

ECONOMÍA Y EDUCACIÓN: LA FORMACIÓN DEL CAPITAL HUMANO EN COLOMBIA

ECONOMY AND EDUCATION: EDUCATING HUMAN RESOURCES IN COLUMBIA

Jackson Acosta VALDELEÓN¹

RESUMEN

Durante las décadas del 50, 60 y 70 se introducen en la educación Colombiana diversas concepciones propias del desarrollo económico (planificación, crecimiento, eficiencia, etc) instituyendo diversas prácticas de tipo empresarial en instituciones formativas como la escuela y la familia. Como consecuencia éstas se convierten, a partir de diversos análisis económicos, en centros de producción donde se pueden aplicar herramientas administrativas y contables destinadas a reducir costos y aumentar el ingreso.

Junto a esto se verifican diferentes transformaciones de tipo axiológico que dan paso a la conformación de nuevos valores ligados al compromiso productivo (solidaridad y cooperativismo) y a nuevas conductas que fomentan la segregación de acuerdo a imposibilidades productivas. Estas transformaciones, al realizarse en el marco de los intentos modernizadores conllevan a elecciones de tipo teórico las cuales fortalecen el tratamiento profesionalizante que se estaba implementando décadas atrás para la resolución de los problemas poblacionales.

Este es un estudio pedagógico llevado a cabo desde un análisis económico. Se pretende abordar la incidencia de diversas prácticas propias del desarrollo en las prácticas educativas y culturales de las décadas del primer intento modernizador para América Latina. Se trata de examinar la infalibilidad de la disciplina económica siguiendo de cerca sus estrategias y actuaciones en escenarios tan exclusivos del devenir de social como son la formación, la moral, la mística, y la vida familiar.

Palabras-llave: Economía; Educación; Capital Humano.

ABSTRACT

During the decades of 50, 60 and 70 different proper conceptions of the economic development (planning, growing, efficiency) has been introduced, establishing several enterprise practices in educational institutions such as the school and the family. As a consequence, these practices become in production centers since diverse economical analysis. There, it's available to apply administrative and countable tools bounded to reduce costs and increase the entry.

Moreover, different axiological transformations are verified and proceed to the formation of new values related to the productive commitment (solidarity, cooperativism) and new behaviors that promote the segregation according to productive impossibilities. These transformations follow to theoretical

⁽¹⁾ Doutorando, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. E-mail: jacksonacosta@yahoo.es

elections if they are developed in the standard (model) of modernizing purposes and fortify the professionalizing treatment that has been developing decades ago in order to solve population problems. This is a pedagogical study developed since an economical analysis. Its objective is to analyze the effects of practices directly related to educative and cultural practices during the decades of the first modernizing purpose for Latin America. The objective is to examine the infallibility of the economical discipline, following its strategies and his performances in exclusive sceneries of the social future such as the education, moral behavior, mysticism and family life very closely.

Key words: Economy; Education; Human Resources.

Durante la década del 60 Walt Witman Rostow formuló su teoría de crecimiento para el tercer mundo a la que llamó el “Desarrollo Histórico”, en esta se formulan diferentes estadios de desarrollo obligatorio que van desde la sociedad tradicional hasta la sociedad de consumo.

En su libro “Las etapas del Crecimiento Económico” (1960) estructuró una teoría según la cual la apropiación de tecnología y la ampliación del sector de servicios deben sufrir una expansión previa al aumento en el nivel de vida. Este estadio llamado “búsqueda de calidad” lleva a cabo la creación de nuevos mercados mas favorables a niveles locales e internacionales debido a la introducción de tecnología en el proceso productivo, lo cual, propicia a su vez cierta estabilidad política en las naciones subdesarrolladas y un ambiente más amable para la constitución de legislaciones a la libre inversión.

Pero la reforma productiva a gran escala que se proponía requería de ciertos cambios en las conductas poco productivas de los ciudadanos de los países menos avanzados. Dichos cambios significaban una nueva forma de ver el desarrollo de la vida no en términos de subsistencia sino de carencia y previsión. Veamos.

