias educativas emancipatórias. Trata-se de pensar o para quê, o como, o modo, e entre quem se constrói um projeto educativo. Para tanto, e por sua vez, foram incorporados antecedentes que

¹ Vicerrector del Instituto Universitario de la Cooperación IUCCOP.

Correo electrónico: pabloadrianimen@gmail.com

² Este es el tercero de una serie de cuatro artículos sobre el tema. El primero se publicó en el número 233 de la Revista: <https://www.idelcoop.org.ar/revista/233/hacia-una-pedagogia-solidaridad-tendiendo-puentes-entre-cooperativismo-y-educacion>

El segundo, en el N° 234 <https://www.idelcoop.org.ar/revista/234/poder-democracia-y-participacion-gobierno-educacion-clave-del-cooperativismo>

Artículo arbitrado

Fecha de recepción:

04/01/2021

Fecha de aprobación:

23/02/2021

Revista *Idelcoop*,
N° 235, *Cooperativismo
y Educación: currículos
democráticos*

ISSN Electrónico
2451-5418 / P. 115-132
/ Sección: Educación y
cooperativismo

dão sustento a uma plataforma para um modelo pedagógico democrático e libertário.

Palavras-chave: *educação emancipatória, cooperativismo, poder, educação cooperativa, pedagogia.*

Abstract

Co-operativism and education: democratic curricula

The article aims to continue a series of reflections on the links that can be established between the education inspired by emancipation and the co-operativism that defines itself as transformative. In this third part, we propose to address the construction of the curriculum enriched both by possible contributions from co-operativism as well as from the lines of emancipatory educational experiences or theories. The focus is put in answering the following questions regarding the creation of an educational project: What for? How? With what? Among whom? This, in turn, incorporates background information that feeds a platform for a democratic and libertarian pedagogical model.

Keywords: *emancipatory education, co-operativism, power, co-operative education, pedagogy.*

NIVELES Y ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN

Desde el primer artículo de esta serie, hemos avanzado en el abordaje de temas que expresan los puentes entre cooperativismo y educación detrás de una idea fundamental: en la intersección entre el cooperativismo y la educación existe un punto de encuentro que enriquece o puede enriquecer el campo de la educación con los aportes del cooperativismo.

La educación –como práctica histórica, social, política– se organiza o despliega en niveles imbricados. En un nivel más general hay una filosofía, un fundamento ético-político, una definición que imprime a la educación –como práctica o como técnica– un rumbo, una dirección, un sentido. Las preguntas que orientan este nivel son ¿por qué? y, sobre todo, ¿para qué? se piensa y se hace un determinado proyecto educativo.

Un segundo nivel de abordaje responde a una pregunta subordinada a la primera: ¿cómo educar? Que sea subsidiaria de la primera gran preocupación no implica que tenga una relevancia menor. Por el contrario, las grandes formulaciones sobre fines requieren respuestas para traducir los enunciados a procesos que conduzcan a los objetivos que se declaman. La pregunta sobre el cómo educar incorpora elementos de orden metodológico, pero también otras definiciones instrumentales: con qué, dónde y cuándo, referidos al tiempo, al espacio y a los recursos que harán posible concretar los fines enunciados en relación con el para qué educar.

Estos niveles que podemos resumir como “de fines” y “de medios” se expresan en distintos ámbitos de la educación. Hay un ámbito “macro” en el cual pueden inscribirse, por un lado, las “grandes ideas” sobre la educación, y por otro, distintas instancias de la “política educativa”.

En relación a las grandes ideas, suelen expresarse en corrientes que disputan fundamentos y sentidos, pero también métodos y concepciones sobre temas centrales de la educación. A modo de ejemplo, la “educación tradicional” y la “escuela nueva” o “activa” tuvieron fuertes disputas en los siglos XIX y XX en torno al centro de la educación como práctica social. Mientras que para la educación tradicional lo importante era asegurar la transmisión de cierto saber, su prioridad eran los conocimientos, y el/la educador/a con su libro de texto, se constituía en protagonista de primer orden en la relación pedagógica. Para la escuela nueva o activa, por el contrario, lo central era el niño y la niña, su desarrollo natural e integral. Para la corriente escolanovista, los y las educadoras eran una suerte de guía para acompañar aquel desenvolvimiento que debía respetar tiempos, modos de acercamiento al conocimiento, ritmos e intereses de las infancias. Se puede deducir aquí que detrás de cada una de estas concepciones había no sólo fundamentos incompatibles sino también métodos funcionales al fin principal que le asignaban a la educación.

Otro ámbito “macro” remite al de la formulación de las políticas educativas que se operan a través de los Estados nacionales y constituyen una arista de la política pública. El capitalismo como orden de vocación universalista siempre tuvo pretensiones homo-

En la intersección entre el cooperativismo y la educación existe un punto de encuentro que enriquece o puede enriquecer el campo de la educación con los aportes del cooperativismo.

geneizadoras y la educación no fue, ni es la excepción a esta regla. Por ello la creación de los grandes sistemas educativos nacionales, o las ideas dominantes sobre qué se entiende por una buena educación fueron los sustentos, al menos en el discurso, de las grandes ideas sobre educación. En el período neoliberal tal expectativa se amplió y profundizó a niveles desconocidos: detrás del concepto clave de “calidad educativa” se impulsa una orientación político-educativa, un modelo pedagógico, un dispositivo que cataliza la unidad sobre fines y medios. Las pruebas Pisa³ (o sus variantes del mismo tenor, como otros operativos estandarizados de evaluación) no sólo traen la retórica legitimadora y el instrumento concreto sino que incluyen paquetes adicionales de venta de tecnología o sus propuestas de formación para alinear al discolo colectivo docente como eficaz aplicador de los conocimientos que serán evaluados luego. La pandemia, como hemos sugerido, no hizo más que dar argumentos justificadores de esta verdadera pedagogía autoritaria de la “respuesta correcta”.

Este ámbito “macro” está atravesado por las grandes disputas mundiales y regionales que impactan en cada país de manera diferente. No podemos avanzar mucho más aquí.

