

LA ESCASEZ INDUCIDA POR EL VALOR DE CAMBIO COMO MECANISMO BÁSICO DE LA FORMALIZACIÓN ECONÓMICA NEOLIBERAL DEL SISTEMA ESCOLAR COLOMBIANO

Por Maicol Mauricio Ruiz¹

Resumen: Desde la perspectiva Polanyiana, la escasez de medios para la satisfacción de fines es un hecho socialmente construido para reducir la diversidad de formas de organización social y fomentar la competencia entre individuos egoístas, para dar origen a mercados presuntamente autorregulados. La escasez inducida es uno de los principales mecanismos de formalización económica aplicado a los sistemas de soporte social en América latina en los últimos veinte años de oleadas neoliberalizadoras. Lo paradójico es que las formas de vida que pretende eliminar pueden desarrollar estrategias de resistencia a través de mecanismos de protección social y proyectos emancipatorios que pugnan por fisurar las estructuras de dominación y abrir brechas hacia otras formas de vida posible. La presente ponencia buscará evidenciar estos procesos a partir del caso colombiano

Palabras clave: Escasez inducida, formalización económica de la escuela pública, Karl Polanyi, valor de cambio

Eje: Sociedad y Educación

Decir que la economía es una ciencia que se encarga de administrar la escasez pareciera ser en nuestro tiempo una obviedad, de niños aprendimos en la escuela que eso es así, la literatura popular lo reivindica a través de los best sellers de superación personal como “La Culpa es de la Vaca” y todos los manuales universitarios de economía lo reiteran. En consecuencia se ha vuelto un lugar común la admiración que suscita la prodigiosa capacidad de las madres de los sectores populares para hacer rendir sus magros ingresos al tratar de satisfacer las necesidades básicas de sus familias, premios nobel de economía deberían ser, se suele decir cuando se toca el tema. Lo paradójico del esfuerzo descomunal que realizan estas mujeres se produzca no sólo en remotos territorios desérticos sino también en sociedades en las que la sobreabundancia de productos pareciera desmentir el supuesto de la escasez.

El discurso económico imperante asocia economía con la capacidad de lograr que los medios naturales o artificiales que le sirva a los seres humanos para satisfacer sus necesidades sean objetivados como recursos, cuantificados

¹ Profesor Asistente en la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia), Licenciado en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, Magíster en Educación y Desarrollo Humano, estudiante Doctorado en Ciencias Sociales Universidad Nacional de General Sarmiento- Instituto de Desarrollo Económico y Social (Argentina) E-mail: Vientocosmico3@gmail.com

monetariamente e intercambiados como mercancías susceptibles de producir ganancia y enfatiza en que tales medios deben ser escasos deben ser escasos y tener más de un fin posible, de forma que las relaciones de producción, distribución y consumo que se tejen entre ellos impliquen para las personas dilemas valorativos que les exijan tomar decisiones que racionalicen su uso y en consecuencia que generen oportunidades de maximizar la ganancia a través de su intercambio.

Samuelson y Nordhaus (2013), por ejemplo, definen la economía como

El estudio de la manera en que las sociedades utilizan los recursos escasos para producir mercancías valiosas y distribuirlas entre los diferentes individuos.

Sin embargo, vivimos en un mundo en el que la escasez no tendría razón de ser ya que gracias a los avances tecnológicos iniciados por la revolución industrial actualmente producimos más de lo que necesitamos. Las riquezas socialmente producidas cada día en nuestro planeta bastarían para saciarnos a todos como nunca antes en la historia de la humanidad, y la incidencia de la tecnología en la producción de las mismas es tal que nuestras sociedades podrían prescindir a mediano plazo de gran parte de la fuerza laboral que invierten en ella.