En primer lugar, los países subdesarrollados no habían generado el habito del ahorro (por lo menos en forma programada y mediante depósitos en entidades bancarias) y dada esta falencia era imposible, según Rostow, emprender el despegue hacia el

desarrollo: “una nación en vías de desarrollo debe generar su propio capital y ahorro. La inversión extranjera pública o privada solo debe complementar el ahorro interior”.

La cultura del ahorro y más allá, el desarrollo de ciertas habilidades para pensar a largo plazo aspectos relacionados con la subsistencia, serán el fundamento de un proyecto educativo que establece la previsión como eje formativo. Se desplaza así el indeseable pensamiento espontáneo y circunstancial dominante en la mayoría de la población.

Las “tendencias de ritmo rápido” requerían de un individuo más interesado en la acumulación y más aficionado al juego de la libre empresa. En palabras de Rostow

“personas dispuestas a aceptar los profundos cambios que se introducen en las formas de vida...una nueva clase de hombres de negocios (por lo general particulares, en algunos casos funcionarios públicos), [y] que adquieran control sobre las decisiones claves que determinan el empleo del ahora” (ROSTOW, 1960, p.268).

Los sistemas educativos deberían además fomentar en la población el compromiso con las acciones gubernamentales, la participación en las metas de crecimiento económico y la responsabilidad de cualificarse para suplir los requerimientos de la nación. El desarrollo requería de la unidad nacional y del visto bueno de los sectores económicos, políticos y sociales para conquistar sus propósitos.

La productividad: “una mística de progreso”

En el año de 1966 se emprende en Colombia una campaña productiva sin precedentes, inspirada en los logros industriales de Inglaterra durante los años de 1962 y 1963. El Año Nacional de la Producción tenía como propósito implementar herramientas del cálculo económico propias de la teoría del crecimiento.

Lo sorprendente de este plan no es lo ambicioso de sus fines o la audacia de su propuesta, sino más bien el respaldo incondicional que obtuvo de diversas asociaciones (ACOPI, AFIDRO, ACAP, DIRIVENTAS, ACOTEL, SAC), cajas de compensación (Colsubsidio, Camacol), centrales sindicales (C.T.C, U.T.C), institutos gubernamentales (INCOLDA, INCORA, IFI, IIT, ICONTEC, DNP), federaciones productivas (FEDEGAN, Federación Nacional de Cafeteros), y algunos Ministerios (de Comercio Exterior, de Desarrollo).

La productividad exigía la formulación de proyectos de vida bien definidos que involucraran la planeación de todas las aspiraciones económicas y sociales de las personas, especialmente las de los jóvenes. Siguiendo a un entusiasta de esta visión: “el adolescente debe aprender un arte, requiere de alicientes para el trabajo, se coloca entre el progreso y la deshonra, y así hasta constituir un hogar, en multiplicarse... biológicamente hay una productividad latente que usualmente se desaprovecha y que conduce al desempleo, que forma el paria, la antiproduktividad”. (NIETO BERNAL, 1966, p.19).

Es curioso ver como la categoría de “intocable” confiere en su antítesis un estatuto salvador a la productividad. Las conductas favorables al crecimiento productivo como son la autonomía, la responsabilidad, el compromiso, la solidaridad, se representan como valores constituyentes de la honra y del buen nombre. En cambio, las prácticas de beneficencia referidas básicamente a la aceptación de la desigualdad por circunstancias ajenas al individuo serán estigmatizadas como ayudas que perpetúan la pobreza y mellan la dignidad.

La nueva mística de progreso propuesta en términos científicos y profesionales otorga un estatuto claramente economicista a los objetivos educacionales. Se busca la realización del individuo en el ideal de una vida altamente productiva. Veamos algunos ejemplos:

En 1964 el Programa de Educación Estética y Manual para el segundo grado de primaria establece como objetivos generales el “lograr una vida digna a través del trabajo productivo”, “capacitar al alumno para mejorar las condiciones materiales de la escuela, el hogar y la comunidad a través de las actividades manuales” y “lograr la participación de los miembros de la comunidad para la realización de las labores manuales escolares” (MINISTERIO..., 1964, p.99); para el Programa de Educación Social en el área de “eficiencia económica” figuran como objetivos, “procurar que los niños adquieran los conocimientos, habilidades, destreza y actitudes para que lleguen a ser trabajadores capaces y competentes”, “capacitar al niño para comprender y adaptarse los cambios sociales, culturales, tecnológicos y científicos y a las consecuencias que aquellos traen para la vida del hombre” y “conocer los factores básicos en el desarrollo político, social y económico de la nación, las necesidades y problemas públicos y colaborar en los esfuerzos que se hacen para solucionarlo” (MINISTERIO..., 1964, p.66); y, en el Programa de Ciencias Naturales figura, entre otros, “capacitar al niño para el aprovechamiento de los recursos naturales en todos los ordenes de la actividad económica nacional: agricultura, ganadería, minería y demás industrias” (MINISTERIO..., 1964, p.79).

En concordancia con la nueva “mística de progreso” se le encomendó a los maestros un nuevo “asalto al cielo”. Esta vez la misión, encargada a las escuelas normales, consistía en “aprovechar todos los recursos disponibles para despertar y estimular en sus alumnos una conciencia profesional definida y un concepto claro del valor que tienen como miembros de un grupo capaz de conducir al país hacia un mejor destino”. Destino que hacía imprescindible “enaltecer la libertad, la solidaridad, la co-

operación y la lealtad" (MINISTERIO..., 1971, p.3), valores productivos que posicionaron al consumo como la actividad fundamental de una ciudadanía en vías de desarrollo.

Solidaridad productiva

La solidaridad productiva fue talvez el más difundido de todos los valores que conformaban el nuevo sistema moral que se pretendía instalar. Para cumplir las grandiosas metas de crecimiento proyectadas, era necesario obtener el concurso de todos los ciudadanos lo cual implicaba una serie de reformas de carácter ético y comportamental.

En primer lugar, se hizo necesario dejar atrás todos aquellos cuestionamientos que concebían al empleo como una forma de explotación sistemática de la población (sindicatos, gremios de trabajadores, partidos obreristas, etc); se debía enfatizar la sutil diferencia entre producción y productividad mediante un esfuerzo de concientización para que dejara de ser "vilipendiada por quienes sospechan que podría ser un instrumento que sojuzga al trabajador para que rinda mas".

Segundo, luego de anular la oposición ideológica, debía lograrse que la productividad fuera vista, especialmente por los trabajadores, como "una filosofía humanitaria que busca realizar las cosas con el mínimo de esfuerzo y el máximo de satisfacción, que le genera educación, alimento y promoción social para el factor humano" (NIETO BERNAL, 1966, p.15).

La filosofía de la labor reeducativa liderada por los gobiernos modernizantes se orientó hacia la supresión del asistencialismo estatal, la reducción en los rubros de beneficencia y en el redireccionamiento de los caudales del gasto hacía programas preventivos. Lineamientos que tuvieron una gran acogida en diversos gremios, especialmente el magisterial ya que los sacaba de "su condición marginal y del tratamiento retardatario de la ayuda voluntaria y el paternalismo de la caridad" (NIETO BERNAL, 1966, p.41).

Para los maestros el actuar comprensivamente hacia personas extrañas a su labor intelectual, en situaciones ajenas a la enseñanza, era un compromiso inherente a su "disciplinado" y a esa vocación de servicio que les confería su oficio. La denuncia de un maestro de enseñanza media oficial frente a la actitud improductiva de su gremio es ilustrativa:

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

Resulta significativo el hecho de que el adjetivo que se emplee para señalar al maestro que no participa en el compromiso productivo sea el de politiquero. En efecto, la práctica de la solidaridad, por lo menos en el sector educativo, exigía del maestro el abandono de la actividad política. Esta autocensura le permitió durante décadas al Estado, asegurar el feliz término de reformas legislativas de corte modernizante mientras ondeaba las banderas del laicismo y la convocatoria nacional.