Una segunda instancia –mezo organizativa– incluye el nivel de cada institución educativa que se concibe como una unidad compleja, dinámica y contradictoria. Señalamos en los artículos previos que la institución escolar era vivida de manera diferente por los y las estudiantes –que la atravesaban como una

³ Programa internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA es un estudio llevado a cabo por la OCDE a nivel mundial que mide el rendimiento académico de los y las alumnos y alumnas en matemáticas, ciencia y lectura. El estudio se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes de 15 años a partir de unos exámenes estandarizados que, desde el año 2000, se realizan cada tres años en diversos países pertenecientes o no a la OCDE.

El capitalismo como orden de vocación universalista siempre tuvo pretensiones homogeneizadoras y la educación no fue ni es la excepción a esta regla. En el período neoliberal, las pruebas Pisa no sólo traen la retórica legitimadora y el instrumento concreto sino que incluyen paquetes adicionales de venta de tecnología o sus propuestas de formación para alinear al discolo colectivo docente como eficaz aplicador de los conocimientos que serán evaluados luego.

experiencia continua, aunque repleta de tensiones y contradicciones–, por las y los educadores/as –que, según el nivel y los casos, tenían distintos modos de inserción aunque predomina un estilo individual y compartimentado– y por las autoridades que la reconocen como unidad burocrático-pedagógica pero no modifican la estructuración de la vida institucional en su matriz fragmentada e individualista.

Un tercer ámbito es la relación pedagógica propiamente dicha que puede ceñirse al espacio del aula en el cual se abren, justamente en función de la lógica individualista de la institución, márgenes para iniciativas de tipo transformadoras, inspiradas en valores democráticos y libertarios.

Estos ámbitos son espacios que están o pueden estar atravesados por conflictos ligados bien a las diferencias o antagonismos referidos a los fines de la educación (correspondientes a la pregunta sobre para qué educar) o a los medios (correspondientes a la pregun-



ta sobre cómo educar y otras concomitantes: con qué, dónde y cuándo, etcétera).

LAS QUERELLAS PEDAGÓGICAS DEL PRESENTE

Hemos advertido que la educación es un territorio de disputa entre proyectos ético-políticos, político-educativos y pedagógicos que conviven reproduciendo –desde la especificidad del campo educativo– los antagonismos generales que atraviesan a la totalidad social.

Luis Bonilla⁴ –pedagogo venezolano– define al proyecto educativo predominante como “apagón pedagógico global”, categoría que tiene como punto de partida la idea de que desde polos de poder mundial se intenta ocluir todo debate en torno a las preguntas fundamentales de la educación referidas al por qué, para qué y cómo educar en la medida en que tales interrogantes están contestados y subsumidos en la palabra llave “calidad educativa”. La pregunta sobre qué se entiende por calidad educativa tiene dos grandes respuestas elaboradas por los y las técnicos/as de los Organismos Internacionales –Banco Mundial, OCDE o la Organización de Estados Iberoamericanos como punta de lanza del neoliberalismo educativo–. La primera es que “calidad educativa” es el equivalente a los resultados de operativos estandarizados de evaluación a partir de contenidos definidos por expertos/as; traducidos por empresas privadas editoriales como manuales cuyos contenidos deben ser embutidos por docentes adecuadamente preparados/as en los cerebros de los y las alumnos/as y medidos a través del Ministerio de Educación de cada país o cada nivel subnacional. De sus resultados surgirán diagnósticos ligados a la provisión de tecnología o una capacitación adecuada para llegar a niveles aceptables de rendimiento. Como resulta evidente, este dispositivo entraña una concepción de educación y de pedagogía, un determinado rol –enajenado y enajenante– para el ejercicio de la docencia y la imposición de una dinámica institucional centrada en el logro de buenos resultados. No sólo se dice qué deben aprender los y las estudiantes de manera ajustada, sino qué deben enseñar las y los docentes, convirtiéndose en un eficaz regulador de las prácticas pedagógicas y del trabajo de enseñar. Una segunda respuesta es que la “calidad educativa” es la formación de mano de obra productiva y eficaz para su uso en el ámbito de la economía.

⁴ Bonilla (2018).

Este apagón pedagógico global obtura un debate sobre los nodos centrales de la educación y provee unas respuestas incuestionables. Su autoritarismo radical se complementa con al menos dos grandes atributos. Uno de ellos es la centralidad de la tecnología como dispositivo educador. No será ocioso señalar que en tiempos de pandemia, y sobre todo de pospandemia, se agudizarán las presiones para imponer la educación virtual y expandir el *homeschooling* o movimiento de educación en los hogares, desarmando las instituciones escolares y reconfigurando de modo radical el funcionamiento de los sistemas educativos. El otro elemento de este gran proyecto es la descalificación radical de los y las educadoras, de las instituciones escolares y de los sistemas educativos como actores o ámbitos obsoletos e irrecuperables. Los llamados a la reingeniería han sido el grito de guerra frente a lo que se ha definido como “crisis de la educación” y la idea de que todo debe ser refundado.

Muchos de los planteos del neoliberalismo educativo recuperan viejos postulados que tienen décadas e incluso siglos, refritos ahora bajo el prisma propagandístico de la inevitabilidad de la globalización. Veamos.

En los primeros años del siglo XX la escuela era caracterizada, según una corriente preocupada por acompañar el proceso de industrialización en EE.UU, como una institución ineficiente e incapaz de formar mano de obra adecuada a los requerimientos de la expansión de la economía. El proceso se inició con una exigencia de la administración, gestión y gobierno de las instituciones escolares y continuó con su traducción a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la relación pedagógica. Detrás del nombre “pedagogía por objetivos” se encuadran propuestas con matices aunque comparten un núcleo duro de certezas. Primero, están sostenidas en una filosofía subyacen-

La “calidad educativa” es la formación de mano de obra productiva y eficaz para su uso en el ámbito de la economía.