Esta contradicción entre el discurso hegemónico de la economía y lo que ocurre en el mundo concreto es la que le permite a Karl Polanyi (1979) develar cómo la concepción de la escasez de recursos como fundamento de la economía es una creación occidental relativamente reciente, y permite explicar sólo en forma parcial la pluralidad de fenómenos económicos generados a lo largo de la experiencia humana y está relacionado con en la manera en que valoramos los seres, las cosas y las relaciones en el mundo moderno, una manera que los desacraliza y despersonaliza para asociarlos fetichistamente con la capacidad para producir ganancias abstractas bajo la forma de capital. Esto en tanto se logre hacer que las personas normalicen esta situación y se limiten las maneras que tiene de acceder a ellos.

Desde los planteamientos de Polanyi es posible entonces reconocer que no existe un universal de economía, sino que esta es lo que los seres humanos hacemos de ella y que por tanto, el discurso económico imperante no es resultado de la evolución natural de las sociedades, sino una construcción social y cultural más que ha ganado hegemonía entre otras muchas posibles, y tomar distancia analítica de los dogmas liberales y neoliberales que amenazan con conducir nuestra racionalidad hacia un callejón sin salida en el que como dijera Margareth Tacher “no hay alternativas”.

Lo que conocemos como economía se nos revela entonces como “una construcción del mundo y no una verdad objetiva, incuestionable acerca de él [...] la economía es un discurso que construye una imagen particular de la economía” (Escobar, 1995: 61-62), “una forma de ver, ordenar, clasificar, entender, valorar, comunicar lo que nos rodea” (Batista, 2006: 109), “una

forma cultural occidental de pensar la economía” (Bird-David, 2004: 103), “una forma de construcción social de la realidad, una forma de ‘leer’ la realidad social” (Heilbroner, 1990: 103 en Batista, 2006); “una ideología apologética” (Sweezy, 1972: 21). En síntesis, una forma sociohistórica y por lo tanto, particular de definir, encauzar, disciplinar y modelar el (los) mundo(s). Por tanto, cualquiera de sus postulados es la expresión de “una visión del mundo con su ontología y su ética correspondientes, que compiten con otras formas de entender qué es el mundo y cómo deberíamos vivir en él” (Loy, 1997: 203).

Desde esta perspectiva es posible entender la Economía Formal como un emergente del mundo de las ideas fabricado por los pensadores del siglo XIX para fundamentar la institucionalización de la economía liberal. Esta versión de la economía asume dogmáticamente que la relación económica de los hombres con las cosas y con sus semejantes está orientada por la lógica de acción racional, es decir, que el uso de las cosas está supeditado exclusivamente a su eficacia y eficiencia para alcanzar un fin en condiciones de escasez. (Polanyi 1976, 156)

De acuerdo a esta manera de entender los fenómenos económicos, el hombre es un ser individual y egoísta que actúa naturalmente en pos de satisfacer sus deseos con el menor esfuerzo posible, disponiéndose a interactuar con sus semejantes y con la naturaleza solamente en función de este criterio. Por esta razón, todo cuanto rodee la individualidad de una persona, incluso su propio cuerpo, se le presentan como medios limitados para el logro de sus fines. Cualquier comportamiento humano contrario a esta racionalidad implica para la economía formal una coacción exterior a la voluntad humana, de la cual debía emanciparse.

Reconocer con Polanyi que los recursos de una sociedad no son escasos en sí, sino que se hacen escasos en relación con la significación y el valor que se les atribuya, con los usos que se les pretenda dar o con las limitaciones que se dispongan para acceder a ellos y que eso ha variado con el tiempo y las culturas, es poner en duda la supuesta los supuestos básicos del liberalismo y reconocer su carácter ficcional ya que “ningún móvil específicamente humano es económico” (1989: 391) y que “ninguna sociedad es posible sin que exista el poder y la coacción, ni tampoco un mundo en el que no existen relaciones de fuerza” (1989: 403).

Para Polanyi el problema de las sociedades no es la escasez sino la riqueza, por eso la escasez es inducida socioculturalmente en el mundo moderno para forzar a las personas a tomar decisiones individuales en el marco de lógicas económicas formales que colonizan las diferentes esferas de la vida social a escala planetaria y erosionar las otras maneras de asumir sustantiva y colectivamente la existencia humana.