Al maestro se le recomendó desde el Gobierno y diversos organismos multilaterales, mantener su neutralidad ideológica por el bien del desarrollo social. El proselitismo y el debate económico dentro de su labor comunitaria representaban un severo obstáculo al desarrollo educativo del país, tal como se afirmó en el IV Simposio Interamericano sobre administración de la educación, celebrado en 1969:

"En realidad las intervenciones de los jefes y líderes de partidos políticos, dentro de las atribuciones de los servicios educacionales, son las que perturban la normalidad de su trabajo y crean situaciones de favoritismo incompatibles con las normas de racionalización que deben caracterizar la administración pública" (ORGANIZACIÓN..., 1969, p.85).

La participación del maestro en actividades de tipo político fueron sancionadas como evidencias de mala conducta, las cuales podían llevar incluso a la suspensión de su cargo. Examinemos dos ejemplos: el Regimen de la Escuela Publica Primaria de la Secretaria de Educación del Distrito Especial de Bogotá, consigna en el Artículo 37 que “se entiende por mala conducta”, entre otras, “la intervención política de partido, como conferencias, campañas, en pro o en contra de candidaturas para cargos de elección popular, propagandas periodísticas o participación en juntas políticas”. Igualmente, el Decreto No 0266 de 1957 de la Gobernación de Cundinamarca establece para que para los Jefes de Grupo Escolar y Directores de Concentración queda “terminantemente prohibido verificar en los locales escolares, concentraciones o reuniones de carácter político”.

Rápidamente, la idea de la necesidad de un magisterio despolitizado se extendió a las nacientes confederaciones de maestros quienes consideraron pernicioso el tratar temas de orden político en sus reuniones. Ilustrativa es el acta de creación de una de las asociaciones de maestros más grandes del país:

“Es absolutamente prohibido tratar en las reuniones sobre cuestiones políticas o confesionales. El delegado o delegados que infringieran esa prohibición se harán acreedores a las sanciones que estos estatutos y la ley tienen para quienes violen sus disposiciones” (FECOLPEM, 1972, p.10).

De igual forma, diversas reformas normalistas consideraron que el efectivo “cumplimiento a las normas legales vigentes sobre vinculación y promoción del personal docente”, solo sería posible “alejando influencias de carácter político y personal que impiden la aplicación de una recta y adecuada administración educativa” (INSTITUTO..., 1971, p.3).

En esta nueva lucha por la adquisición de una forma de conciencia productiva estuvieron comprometidas instituciones especializadas en la formación de educadores. En uno

de sus informes de planeamiento, la Universidad Pedagógica Nacional declara que “la mentalidad de progreso no se logra en la mera transmisión de conocimientos científicos” y que “la erudición, aunque esté pulcramente ordenada en textos y enciclopedias, no ha sido nunca creadora”. En consecuencia, reconoce que “el manejo práctico de aplicación de los conocimientos científicos no lo enseña la ciencia, sino la tecnología” (DEPARTAMENTO..., 1971).

La supremacía del conocimiento tecnológico dentro de los diversos contenidos que alberga el campo educativo, opera una reconfiguración de los diversos elementos que intervienen en la práctica pedagógica, a la vez que se establece una nueva relación entre las necesidades (especialmente de capacitación) y las particularidades del mercado. En adelante, se hará necesaria este tipo de “educación básica para poder organizarse con otras personas de la comunidad, estableciendo organizaciones productivas y de servicios, de acuerdo a las necesidades y exigencias del mercado” (SERVICIO.../DEPARTAMENTO..., 1973, p.103).

Esta vinculación del escolar al proceso productivo de la comunidad quedó registrado en diferentes reglamentaciones que orientaban los fines de la educación regional de acuerdo a ciertos requerimientos económicos que hacían de él la familia y la sociedad. Por ejemplo, el Decreto 1150 de 1960 en el cual se reglamenta la educación física y la recreación en las escuelas de Cundinamarca, decreta que la enseñanza de la educación física debe hacerse mediante “clubes de dibujo y trabajo manual” que se encarguen de la “fabricación de objetos, útiles, juguetes, y elementos necesarios a la escuela y a la comunidad”, y el artículo 4 declara que los fines de este tipo de enseñanza deben ser “capitalizar para la obra educacional los impulsos fundamentales”, “preparar al estudiante para una vida democrática” y “enseñar la cooperación social”.