te que combina visiones utilitarias y eficientistas: tales son principios rectores de la organización y el trabajo en la fábrica, en la oficina y en la escuela como en las aulas. Segundo, esta filosofía debe traducirse a indicadores cuantitativos lo cual, desde el punto de vista técnico, supone el despliegue de la lógica de medición, comparación y –consecuentemente– el premio o el castigo a partir de la comparación y la fijación de estándares adecuados. Tercero, entre los principios de racionalización se destaca la división del trabajo por disciplinas y unidades, en las cuales cada trabajador y trabajadora debe especializarse y mejorar. Dicha organización en el plano de la educación supone al menos dos cosas. Una, que se concibe al/a educador/a como aplicador/a de un conocimiento disciplinar parcelado del que se espera que vaya adquiriendo el mayor dominio y experticia para su transmisión. Dos, la estructuración en un nivel superior de técnicos/as que son quienes elaboran el saber experto a aplicar en el aula. De este modo, las y los educadores son sometidos/as a la doble cadena opresiva del capital: explotados/as en términos de su sujeción al salario (producen más de lo que reciben) y enajenados/as en relación al poder sobre su proceso de trabajo. Cuarto, hay una concepción del currículo como sistema de producción. Este es otro de los elementos sustantivos de la pedagogía por objetivos. Como señala Gimeno Sacristán,⁵ el currículo, definido como actividad profesional y como campo de estudio, surge en los años veinte y está ligado a la idea de “eficiencia social” de la institución escolar. El currículo nace como

⁵ Sacristán (1986).

un sistema que especifica tareas que pueden ser comprendidas, ejecutadas y medidas claramente. Las y los educadores son eficaces aplicadores/as, no “filósofos”: no se ocupan de pensar sino de hacer y, sobre todo, de “hacer bien”. La lógica se estructura en base a la articulación de objetivos generales, específicos, actividades y evaluación que centra su foco en la capacidad de lograr resultados sin atender a los procesos internos ni subjetivos.

En esta perspectiva, hay implícita también una idea de que las planificaciones son proyecciones que se cumplen con las técnicas adecuadas, y que por tanto hay una relación pedagógica eficaz según la cual si la planificación es correcta y la técnica se aplica adecuadamente se logran los objetivos planteados. Como advierte Jackson en su libro *La vida en las aulas*,⁶ la realidad es bien distinta y lo que ocurre dentro de una clase se parece mucho más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de un proyectil. Sin embargo, aunque esto sea así, tal realidad es encuadrada por los tecnócratas de la pedagogía por objetivos: ese ensayo ha permitido en países como en Chile avanzar en este modelo pedagógico.

Otra propuesta de los años sesenta es la “Enseñanza asistida por ordenador”. Se trata de programas que utilizan ejercicios y sesiones de preguntas y respuestas para presentar un

Otro elemento de este gran proyecto es la descalificación radical de los y las educadoras, de las instituciones escolares y de los sistemas educativos como actores o ámbitos obsoletos e irrecuperables.

tema y verificar su comprensión por parte del/la estudiante. Facilitan el proceso de captura, manipulación, organización y presentación de datos e información mediante las bases de datos, enciclopedias multimedia e Internet, que permiten el acceso a datos e información. Esta propuesta tiene un carácter individual, está focalizada en la adquisición de conocimientos acotados y se interesa por la respuesta (correcta o incorrecta). Se basa en una misma lógica “productivista” que maximiza la eficiencia al lograr una instrucción masiva, orientada a los saberes definidos como válidos y de carácter individual sin las distorsiones que podría generar un/a docente crítico/a o un ambiente colectivo donde los diálogos pueden distraer de lo realmente importante: que las y los educandos/as “aprendan” lo que merece y debe aprenderse.

La “Teoría del capital humano” fue otro recurso adoptado por las propuestas neoliberales para construir su modelo educativo. Shultz y Becker⁷ fueron los primeros impulsores de esta teoría, a partir de preguntarse qué factores facilitaron el crecimiento económico. Y sus conclusiones los llevan a afirmar que hay un factor residual –la educación– que permite entender el crecimiento de la productividad. Según sus defensores, una educación (siempre en los cánones productivistas) se traduce en un incremento de la riqueza nacional y, en el plano de los individuos, en un salario mayor. Muchos de los supuestos de la “Teoría del capital humano” –cuyo tratamiento exhaustivo no es posible en este momento– se han revelado inconsistentes, y afirmaciones supuestas no han sido corroboradas empíricamente. Pero al tiempo que advertimos sus serias limitaciones epistemológicas y metodológicas, damos cuenta de su enorme éxito cultural en la medida en que ha configurado un amplio sentido común y, tanto o más que este

⁶ Jackson (1992).

⁷ En Villalobos y Pedroza (2009).

Muchos gobiernos promueven reformas educativas que, dicen cada vez, son la clave para salir de las crisis económicas o el subdesarrollo. Una consecuencia práctica (política, teórica y pedagógica) de tal razonamiento es que la responsabilidad por las crisis económicas sería, en última instancia, producto de la incapacidad de los sistemas educativos, las instituciones escolares y las y los docentes para formar personas empleables y productivas, para establecer un modelo económico viable.

hecho, ha provisto fundamentos a muchas políticas educativas de inspiración eficientista y productivista. Muchos gobiernos promueven reformas educativas que, dicen cada vez, son la clave para salir de las crisis económicas o el subdesarrollo. Una consecuencia práctica (política, teórica y pedagógica) de tal razonamiento es que la responsabilidad por las crisis económicas sería, en última instancia, producto de la incapacidad de los sistemas educativos, las instituciones escolares y las y los docentes para formar personas empleables y productivas, para establecer un modelo económico viable.

Pero, si somos un poco más exhaustivos, habrá que remontarse siglos atrás para reconocer el núcleo duro de la pedagogía neoliberal.