Por tanto la escasez de la que habla la economía formal no deriva de una naturaleza egoísta en los seres humanos, sino de instituciones sociales específicas históricamente definibles que de manera deliberada inducen la escasez al condicionar coactivamente las necesidades de los individuos, sus

modos de satisfacción y los accesos a esos satisfactores en aras de valorizar como normales y hasta deseables prácticas que de otra manera serían tenidas por perversas como por ejemplo la venta de agua, la criminalización del uso e intercambio de semillas nativas, el internamiento de menores en grandes concentraciones escolares para que se acondicionen al trabajo fabril, o la destrucción del aparato productivo nacional en beneficio de las importaciones.

Esto es lo que sucede cuando una sociedad define por ejemplo que la libre competencia será uno de sus principios constitucionales, que en consecuencia todos los ciudadanos deberán pagar dinero para acceder a los bienes y servicios que se ofrezcan en el país y que se penalizara cualquier intento por ofertar de manera pública o comunitaria el acceso a ellos, como ocurrió recientemente en Bogotá con un fallo de la superintendencia de servicios públicos en contra de la estatización parcial de la oferta del servicio de aseo.

Es a partir de intervenciones estatales que como la ilustrada anteriormente, desestimulan y proscriben comportamientos sociales integrados en favor de la aplicación de los principios de la economía formal a la dinámica de la sociedad, que fue posible crear artificialmente las condiciones biopolíticas para resucitar la idea liberal del “mercado autorregulado”, consolidarla y expandirla por el mundo en los años 80 pretendiendo que las personas viviesen globalizadamente como individuos atomizados (Foucault) sometidos al libre juego de la oferta y la demanda en todas las esferas de su vida.

La presente ponencia buscará evidenciar las maneras a través de las cuales la escasez de medios inducida por el valor de cambio se ha transformado en nuestro tiempo en uno de los principales mecanismos de formalización económica de los sistemas de soporte social (la salud, la educación y la seguridad social) que hasta hace apenas veinte años estaban protegidas de su influencia del mercado, haciendo énfasis en el caso de la educación en Colombia.

El Problema de las sociedades no es la Escasez sino la Riqueza.

Como decíamos anteriormente, para Polanyi, el problema de fondo de cada sociedad no es la escasez, sino por el contrario los excedentes socialmente producidos. Estos son configuradores de garantías que le permiten a los seres humanos liberarse de los condicionantes propios de la mera subsistencia, es decir, asumir las restricciones que limitan su potencial de acción como especie y la indefinición que pesa sobre la duración de su vida (Spinoza, 1980:131), para jugar creativamente con las posibilidades que las coacciones sociales le brindan (Polanyi 1986, 403). Este es el caso de sistemas de soporte social como los sistemas de salud, educación y seguridad social.

Las riquezas socialmente producidas le permiten al ser humano saber que mañana seguirá viviendo, que podrá liberarse de la pobreza, que tendrá libertad de conciencia, libertad de asociarse o de elegir su trabajo (Chapman 2005:2), es decir, la riqueza es un conjunto de garantías que permiten a los

seres humanos continuar preservando su ser y desplegando su potencial de actuar en relación con otros.

En este sentido, todo aquello que una sociedad no produce por la obligación de sobrevivir, los llamados excedentes, son su principal fuente de riqueza. Dichos excedentes son objeto de disputa al interior de cualquier sociedad, dado que todos sus miembros desean de alguna manera liberarse de la mera subsistencia. Este hecho supone un riesgo para cualquier forma de organización social sino logra establecer algún mecanismo legítimo de distribución sostenible de excedentes entre sus miembros.

Para lograrlo, según Polanyi (1976:160-162), las sociedades humanas han instituido mecanismos regulatorios capaces de estructurar distancias valorativas, motivacionales o políticas en las relaciones de los hombres con las cosas y sus semejantes, a través de los cuales regulan y legitiman la apropiación de las personas y las cosas valiosas.

Tales mecanismos han sido instituidos históricamente en torno a objetos vinculados estratégicos tales como el don y el contradon, el derecho y el precio, asociados a costumbres, leyes, religiones y prácticas mágicas que aseguraban el funcionamiento económico de las sociedades.