A los jóvenes se les impuso la tarea de elevar los niveles de productividad de la nación

en razón de presupuestos amparados en las teorías del desarrollo, pero que apenas fueron soñadas décadas atrás por la clase burguesa y el sector empresarial. Para los entusiastas del desarrollo, el país tenía una obligación moral con una audiencia internacional que esperaba impacientemente su despegue, el éxito o el fracaso del proyecto productivo radicaba en el nivel de compromiso de los ciudadanos y no en el desatino de la teoría económica. Un reconocido columnista de la época, expresó: "la producción no tiene fronteras. Será lo que la cooperación de los colombianos determine. Si fracasa, esta deberá achacarse a la falta de respuesta al deseo de cambio acelerado...de una generación" (NIETO BERNAL, 1966, p.43).

Once años más tarde, otro clamor, esta vez de un Ministro de Educación Nacional, vuelve a llamar la atención sobre la necesidad de seguir fortaleciendo el compromiso solidario más allá del esfuerzo individual:

"Un Estado que no es el propietario exclusivo de los bienes de producción sino el angustiado financiador de los servicios públicos, como ocurre entre nosotros, no alcanzará jamás a satisfacer plenamente las necesidades de la educación del pueblo, si no se logra una movilización social que garantice la activa participación de todos los sectores, públicos y privados" (MINISTERIO..., 1971, p.154).

y más adelante reitera,

"es en esta vía de la responsabilidad social en materia educativa, que nos debe llevar a abandonar al peregrina idea de que solo el gobierno debe rendir cuentas de su labor formadora de la juventud" (Ibíd.)

Ya extinta la posibilidad de cualquier tipo de debate político o administrativo sobre las consecuencias de una educación regida por criterios economicistas, los gobiernos encontraron el camino despejado para dirigir el aparato educativo hacia el perfeccionamiento de las habilidades productivas.

Campesinos: el factor retardatario

Para finales de los 60, se erigió como un "a priori", dentro de las nuevas políticas del crecimiento, que una industrialización exitosa no se podría llevar a cabo mientras no existiera una base productiva agrícola trabajada por una enorme población bien capacitada.

La gestión óptima del recurso humano requería, por lo tanto, que los trabajadores del sector agrícola se comprometieran con los objetivos económicos a largo plazo planteados por organizaciones empresariales y gobierno, lo que a su vez redundaría "en una mejor adaptación a los cambios en los mercados mundiales". (SCHULTZ, 1967).

Las estrategias destinadas a suplir las necesidades educativas básicas de la población rural debían centrarse en superar el individualismo, el sentimiento de aislamiento geográfico y administrativo y la falta de compromiso con ciertos proyectos sectoriales necesarios para la modernización de las regiones.

La idea era, como reza en el informe de las Necesidades Educativas Básicas de la Población Rural del Área Centroamericana (1976): "hacer sentir a las comunidades rurales que son parte importante del desarrollo del país", pero más allá, "hacerles sentir que su participación en todos los planes tendientes a su mejoramiento acelerará y asegurará su incorporación plena a las ventajas del desarrollo". (ORGANIZAÇÃO.../FUNDO..., 1976, p.154)

La transformación de la mentalidad campesina comienza con un proceso de imputación sistemática de sus valores. "Retrógrados", "fundados en siglos de aislamiento", "frenos del desarrollo de la nación", son algunos de los epítetos utilizados para calificar las concepciones del campesino sobre la familia y su forma de vida.

Se inició una cruzada que condenaba públicamente al sector agrícola tradicional de mantener una actitud "antidesarrollista", lo cual

no podía ser tolerado por ningún gobierno que pretendiera modernizarse. En su informe sobre el Desarrollo de la Comunidad para 1971 el Departamento Nacional de Planeación diagnóstica que:

“la población de la zona rural constituye un factor retardatario y a veces represivo en los programas de desarrollo, principalmente cuando carece de iniciativa y no siente la necesidad del cambio. Los programas de desarrollo necesitan identificar, por eso, con mucha claridad y precisión, los problemas de la zona rural, y tratarlos en una dimensión humana orientada al cambio de mentalidad y actitudes de la comunidad. El desarrollo rural es fundamentalmente un asunto de educación” (DEPARTAMENTO..., 1971, p.1).