Jesualdo Sosa en *La expresión creadora del niño*⁸ advierte que el capitalismo necesita obreros y obreras dóciles y productivos/as, es decir, hombres y mujeres consecuentemente

mediocres. Reconstruye algunas expresiones tempranas de esta necesidad planteada en aquél proceso histórico para ir desplegando los principios de la autoridad del capital ya en el siglo XVI. El capitalismo requería extender:

...la sentencia de muerte al creador, ese encuentro del hombre consigo mismo. En la segunda mitad del 1600 es otro médico (...) Monsieur de la Chambre -revelado por Clepède- consejero y primer médico del Rey de Francia, que (...) considera a las inclinaciones y particularizaciones individuales como 'defectos que alteran la perfección natural que conviene a la naturaleza humana (...) y (...) va más lejos, al asegurarnos en un capítulo cuyo título es la esencia de su concepto social: 'Todo en el hombre debe ser mediocre' y prepara así el ideal de la mediocridad que necesitará la sociedad técnica en ebullición y política en efervescencia.⁹

Marta Marucco indica que la institución escolar reconoce su configuración "moderna" con la creación de los colegios-internados en el siglo XVII a cargo de los jesuitas. Comenta que:

La vida del internado se desarrolla en un mundo ficticio; es una lección de moral permanente, en la que los ideales de la antigüedad lo llenan todo. Por el contrario, las materias 'relacionadas con el mundo', aquellas que ponían al estudiante en contacto con la naturaleza y la vida, ocupaban un lugar muy restringido.¹⁰

Dado que la vida corriente se vive en romance, esa institución tendrá al latín como lengua oficial. En la educación tradicional, el esquema es sencillo y eficaz:

La clase y la vida colectiva son minuciosamente ordenadas y programadas. El manual esco-

⁸ Sosa (1950).

⁹ Ídem, 42.

¹⁰ Marucco (2019), 12.

lar es la expresión de esa organización, en él se encuentra graduado y elaborado todo lo que el estudiante tiene que aprender: nada debe buscarse fuera si se quiere evitar la distracción y la confusión. El método de enseñanza será el mismo para todos y se aplicará escrupulosamente en todas las ocasiones. El repaso, entendido como repetición exacta y minuciosa de lo que el maestro acaba de decir, tiene un papel fundamental. (...) El maestro guía y dirige la vida de los alumnos quienes deben imitarlo y obedecerlo, acostumbrándose a hacer la voluntad de otras personas más que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores. En este marco, el papel de la disciplina y el castigo es fundamental. (...) La disciplina y los ejercicios escolares son suficientes para que los alumnos desarrollen las virtudes humanas fundamentales.¹¹

Diremos aquí –parafraseando a William Faulkner– que "El pasado no está muerto ni enterrado. De hecho, ni siquiera es pasado". El neoliberalismo educativo no hace sino articular de modo eficaz a la educación tradicional, la pedagogía por objetivos, la enseñanza asistida por ordenador y la teoría del capital humano. Sólo que lo hace en un tiempo histórico en el cual la pandemia puso a este mismo orden social en el banquillo de los acusados. La crisis multidimensional que amenaza a la humanidad es producto de la aplicación consecuente, durante cuarenta años, de un proyecto civilizatorio que hizo de la ganancia a cualquier costo el sentido de la vida humana.

Tal imposición erosionó peligrosamente a la Naturaleza, puso a la Humanidad al borde del colapso energético, consumió una brutal concentración de la riqueza y una masificación de la pobreza, convirtió a las instituciones y a las democracias en espantajos que apenas se pre-

El neoliberalismo educativo no hace sino articular de modo eficaz a la educación tradicional, la pedagogía por objetivos, la enseñanza asistida por ordenador y la teoría del capital humano. Sólo que lo hace en un tiempo histórico en el cual la pandemia puso a este mismo orden social en el banquillo de los acusados.

sentan como coartadas formales para justificar las calamidades perpetradas en nombre del mercado. El proyecto educativo que el neoliberalismo defiende, como esperamos haber argumentado, ha sido una reelaboración de pedagogías que nacieron como imposición antinatural, condenadas a ser contestadas, resistidas y superadas por un proyecto educativo humanista, democrático y libertario. De eso hablaremos en la segunda parte de este artículo.

LAS ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

Jesualdo Sosa señala que fue Rousseau –con la publicación de su *Emilio*– quien catalizó e impulsó una nueva idea de niñez con consecuencias directas para reconfigurar la educación hasta entonces aceptada. Para nuestro pedagogo oriental,

...el niño tiene derecho a exigir que se le conozca antes de que se le eduque. (...) Porque la diferencia fundamental de Rousseau con todos los pedagogos anteriores es su visión, casi genial, de la pedagogía infantil. Es Rousseau el primero que reacciona contra quienes pretenden ver en el niño y en el joven un pequeño adulto, porque niñez y juventud, piensa Rousseau, son etapas de la vida que poseen una significación propia y derechos

¹¹ Ídem, 17.

peculiares. Y es también Rousseau quién advierte la necesidad de que la educación debe ser la de seguir la naturaleza del educando y adecuarse en un todo al desarrollo interior de ésta.¹²

Si Rousseau abre una nueva perspectiva filosófica y psicológica para repensar el lugar de la niñez, el siglo XIX alumbrará nuevos aportes a una pedagogía diferente, muchos de cuyos aspectos son indudables acervos, vigentes para construir una Pedagogía de la Solidaridad del siglo XXI.

Es Robert Owen –socialista utópico, considerado uno de los grandes referentes del cooperativismo– quien formula un sentido general que debe perseguir la acción humana y, dentro de ella, la educación. Ese proyecto educativo tenía un horizonte ético-político, ligado de manera explícita a la creación de un nuevo mundo:

...en la nueva organización mundial que nos proponemos dar ahora al mundo, cada parte ha sido formada para crear y asegurar todas las cosas que tienen relación con la vida humana, con la energía en el continuo crecimiento originada por el progreso de la ciencia y el capital que se ha ido forjando de generación en generación. Todo núcleo social será basado y completamente construido sobre este principio. La felicidad de todos será el fin y el objetivo de cada parte de esa reorganización de toda la sociedad.¹³

Owen crea en 1816 una institución educativa:

...para la formación del carácter (...) Establece una serie de reglas a las que deberán someter su conducta los dos obreros maestros: no castigar jamás, y bajo ningún pretexto, a los

niños; tratarlos amablemente y hablarles con voz suave, no fastidiarlos con los libros sino despertar su curiosidad por los objetos que los rodean mediante conversaciones; instruirlos divirtiéndolos. 'Cuando se descubra [escribe] el mejor medio de instruir y formar los caracteres, pienso que no se emplearán los libros antes de los diez años. Y, sin embargo, los niños así educados tendrán a los diez años un carácter superior y poseerán un conocimiento de sí mismos y de la sociedad superior al que poseen hoy las personas cultas en su mayoría o cualquier individuo de cualquier edad.¹⁴