En el primer caso la distancia en cuestión se produce socialmente a partir del respeto al postulado según el cual una persona sólo puede recibir lo que le haya sido dado por otra, lo cual implica que nadie tiene la potestad de tomar nada que no haya sido dispuesto para ello, como el caso de las enseñanzas de un maestro.

En el caso del derecho, la distancia se propicia a partir del principio de que sólo puede recibirse algo o a alguien si se posee un cierto estatus legal o legítimamente establecido por una comunidad política, de modo que la valía jerárquica de las personas se convierte en definitiva de su posibilidad de acceso a los excedentes, como ocurre cuando se establece que sólo los individuos focalizados como "los más pobres" tiene derecho a la escolarización, el servicio de salud y la seguridad social pública de manera subsidiada por el estado .

Finalmente el mecanismo instaurado en relación con el precio establece una distancia imponiendo un valor monetario al derecho de acceso a un excedente específico. De esta forma, sólo quien esté en capacidad de pagar un costo dado podrá apropiarse de cierta riqueza social, independientemente del estatus que tenga o la disponibilidad de los demás para ofrecerlo. Quienes no tengan la capacidad de pago requerida para acceder a ella verán frustrados sus anhelos, por más que los perciba a su alcance, como ocurre en la compra de un bien en cualquier mercado como ocurre en nuestro tiempo cuando los derechos a una educación, salud y seguridad social de calidad se convierten en servicios público ofertables en el mercado.

Este último mecanismo en particular incorpora un elemento de antagonismo inerradicable entre compradores y vendedores en torno al costo de lo ofertado,

lo cual ha tratado de ser amortiguado por las comunidades humanas a través de prohibiciones a las transacciones de ciertos bienes especialmente valiosos como los alimentos, la tierra, el trabajo o el dinero.

Polanyi (1976:161-166) asocia la existencia de estos mecanismos regulatorios a tres lógicas generales que han organizado las relaciones en las sociedades humanas a partir de los compromisos que establecen entre sus miembros: La reciprocidad, la redistribución y el intercambio.

La lógica de la reciprocidad se basa el don y el contradon y tiende a operar en condiciones de simetría, diversidad y complementariedad, por eso las sociedades fundadas en ella tienden a ser poco jerarquizadas y no suponen la escasez como problema ya que las necesidades existentes se suponen suplibles con los medios a disposición.

La lógica redistributiva se soporta en el derecho, lo cual supone la existencia de un centro reconocido socialmente como recaudador legítimo de los bienes producidos y e investido de la autoridad para redistribuirlos selectivamente de manera individual o colectiva de acuerdo a los status conferidos a sus miembros en relación a las jerarquías de valor establecidas normativamente. En esta lógica, la escasez puede producirse artificialmente desde el poder central y utilizarse con motivos políticos.

La lógica del intercambio promueve la organización social a partir de la imposición de precios para los excedentes, es decir, la asunción de los excedentes sociales como mercancías, lo cual sólo es posible en condiciones de mercado. Este tipo de ordenamiento social puede variar en radicalidad de acuerdo a la proximidad social existente entre los participantes del intercambio, bien sean estos conocidos que concurren a las plazas de mercado de los pueblos para intercambiar los productos de su labor, extraños provenientes de comunidades diversas que trafican en puertos mercaderías exóticas, o seres anónimos que juegan libremente a ofertar y demandar productos de acuerdo a su conveniencia en mercados autorregulados. De esta forma un mercado autorregulado permitiría que cada quien obtuviera lo más ventajoso para sí a través del intercambio y podría operar como referente de integración sociales desterritorializado, a través de la monetarización, la mercantilización y la financiarización.

En síntesis, las lógicas de la reciprocidad y la redistribución tejen tramas sociales productoras de lo que Mauss (1979) denominó hechos sociales totales, dispositivos o agenciamientos ficcionales, sacralizados como trascendentes por una sociedad, que le permiten legitimar principios hegemónicos de valorización de los seres y las cosas que articulan a las personas con las dimensiones económica, religiosa, política y jurídica de la sociedad.