De igual forma, el ensayo ganador del Concurso de la Dirección de Educación de Cundinamarca, al referirse a la situación económica y social de la mujer campesina afirma que:

“en el campo la mujer además del peso del embarazo y de la maternidad soporta el del trabajo material en persecución de la comida y el vestido para el marido, los hijos y en ultimo caso para ella...el varón en el campo se reserva el derecho de beber aguardiente o cerveza, de ser cliente del garito o de permanecer en la casa como parásito” (MUÑOZ, 1963, p.474).

A los maestros rurales les correspondía el encauzamiento de los esfuerzos comunitarios hacia el fortalecimiento de proyectos de desarrollo acordes con los planes para el sector agrícola, siendo en muchos casos ellos mismos quienes reclamaron del gobierno acciones planificadas para enfrentar el nuevo desafío. La voz de un maestro rural, levantada de forma casi anónima en uno de los tantos congresos de educación técnica celebrados en el país, evidencia esta nueva preocupación:

“No hay una orientación técnica y planificada sobre la concientización del

campesino acerca de los valores que le encierran frente a la economía nacional, ni se le proporcionan herramientas apropiadas. Esto hace que el escolar se considere un fracasado al tener que permanecer en el trabajo de la tierra” (MINISTERIO..., 1971a, p.6).

La labor del maestro en la generación de una “conciencia económica” dentro de las comunidades campesinas, tenía dos claras estrategias de acción: en primer lugar, era necesario fortalecer el sentido de pertenencia hacia la tierra involucrando a la comunidad en programas de embellecimiento del municipio y en trabajos de mejoras. Segundo, debía introducirse de forma paulatina el germen reformista en diversos ambientes, para lo cual era necesario que los centros educativos situados en las zonas rurales estuviesen informados de todas las orientaciones y acciones emprendidas por los Ministerios.

Estas dos labores garantizaban por un lado la permanencia de las comunidades campesinas en sus “terruños”, y por el otro aseguraban la participación de los maestros rurales en los procesos de modernización que se estaban llevando a cabo el país, lo cual significaba un enorme ahorro en los costos de capacitación para las zonas alejadas de los polos de desarrollo y de los centros administrativos. Para comienzos de la década del 70 ya se hacía evidente este nuevo compromiso por la “concientización” de la capacidad productiva del campesinado, de la cual los maestros se consideraban responsables.

“El docente nuevo debe tener conciencia de su ubicación, tener amor por su terruño sin permanecer estático con este. En su deseo de ser más, debe hacer más productivo su medio, hacerlo más agradable, para esto, requiere un docente que se integre con él al medio ambiente con el cual debe surgir conciente que la solución no es cambiar de medio, sino cambiar con este, liberándose y liberando a su comunidad en una transformación progresiva” (MINISTERIO..., 1971a, p.18).

Pero para los gobiernos, el carácter progresivo de esta transformación, al igual que su aceptación voluntaria por parte de la población campesina, no podían ser más que buenos deseos. Los planes de desarrollo, debido a la naturaleza de su inversión y la expectativa de sus rendimientos, requerían de cambios rápidos y radicales en las estructuras productivas (sobre todo en las más tradicionales) y no podía esperarse a que estos se dieran de forma libre y espontánea. En consecuencia se crearon mecanismos de segregación que excluían de los beneficios otorgados por el Estado a quienes no estuviesen vinculados con las nuevas orientaciones modernizantes. Un ejemplo de la nueva conducta estatal lo conforma un estudio hecho por el SENA en donde se recomienda la exclusión de los programas de Reforma Agraria a las familias que no hayan recibido una debida capacitación:

“Otro tipo de programas que se deberían adelantar son los relacionados con el INCORA. Por ejemplo, podría fijarse como condición indispensable para que los campesinos fueron beneficiados con los proyectos de empresas comunitarias, el haber recibido entrenamiento no sólo técnico, sino de tipo administrativo y organización, así como sociológico (desarrollo del sentido comunitario, que le permita al campesino romper con sus tradiciones individualistas y trabajar en grupo)” (SERVICIO.../ DEPARTAMENTO..., 1973, p.40).