Nuestro utopista Robert Owen escribe *El libro del nuevo mundo moral* que incluye un proyecto pedagógico que abarca todas las etapas de la vida humana pues estos intelectuales defendían la noción de educación como un derecho permanente extendido a lo largo de toda la vida de las personas. Entre los cero y cinco años se propicia una formación basada en la libre expresión y el estímulo de la curiosidad como principio pedagógico:

...que ninguna falsa impresión hagan sobre sus sentidos los espectadores, al negarse a explicar cualquiera de sus preguntas; que no adquieran noción alguna de castigos personales o de premios y no se les impida expresar libremente cualquier pensamiento o sentimiento, haciéndoles comprender, apenas estén en condiciones, cómo los pensamientos y sentimientos son, como los suyos, instintos de la naturaleza humana que todos poseemos, y así enseñar los rudimentos de la caridad y del amor al prójimo.¹⁵

En la segunda clase –entre los cinco y los diez años– deberán aprender:

...sobre todo aquello que tiene utilidad permanente. De acuerdo a la fuerza y a la aptitud

¹² Sosa (1950), 49.

¹³ Cepeda (1994), 79.

¹⁴ Ídem, 65.

¹⁵ Ídem, 85.

La perspectiva radicalmente diferente que propone en el inicio del siglo XIX la tradición cooperativista en la formulación de una educación ligada a la vida y también a la construcción de un orden ocupado en asegurar la felicidad de todo el género humano, tiene una gran vigencia para pensar la educación que reclamará el siglo XXI tras la pandemia, cuando todo deba ser recreado.

de cada uno, se practicarán algunas de las más fáciles operaciones de la vida, con mayor placer del que proporcionan los juguetes en el viejo mundo. Adquirirán el conocimiento directamente, con el examen personal de los objetos mediante conversaciones con personas de mayor experiencia.¹⁶

La tercera clase, de diez a quince años, tiene subetapas. Entre los diez y los doce años van a:

...ayudar y dirigir a los muchachos de siete a diez años de la clase precedente en las labores domésticas, en el cuidado de los jardines y de los niños en el recreo, y desde los doce hasta los quince adquirirán los conocimientos teóricos y prácticos de las artes más avanzadas y útiles de la vida, haciéndose de esa manera capaces de ayudar a la producción de la mayor abundancia de las riquezas más preciosas en el más breve espacio de tiempo, con el máximo placer para así y los mayores beneficios para la sociedad. Esta ayuda se aplicará a todas las formas de producción agraria, minera y pesquera, al arte de domesticar animales, a servir en el arreglo de las casas, la

fabricación y empleo de los útiles mecánicos, los arneses y los instrumentos de todo género, y a producir, ejecutar y preparar todas las cosas de la sociedad. En todas esas operaciones (...) estarán ocupados tantas horas como sea posible sin perjudicar su fuerza física, energía mental o sentido moral; y con la educación precedente y la cotidiana educación elevada y la ayuda que recibirán de la clase inmediatamente superior, podrán realizar muchas cosas debido al óptimo estado de su salud física y mental. En esos cinco años también se harán grandes progresos en el conocimiento de las ciencias, porque tendrán todas las facilidades para adquirir cuidadosamente y en el tiempo más breve los más útiles conocimientos científicos y esas facilidades serán para ellos una 'vía regia' para adquirir todo el saber alcanzado por el hombre con la cooperación de todos los hechos hasta ahora descubiertos.¹⁷

Las clases subsiguientes (quince a veinte años; veinte a veinticinco años; de veinticinco a treinta; treinta a cuarenta; cuarenta a sesenta) tendrán nuevas responsabilidades y roles, pero con lo dicho basta para advertir la perspectiva radicalmente diferente que propone en el inicio del siglo XIX la tradición cooperativista en la formulación de una educación ligada a la vida y también a la construcción de un orden ocupado en asegurar la felicidad de todo el género humano. Este aporte del cooperativismo –poco conocido– tiene una gran vigencia para pensar la educación que reclamará el siglo XXI tras la pandemia, cuando todo deba ser recreado.

Por los mismos años Simón Rodríguez –maestro de Simón Bolívar y punto de inflexión de una pedagogía emancipadora desde Nuestra América– formulaba su perspectiva política y pedagógica en armoniosa convergencia con el planteo de los socialistas utópicos, aunque

¹⁶ Ídem, 86.

¹⁷ Cepeda (1994), 87-88.

Tanto los utopistas como la tradición inaugurada por Rodríguez desplegaron una aguda crítica al orden capitalista y, especialmente el educador nuestroamericano, a las realidades creadas por tres siglos de colonialismo puro y duro.

visto desde los anteojos de un proyecto continental que reconoció en la gesta bolivariana un punto de inflexión hacia la creación de la Patria Grande.

La referencia a Owen y a Simón Rodríguez es un esfuerzo de hacer visibles unas perspectivas a menudo invisibilizadas que tenían unos atributos sobre los cuales es preciso insistir. Sus visiones se fundaban –no sólo, aunque muy fuertemente– en un posicionamiento ético-político humanista. Tanto los utopistas como la tradición inaugurada por Rodríguez desplegaron una aguda crítica al orden capitalista y, especialmente el educador nuestroamericano, a las realidades creadas por tres siglos de colonialismo puro y duro. En ambas perspectivas se combinan no sólo la denuncia de un orden mundial capitalista y colonial sino la exigencia y las líneas directrices de sociedades justas, libres y diversas. Pero hay todavía un elemento de enorme influencia y es que en ambos casos tales formulaciones no han sido mero producto del pensamiento, sino que tuvieron una traducción a creaciones institucionales y prácticas pedagógicas que fueron aportando enfoque, principios y métodos.

Los utopistas y Rodríguez son un antecedente que permite comprender la maduración, en el último tercio del siglo XIX, de la tradición renovadora o Escuela Nueva. La generalización de un nuevo modo de pensar a la infancia se fundó en una renovada filosofía

de la educación y se propagó a una muy significativa cantidad de educadoras y educadores en todas las latitudes. Estas convicciones, ahora más generalizadas, se tradujeron a innumerables experiencias institucionales y a renovadas relaciones pedagógicas, dentro y fuera de los sistemas educativos formales. La Escuela Nueva significó una visión de la infancia fundada en una filosofía naturalista que encontró eco en un importante contingente de educadores y educadoras que, a partir de novedosas prácticas, fueron generando un arsenal epistémico, metodológico y didáctico que enfrentaron con cierto éxito las sólidas bases de la educación tradicional.