Por su parte, la lógica de intercambio, particularmente en su forma extrema y utópica, aboga por la desincrustación de lo económico de las demás esferas sociales, al suponer que los individuos deben ser emancipados de cualquier coacción que les impidan actuar naturalmente y constituir mercados

autorregulados, de manera que, como señala Bauman (2007), se relaje, fluidifique y, finalmente, se diluya, cualquier norma que entrañe algún obstáculo para los grandes poderes económicos. Libertad en esta lógica supone desatar los vínculos sociales a través de los cuales las sociedades humanas han regulado la producción, el intercambio, la distribución y el consumo de riqueza, conteniendo el deseo individual y subordinando las fuerzas productivas y la relación con el entorno a criterios sustantivos de carácter colectivo para regular la violencia en su seno. No es casual el incremento desmesurado de ella en nuestro tiempo y el consecuente agigantamiento de los sistemas represores y carcelarios.

Sin embargo, pese a que los mercados se encuentran enclavados en en la vida material, social y cultural de las personas (Gudeman 2001; Guyer 2004; Hart 1999; Maurer 2005; Meyer y Geschiere 1999) y se han convertido a partir del siglo XIX en una de las más poderosas fuerzas modeladoras, en las sociedades contemporáneas, sólo se les percibe como formalizadores de la realidad a través de abstracciones intelectuales impersonales en las cuales los bienes materiales a menudo son reducidos a meros símbolos de valor intangible (cf. Keane 2008; 2007; Maurer 2006).

Esto se debe a que la lógica del intercambio introduce un corte entre producción y consumo, y los bienes se vuelven autónomos en relación a su contexto de producción (se formalizan), lo que hace posible la mercancía sea susceptible de múltiples fetichizaciones especulativas y contingentes (la asignación de propiedades extraordinarias a los objetos que devienen mercancía para otorgarles un valor de cambio diferencial) En este proceso la monetarización juega un papel importantísimo ya que permite mensurar ficticiamente las propiedades extraordinarias asociadas a la mercancía, transformando un bien concreto en una cantidad de valor abstracto (precio).

En nuestro tiempo la valorización de los seres y las cosas tiende a realizarse de manera hegemónica en función de la ganancia monetaria que producen, proscribiendo y desestimulando cualquier otro referente de valorización posible. La forma de la riqueza social en el capitalismo es el valor de cambio y no la riqueza en términos de bienes materiales como tales (Postone, 1993). Por tanto, el problema real de la producción capitalista es que está regida por la compulsión de incrementar infinitamente este valor, no la producción de bienes materiales en sí.

Con el despliegue del neoliberalismo en la década de los 80s y su triunfo en los 90s se inicio a escala planetaria un proceso de rediseño y redespliegue del estado como el actor central que impone las leyes y construye las subjetividades, las relaciones sociales, y las representaciones colectivas adecuadas para hacer realidad los mercados (Wacquant 2012), estas medidas ponen de nuevo en sacralidad a los mercados presuntamente autorregulados en sacralidad con respecto a las demás esferas de la vida social a través del de la ficción que les sustenta: su hipotética capacidad para ajustar dinámicamente los precios de las mercancías al poder adquisitivo de los clientes potenciales.

En este contexto Inducir la escasez de medios reduciendo el valor de lo seres, las cosas y las relaciones a su valor de cambio, restringir su acceso sólo a través del mercado expandir esta lógica al conjunto de las relaciones sociales a escala planetaria no busca realmente una cualificación de los aparatos productivos u optimizar la prestación de bienes y servicios, sino que pretende una radicalización de los procesos de acumulación de ganancia como ha sido evidenciado por el reciente informe de OXFAM Gobernando para los más Poderosos (2014) al indicar que las transformaciones neoliberales han propiciado que la desigualdad económica crezca rápidamente en la mayoría de los países, al punto que casi la mitad riqueza mundial está en manos del 1% más rico de la población, y la otra mitad se reparte entre el 99% restante.