El propósito del desarrollo de romper las “tradiciones individualistas” y de subsistencia propias de la población rural, devino en el fortalecimiento de lógicas de producción fundadas en la ventaja comparativa. Con el surgimiento de una nueva mentalidad campesina fundada en parámetros economicistas se obtiene el consenso de una gran parte de la población sobre la forma en que deben ser tratados problemas de índole social y de los indicadores que deben dar cuenta de la efectividad de las acciones realizadas en este campo.

Conclusión

La economía del crecimiento introducirá una concepción moralizante en el tratamiento de la cuestión educativa al establecer una relación directa entre los diversos ingresos y rentas que componen el PIB y los índices de preparación y compromiso de la población, para con el ideal productivo que planeaba el país. Sentencias que ya se hacía evidente en el informe de la primera misión del BIRF para Latinoamérica: “La educación...es factor y elemento de juicio del nivel de vida. Tiene relación directa con el nivel de productividad y al mismo tiempo contribuye a la completa apreciación y al goce de la vida”. (CURRIE, 1951, p.53).

Décadas más tarde, nuevos objetivos como el “asegurar un cambio en el comportamiento o en las actitudes como resultado de la instrucción” y el “asegurar la incorporación de las habilidades como una característica de trabajo relativamente permanente” (EVANS et al., 1973, p.11), conformarán las bases sobre las cuales descansará la planificación educativa. También establecerá el fin humanista de los gobiernos en vías de desarrollo: garantizar el aumento de los niveles de vida de acuerdo a parámetros occidentales por medio de la suplencia de las deficiencias específicas del aparato productivo.

Referencias

CURRIE, Lauchlin. **Bases de un Programa de Fomento para Colombia:** informe de una misión dirigida y Auspiciada por el BIRF en Colaboración con el Gobierno Colombiano. Bogotá. Banco de la Republica, 1951.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. **Concentraciones para el Desarrollo de la Comunidad.** Bogota 25 de enero., 1971.

EVANS, A. J.; RHODES, R. G.; KEENAN, S. **Educación y Formación de los Usuarios de la Información científica y técnica.** París. UNESCO, 1973.

FECOLPEM, **Acta de creación de Asociación de Profesores de Secundaria de la Federación Colombiana de Enseñanza Media**. Bogotá, 1972.

INSTITUTO COLOMBIANO DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES. **Segundo seminario sobre la evaluación de la reforma normalista**, Publicación No 7. Bogotá, 1971.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (COLOMBIA). **Comisión Revisora de los Programas de Enseñanza Primaria**. Bogotá, 1964.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (COLOMBIA). **Cooperación Técnica Internacional para el Sector Educativo**. Tomo I. Proyecto No 3. Bogotá, 1971.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (COLOMBIA). **Memorias del Segundo Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Media**, Bogotá, 1971a.

MUÑOZ, Laurentino. **Un Informe de la Nacionalidad. Examen General Documentado Sobre la Situación Educativa, Económica y de la Conducta en Colombia**. Antares, Tercer Mundo S.A. Bogotá, 1963.

NIETO BERNAL, Julio. **Productividad y abundancia. Incorporación de la productividad a la vida colombiana**. Ediciones Tercer Mundo. Bogotá, 1966.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. **Simposio Interamericano sobre administración de la educación**. Unión Panamericana. Secretaría General. Washington, D.C. 1969.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA/ FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Necesidades educativas básicas de la población rural del área centroamericana**. Informe de actividades, 1976.

ROSTOW, W. **Las etapas del crecimiento económico**. Alianza Editorial S.A. Madrid, 1960.

SCHULTZ, Theodore William. **Modernización de la Agricultura**, Editorial Aguilar, Madrid, 1967.

SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE/ DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. **Relación de la capacitación profesional con los niveles de empleo, salarios, productividad y educación técnica**. Bogotá, 1973.