¿FINES O MEDIOS?

En su libro *Fundamentos de la Nueva Pedagogía*,¹⁸ Jesualdo Sosa señala una serie de conceptos y recorridos históricos en los que pone en cuestión a la educación –y más específicamente a la pedagogía– como el conjunto de fundamentos y métodos que se ponen en juego en las relaciones entre educadores/as y educandos/as, tanto a los fines de transmitir la cultura existente como la tarea de transformarla. Se juega en esta definición una tensión entre continuidad y ruptura; lo que da al campo educativo su tono conflictivo entre perspectivas que conviven en querellas más o menos abiertas o latentes, de acuerdo a las épocas, contextos y circunstancias.

Pero decir esto es aún insuficiente para entender que los matices, diferencias y disputas no se dan en torno a las mismas cuestiones, que existen niveles de controversia que corresponden a niveles de relevancia o focos de contraposición de distinto calado.

En nuestra perspectiva –como venimos planteando desde el primer artículo de esta serie–

¹⁸ Sosa (1943).

la educación es una teoría y una práctica que nace y se despliega en el marco de un orden social más amplio que la condiciona, la orienta y le exige ser funcional a los objetivos de reproducción de dicho orden. Como las relaciones antagónicas motorizan conflictos entre opresores y oprimidos/as, el conflicto es un elemento inherente a las sociedades organizadas en tales vínculos de subordinación, sometimiento, segregación, etc. De allí que en todo debate sobre la educación la primera y fundamental pregunta es por qué y para qué educar. Es esa respuesta la que –compartimos con Jesualdo Sosa– inspira y promueve posteriores debates metodológicos y/o didácticos.

Hemos recorrido en estas páginas esas tensiones entre los proyectos educativos funcionales a la perpetuación del orden social y aquellos que lo desafían, lo combaten, generan alternativas.

Es por esta razón que las discusiones en torno a la escuela tradicional o nueva ofrecen

La noción de “calidad educativa” es la expresión exacerbada de muchas de las ideas y dispositivos históricamente vigentes en las políticas educativas y sus variantes pedagógicas. Entre sus fines podemos señalar la naturalización del orden bajo una concepción pasiva de transmisión acrítica de la cultura y la selección, en términos de “logro escolar”, de ganadores/as y perdedores/as. Y, por último, la imposición de una cultura de la obediencia, la disciplina, la productividad.

aristas sumamente valiosas, pero no nos alcanza con su interpretación acotada a la cuestión de la psicología o del método. Tal análisis debe complementarse con elementos de sentido y con el posicionamiento y los efectos de toda propuesta pedagógica, incluyendo en el análisis, para resumir, el sentido político de toda práctica pedagógica.

Hemos señalado que las vertientes conservadoras del liberalismo o las creaciones del neoliberalismo desde el último cuarto del siglo XX han ido desplegando un proyecto político educativo, pedagógico y didáctico que tiene indudables incidencias en la vida de las aulas.

La ya mencionada noción de “calidad educativa” es la expresión exacerbada de muchas de las ideas y dispositivos históricamente vigentes en las políticas educativas y sus variantes pedagógicas. Entre sus fines podemos señalar la naturalización del orden bajo una concepción pasiva de transmisión acrítica de la cultura y la selección, en términos de “logro escolar”, de ganadores/as y perdedores/as. Y, por último, la imposición de una cultura de la obediencia, la disciplina, la productividad. El neoliberalismo le agregó otros fines adecuados al capitalismo reconfigurado: la gestión de la pobreza, la gestión de negocios y la adopción de modelos de gestión empresarial para la institución escolar de manera abierta y desembozada. La “calidad educativa” fue –dijimos– un concepto llave que contiene en su propia creación una filosofía y un método, tanto como una didáctica.

Retomando el hilo, frente a esta pedagogía de la reproducción del orden que interpela al individualismo, a la desigualdad, a la competencia, a la mercantilización, a la visión tecnocrática, a una escuela separada de la vida, se levantan oposiciones y alternativas. De esto se trata este texto y, particularmente, de los aportes del cooperativismo a ese proyecto educativo.

Lo que bien podría llamarse la “pedagogía del egoísmo” debe ser desafiada desde un paradigma radicalmente diferente, que nosotros/as hemos denominado la “pedagogía de la solidaridad”.

Lo que bien podría llamarse la “pedagogía del egoísmo” debe ser desafiada desde un paradigma radicalmente diferente, que nosotros/as hemos denominado la “pedagogía de la solidaridad”. ¿Pero desde qué lugar es posible construir esa alternativa pedagógica?

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA SOLIDARIDAD

¿Desde qué lugares puede contraponerse una alternativa eficaz a la pedagogía del egoísmo?

Entendemos que existen al menos dos fuentes complementarias e imprescindibles. Una es el rescate de la larga tradición de ensayos pedagógicos emancipadores, radicalmente democráticos. Por eso hicimos un breve recorrido por las diferentes corrientes en pugna desde la consolidación de las primeras instituciones escolares, allí por el siglo XVII. Y nos propusimos en ese marco, avanzar en definir criterios para establecer los parámetros de distinción y clasificación de los distintos proyectos educativos.

Tras la denominación de una “pedagogía de la solidaridad” -nombre que elegimos por nuestra identidad como educadores/as y como cooperativistas- se engloban distintas corrientes y tradiciones que se desplegaron en diferentes momentos históricos y con aportes variados respecto de los mandatos sociales de educar para reproducir el orden.

Con algo más de profundidad repasamos algunas aportaciones de Robert Owen, en primer lugar porque se lo reconoce como gran utopista y constructor desde la tradición cooperativista; en segundo término porque describe desde su experiencia una luminosa propuesta teórica y práctica, y, finalmente, porque es desconocido en nuestro país. Señalamos la propuesta de Simón Rodríguez como un antecedente que le agrega a sus preocupaciones pedagógicas libertarias, igualitarias, radicalmente democráticas una visión nuestroamericana.