El citado informe señala que

Los mercados no son entes autónomos y espontáneos que funcionan según sus propias leyes naturales. En realidad, son construcciones sociales con leyes establecidas por instituciones y reguladas por gobiernos que deben rendir cuentas ante los participantes en el mercado y los ciudadanos. Cuando existe crecimiento y reducción de la desigualdad es porque las leyes que rigen los mercados actúan en favor de las clases medias y de los colectivos más pobres de la sociedad. Sin embargo, cuando solo ganan los ricos, es porque las leyes se están empezando a inclinar exclusivamente en favor de sus intereses (2014).

De esta manera, los bienes públicos como la salud, la educación y la seguridad social son ficcionalizados legal y socialmente como mercancías privadas, una operación que mutila su carácter sustantivo al concebirlas de modo general como medios para la producción de ganancias y de modo particular como medios de contención social, al respecto Wacquant señala que

el neoliberalismo implica una inclinación derechista de las agencias burocráticas que definen y distribuyen los bienes públicos y genera un estado-centauro que practica el liberalismo en la cumbre de la estructura de clases y el paternalismo punitivo en base.

Este hecho ha cobrado especial relevancia en la medida que las revoluciones científico-técnicas aplicadas a la producción de bienes materiales han maximizado la subsunción del trabajo al capital y ha propiciado el surgimiento de sociedades pos-industriales enlazadas por redes de intercambio de mercancías, en las que la dimensión intelectual y cognitiva del trabajo se ha valoriza como la nueva fuente de ganancia a partir de la cual es posible ensanchar lo que el capital puede ofrecer como satisfactor a los deseos humanos.

Los saberes vivos (conocimiento) que portan los trabajadores cobran relevancia en este contexto sobre los saberes muertos (tecnología) para encontrar nuevas formas de fetichización de la mercancía y hacer sostenible el incremento del valor de cambio. Una novedad que el capitalismo cognitivo pretenden asimilar

regulando biopolíticamente los lugares y procesos de producción de esos saberes vivos para ponerlos a su servicio. Eso hace que todos los conocimientos se constituyan en el campo de valorización del capitalismo cognitivo y que la educación escolarizada y demás procesos educativos emergentes sean desplazados hacia la esfera de la economía.

Este desplazamiento ha estado acompañado por el surgimiento de una nueva rama de la economía formal denominada economía de la educación, la cual entiende a los seres humanos como formas explotables de capital (capital humano) y en consecuencia asume que la educación “es una forma de inversión que produce beneficios futuros, en forma de ingresos, tanto para los individuos como para los países” (Aedo y Vargas, 2013)

Para esta rama de la economía formal, la educación escolar es percibida como una manera a través de la cual una sociedad elige emplear sus recursos para producir diversos tipos de formación de capital humano y desarrollar conocimientos y habilidades de innovación para que esta inversión sea distribuida entre los distintos grupos de la sociedad en aras de incrementar su capacidad de generar ganancias (productividad), lo cual derivaría en un crecimiento del Producto Interno Bruto y por ende el desarrollo social y económico de un país. (Aedo y Vargas)

Adicionalmente la economía de la educación lleva a pensar las prácticas educativas a través de las cuales se las personas devienen capital humano como mercancías ofertables en circuitos de intercambio comercial a escala planetaria. Para tal efecto procura estandarizar, medir y cualificar su eficiencia productiva en función de satisfacer competentemente las necesidades de los mercados globales en desarrollo² y establece unidades de equivalencia que permitan tasar su valor en función de la ganancia que generan.

El Caso Colombiano

A partir de la Promulgación de la Constitución Política de 1991 ha emergido en Colombia una forma de Estado que pone en tensión el derecho y dinero como medios para satisfacer necesidades en el territorio nacional. Se ha erigido un Estado Social de Derecho que si bien reconoce a sus ciudadanos los Derechos Humanos de primera, segunda y tercera generación, lo hace de manera formal, de tal manera que revalúa los fundamentos keynesianos de vinculación social sobre los que se había erigido el acceso a estos. De esta manera se pasa de un universalismo selectivo o estratificado que prometía ascenso e igualdad social en el marco del Estado Nación a una fragmentación focalizadora que promueve la compensación y la inclusión individualizada en una nación