Es particularmente relevante el aporte de Célestin Freinet que repasaremos de modo introductorio a continuación.

LA PEDAGOGÍA DE FREINET

El recorrido por las trayectorias de los grandes pedagogos conlleva el riesgo de un efecto indeseado: que la luminosidad de su pensamiento y su acción conduzcan a una parálisis, a una autodesvalorización frente a experiencias tan extraordinarias. Y allí es donde debemos hacer jugar el equilibrio en el juicio. Freinet –como otras y otros– ha logrado sintetizar las más avanzadas perspectivas de una época, produciendo un sismo renovador que no sólo conmovió los cimientos de la pedagogía hegemónica, sino que proyectó hacia el futuro un acervo que será útil mucho después de su partida física. Pero él mismo debió hacer un recorrido propio –nadie nace sabiendo– a la vez que el propio Freinet es parte de un recorrido colectivo. Por la misma época en otras latitudes Jesualdo Sosa, Luis Fortunato Iglesias o las hermanas Olga y Leticia Cossettini generaron propuestas, pensamientos, métodos de enorme y trascendente originalidad como si pudiesen captar la energía transformadora en el campo de la educación.

Un rasgo de Freinet –contra las posiciones que reivindican la neutralidad política– ha

sido un compromiso militante con las grandes luchas históricas de su tiempo. Fue militante sindical, fue un luchador antifascista, se inscribió en las filas del Partido Comunista y le tocó transitar la experiencia del cautiverio en un campo de concentración francés. Como señala José González de Monteagudo: “Inició un proyecto educativo de carácter cooperativo, que entiende a la formación docente como a la propia enseñanza desde un enfoque grupal”.¹⁹

Un elemento que lo caracteriza es su abordaje integral de los problemas de la educación “desde los valores y finalidades educativas hasta las cuestiones organizativas y metodológicas. Y todas sus técnicas están dotadas de un contenido sustancial y muy engarzadas unas con otras”.²⁰

Freinet plantea cuestiones de enorme relevancia que trasciende los límites de su propia experiencia. Por un lado, asume que su práctica se inscribe en una institución estatal y que su propuesta no puede desconocer este elemento: los cambios que impulse deberán conciliar las exigencias de la política educativa con las novedades de una pedagogía de la solidaridad y para la emancipación.

Un segundo gran tema-problema que se formula es que la creación de una nueva escuela, de una nueva educación, exige interpelar y trabajar con todo el colectivo docente. No se trata de que una vanguardia esclarecida impulse experiencias sumamente valiosas pero acotadas: es preciso involucrar a la totalidad del contingente de educadores y educadoras en la apuesta por esta nueva educación. Es decir que las innovaciones que va a proponer están guiadas por claros fines políticos, por una pedagogía consistente, por una di-

dáctica funcional al proyecto educativo pero que además debe ser patrimonio colectivo y debe armonizar las exigencias de la política educativa con las novedades de esta pedagogía cooperativa.

En este marco, su pedagogía tiene como punto de partida un equilibrio entre lo individual y lo colectivo, y si bien se estimula la creatividad de cada estudiante sin caer jamás en el espontaneísmo, el destino final del trabajo tiene un sentido y un contenido colectivos.

En su concepción pedagógica el trabajo, entendido como categoría perenne de la especie humana, rebasa la dimensión económica para convertirse en un medio para la realización propia y social. Se trata de una actividad humana que se propone transformar la naturaleza para satisfacer las necesidades de la colectividad, y de cada quién dentro de ella. Es decir: la idea de trabajo como actividad social desenajenada constituye un puntal de su pedagogía.

En estas definiciones pueden verse inmediatamente afinidades con el planteo de Owen y con la perspectiva del cooperativismo como movimiento social. El trabajo es una gran plataforma dentro de una idea general y es que las personas aprenden a partir de la experiencia, de sus intereses, nunca de la mera especulación y menos aún por el sometimiento a la teoría separada de la vida.

Otro tema relevante de la pedagogía freinetiana es el lugar de la política en su praxis pedagógica: su orientación siempre se encaminaba a la acción política, pero sin mezclar las cosas y preservando la autonomía relativa de lo pedagógico.

Algo que debe destacarse particularmente del aporte de Freinet es una muy poco habitual imbricación de la teoría pedagógica y

¹⁹ Marucco (2019), 26.

²⁰ Ídem, 27.

la técnica escolar, planos de una misma propuesta educativa que deben realimentarse y ser consistentes entre sí. Pero esta creación de Freinet no ha sido una elucubración de laboratorio, sino que ha partido de la práctica. Como él mismo dice:

No hemos partido nunca de la teoría pedagógica para elevarnos a la realidad constructiva. Nuestras realizaciones son siempre, exclusivamente, el fruto de una experiencia por tanteo practicada en el propio trabajo escolar con los niños, en el ambiente normal de la escuela popular. Ninguna de nuestras innovaciones tiene su origen en una idea a priori que se trata de hacer pasar a los hechos, sino que hemos adaptado los instrumentos antiguos, y forjado y perfeccionado los nuevos en el propio trabajo día a día. Lejos de quedar satisfechos con los primeros éxitos, hemos percibido sus insuficiencias y debilidades, teníamos conciencia clara de los vacíos que debíamos cubrir, sin dejar de buscar, mediante tanteos, los ajustes materiales y técnicos que pudieran hacer más eficaz todo nuestro sistema educativo. (...) Lejos de descender de algunos proyectos imaginarios o de teorías pedagógicas, ascienden exclusivamente de la base, del propio trabajo y de la vida de los niños en nuestras aulas renovadas.²¹

Tal como señalamos más arriba, la creación no se proponía como patrimonio exclusivo de una vanguardia sino como construcción colectiva que parte de la cotidiana labor en las instituciones educativas. También aquí vemos otra convergencia de Freinet y la tradición cooperativa: crear desde el hacer y convocar a todas y todos para tal creación.

Esta convocatoria a la creación colectiva permite recoger su análisis crítico de la escuela nueva, cuyos principios Freinet reivindica.

La creación no se proponía como patrimonio exclusivo de una vanguardia sino como construcción colectiva que parte de la cotidiana labor en las instituciones educativas. Aquí vemos otra convergencia de Freinet y la tradición cooperativa: crear desde el hacer y convocar a todas y todos para tal creación.