² esa es la intención profunda de la estandarización de las competencias curriculares y las pruebas saber, los currículos se valúan en egresados y empleabilidad de los mismos las personas en horas de trabajo, títulos los saberes en créditos académicos y puntajes saber, las prácticas educativas en grados de eficiencia en la gestión de recursos y evacuación de contenidos

pluriétnica y multicultural ordenada por las leyes de la oferta y la demanda (Gluz, 2013)

El universalismo selectivo que tímidamente se impulsó en Colombia a partir de las políticas desarrollistas de los años 60 suponía que el Estado subsidiaba la oferta pública que los sistemas nacionales de soporte social básicos como la educación, la salud y la seguridad social brindaban a los ciudadanos. De esta manera se garantizaba un acceso a estos bienes públicos, aunque su aprovechamiento efectivo requiriese el manejo de los códigos culturales propios de los sectores dominantes a nivel nacional, en detrimento de las particularidades regionales. La fragmentación focalizadora por su parte privilegia el subsidio individualizado a las demandas de bienestar de los más pobres y reestructura la capacidad del estado para promover y regular la sociedad en favor de la economía de mercado como mecanismo básico de satisfacción de derechos, a la vez que promueve un modelo privatista de la gestión pública y avala la apertura del país a un intercambio internacional cada vez menos restrictivo, que impulsa la mercantilización y financiarización de todos los ámbitos de vida social.

Estas transformaciones a nivel estatal se han visto reflejadas en la revalorización del campo educativo colombiano en torno a la productividad al calor de los postulados de la economía del conocimiento y la economía de la educación para los cuales la educación escolar cobra valor en la política pública en tanto creadora de activos, que en la forma de conocimientos y habilidades apropiables por las nuevas lógicas del capital, fomenten el crecimiento económico formal y la competitividad del país en una arena internacional cada vez más globalizada.

Por esta vía, discusiones sobre la teoría del capital humano, la relación entre insumos y resultados educacionales a través de una función de producción, la relación entre educación, ingresos y crecimiento económico, la reconceptualización de la educación como un servicio público ofertable por agentes privados, la municipalización de la educación, la flexibilización de la contratación docente, la estandarización del sistema educativo en sintonía con los parámetros de la OCDE y la necesidad de desarrollar una cultura de la ciencia, la técnica y la innovación en las nuevas generaciones han ganado centralidad en el discurso educativo oficial.

Las transformaciones antes anotadas tienen lugar en una sociedad que se ha consolidado en estas dos décadas como la tercera más inequitativa del planeta y en medio de la descomposición del conflicto social armado más antiguo del continente americano. Una sociedad que desde la promulgación de la Constitución Política de 1991 está viviendo una segunda oleada desruralizadora³ que ha lanzado a cerca de 5.5 millones de colombianos a la

³ La primera oleada desruralizadora es conocida como la época de la violencia y tuvo lugar entre los años 50 y 60, este fenómeno ocurrió de manera paralela a la implementación de los primeros planes desarrollistas promovidos en el país a expensas del Banco Mundial y condujo a la inversión del patrón de poblamiento en el país pasando de ser predominantemente rural (70% del total de la población) a predominantemente urbano (70% de la población).

marginalidad urbana por cuenta del desplazamiento forzado por la violencia (fuente IDMC⁴), a expulsado del país a más de 4.000.000 de personas en un proceso emigratorio inédito en la historia nacional (fuente OIM⁵) y está destruyendo aceleradamente su aparato productivo nacional a través de Tratados de Libre Comercio (TLC) que reposicionan al país como productor subordinado de materias primas y servicios, así como consumidor de bienes y tecnologías en la nueva división internacional del trabajo.

En ese contexto las instituciones educativas públicas de todos los niveles van sufriendo poderosas presiones para despojarlas de su autonomía productiva y sumarlas a las nuevas dinámicas globalizadas de producción de ganancia través de normas legales que desregulan los saberes sociales y difuminan los lugares de la experiencia educativa para favorecer, según la circunstancia, la mayor o menor visibilidad de ciertas personas, valores, prácticas, saberes, hablas y proyectos.