Dice:

Montessori y Decroly eran médicos, los teóricos de Ginebra, psicólogos y pensadores; Dewey era filósofo. (...) Lanzaron al viento la semilla de una educación liberada pero ni trabajaban la tierra en que la simiente debía germinar, ni acompañaban y dirigían personalmente el nacimiento y crecimiento de las nuevas plantas; dejaban, por fuerza, esa ocupación a los maestros de base, quienes por falta de organización, de instrumentos de técnicas no lograban convertir sus sueños en realidad (...) Esto explica que los mejores métodos no hayan llegado a conmovir profundamente al conjunto de las escuelas, y que persista un desequilibrio inveterado entre las ideas generosas de unos y la impotencia técnica de otros.²²

En 1940 Freinet es detenido y confinado en un campo de concentración por su militancia comunista y en esas duras condiciones de vida alumbró su libro *Por una Escuela del Pueblo*, en el que ofrece a los y las educadores una “Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular”.

²¹ Freinet (1996), 54-55.

²² Marucco (2019), 36.

La pedagogía que propone Freinet no se centrará en la materia a enseñar sino en el/la alumno/a como miembro de la comunidad.

Las técnicas manuales e intelectuales que deberá dominar, así como los contenidos de enseñanza y su forma de adquisición, se desprenderán de las necesidades fundamentales del niño en función de las necesidades de la sociedad a la que pertenezca.²³

Considera por tanto Freinet a los manuales escolares como instrumentos al servicio de una pedagogía represiva, a los que cuestiona porque acostumbran al estudiante a recurrir a la experiencia ajena, ignorando o negando sus saberes vitales. Como plantea Marta Marucco:

La Escuela Moderna no conoce otra técnica disciplinaria que el trabajo organizado material, técnica y pedagógicamente. Un grupo de alumnos cuya principal actividad es el trabajo tiende a organizarse cooperativamente. La cooperativa escolar es una pequeña sociedad organizada por los mismos estudiantes con la ayuda del maestro de cara a actividades comunes. Lo que Freinet proponía con el nombre de técnicas eran: la imprenta en la escuela en torno a la cual se organizaba una auténtica cadena de trabajos, desde la elaboración de textos libres, pasando por la selección y corrección del texto a imprimir, hasta su impresión definitiva; la asamblea de clase; el periódico escolar; la correspondencia interescolar motivada; los contratos de trabajo; las fichas documentales sobre temas diversos. González Monteagudo afirma que la propuesta de la cooperación es la piedra angular de la pedagogía freinetiana.²⁴

Hasta aquí llegamos con Freinet, aunque sostenemos la esperanza de que esta introducción a su obra sea un estímulo para profundizar su estudios por educadores y educadoras que pueblan nuestras aulas.

Casi finalmente, las experiencias de las escuelas cooperativas o denominadas de gestión social son otra expresión de estos ensayos, búsquedas y construcciones que disputan el sentido común educativo, que intentan incidir en las políticas educativas y que prometen superar para el mundo que se viene las propuestas descarnadamente mercantilistas, tecnocráticas y antihumanistas que pueblan el horizonte pedagógico dominante.

Lo que tienen en común estas diferentes creaciones pedagógicas es un marco ético-político compartido y, en general, novedosos modelos de gobierno y gestión así como creaciones curriculares de inspiración democrática y emancipadora.

Estas páginas apenas abren como un relámpago una riquísima gama de linajes políticos y pedagógicos deseados, pensados, concretados –aunque más no sea de modo limitado pero contundente– y son, si profundizamos en su estudio sistemático, potentes plataformas para continuar con la labor pendiente de crear una educación transformadora.

En el próximo artículo, que cierra esta serie, nos focalizaremos en una última dimensión: las mandas legales, pero sobre todo las experiencias prácticas que han ligado al cooperativismo y a la educación en Argentina.

²³ Ídem, 40.

²⁴ Ídem, 44.

BIBLIOGRAFÍA

Bonilla, Luis. (2018). "Apagón pedagógico global. Las instituciones educativas en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad". Mimeo.

Cepeda, Alfredo. (1994). *Los Utopistas*. Futuro. Buenos Aires.

Freinet, C. (1996). *La Escuela Moderna Francesa*. Morata. Madrid.

Imen, Pablo:

---"Los socialistas utópicos, cosmovisión y mirada pedagógica: memorias del futuro". *Revista Idelcoop*. N° 225. Julio 2018, p. 147.

Disponible en: <https://www.idelcoop.org.ar/revista/225/socialistas-utopicos-cosmovision-y-mirada-pedagogica-memorias-del-futuro>

---"Simón Rodríguez y el cooperativismo". *Revista Idelcoop*. N° 229. Noviembre 2019, p. 169.

Disponible en: <https://www.idelcoop.org.ar/revista/229/simon-rodriguez-y-cooperativismo>

Iglesias, Luis Fortunato:

---(1980). *Diario de Ruta. Los Trabajos y los días de un maestro rural*. Ediciones Pedagógicas. Buenos Aires.

---(1979). *Didáctica de la Libre Expresión*. Ediciones Pedagógicas. Buenos Aires.

---(1995). *La Escuela Rural Unitaria. Fermentario para una Pedagogía Creadora*. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

Jackson, Philip W. (1992). *La vida en las aulas*. Morata. Madrid.

Marucco, Marta. (2019). *La pedagogía cooperativa de Célestin Freinet*. Ediciones Incluir. Buenos Aires.

Rodríguez, Simón. (2007). *O Inventamos o Erramos*. Fundación El Perro y la Rana. Caracas. Venezuela.

Sacristán, Gimeno. (1986). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Morata. Madrid.

Sosa, Jesualdo. (1943). *Fundamentos de la Nueva Pedagogía*. Americalee. Buenos Aires.

Sosa, Jesualdo. (1950). *La Expresión Creadora del Niño*. Poseidón. Buenos Aires.

Villalobos Monroy, G. y Pedroza Flores, R. (2009). "Perspectivas de la teoría del capital humano. Acerca de la relación entre educación y desarrollo económico". *Tiempo de Educar*. Vol. 10. N° 20. Julio-diciembre. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. pp. 273-306.