Estas presiones hacen que la escuela pública se constituya en el escenario sobre el que se despliega un movimiento de expansión de la lógica del capital en esta nueva fase de recomposición que encuentra expresión en reformas curriculares para adecuar los sistemas educativos a las nuevas circunstancias económicas y reordenamientos administrativos que subordinan la formación a criterios gerenciales, pero igualmente, en el que también se despliega otro movimiento compensatorio de contención individualizada de las consecuencias sociales generadas por las transformaciones en marcha.

En la dinámica académica de las escuelas públicas cobra cada vez más importancia la implementación descentralizada de Currículos por Competencias que son impulsados por el Ministerio de Educación Nacional y programas de promoción de una “Cultura Ciudadana de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación” (en adelante programas CT+I) impulsados por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS).

En lo administrativo las escuelas públicas empiezan a priorizar el cumplimiento de indicadores cuantitativos que miden su eficiencia en la gestión de recursos, de manera tal que asuntos como la retención escolar, la fusión de instituciones educativas, la cantidad de estudiantes por metro cuadrado en un aula, la maximización de alumnos a cargo de un docente, el porcentaje de estudiantes que pueden o no perder un año escolar, así como la cantidad de egresados que se logre promover cobren una relevancia inédita.

En lo social, las escuelas públicas se masifican aceleradamente por la ampliación de la obligatoriedad en un contexto de exclusión social y son forzadas a operar como instrumentos de gestión de la pobreza desde las lógicas de la compensación y la inclusión, bien como proveedora de medios de

4 <http://www.internal-displacement.org/>

5 <http://www.oim.org.co/migracion-colombiana/datos-sobre-migracion-colombiana.html>

subsistencia alimentaria a la población a través de restaurantes y comedores escolares, como recinto de concentración y control de los hijos de las familias que reciben un ingreso mínimo de subsistencia condicionado por parte del Estado, en lo que Wacquant, (2012) ha denominado el disciplinamiento del bienestar, estrategia neoliberal para hacer manejable el empobrecimiento de grandes grupos poblacionales que no son funcionales a las nuevas lógicas de acumulación de capital y el debilitamiento generalizado de los vínculos sociales generado por su implementación

No obstante, dado el carácter discontinuo del poder Estatal (Bourdieu, 1994), la precariedad de su presencia en el territorio nacional y la condición paradójica del saber en tanto mercancía que no se gasta con su consumo sino que se reproduce y multiplica (capitalismo cognitivo), estos procesos tienen desarrollos diversos en los que se expresan tanto las luchas que los actores burocráticos del campo educativo libran en distintos niveles en torno al primado del capital cultural o el económico como referentes de valorización de las prácticas educativas así como alrededor del fomento de la mercantilización o la protección social a través de las políticas educativas.

Paradójicamente, mientras a nivel de las políticas públicas se valoriza el rol de la educación en el mundo contemporáneo, las escuelas públicas están sometidas a una crítica continua por su anacronismo cultural y tanto el saber que imparte como las personas que produce y las prácticas que desarrolla están siendo sometidas a un proceso de banalización muy significativo, al punto que, según opiniones ampliamente difundidas en la sociedad, pareciera que da lo mismo saber que no saber lo que la escuela tiene para enseñar (Arata y Ayuso 2014: 23) .

A nivel microsocia, la escuela pública abocada a calcular ficticiamente lo incalculable y a buscar las maneras de contrastar, oponer o negociar dinámicamente sus repertorios institucionales con los nuevos códigos que buscan regularla, deviene un lugar en el diverso mundo se imbrican entre sí (Zelizer 2011), para configurar relaciones de dominación, complicidad y complementariedad generadoras de interfases y los espacios intersticiales en que los saberes, las personas y las prácticas educativas colaboran, chocan, se alimentan de las contradicciones y pluralizan los sentidos de las directrices oficiales que buscan administrarlos y clausurarlos unidimensionalmente como productores de sentido y acción sobre el mundo

Es desde estos intersticios que las escuelas públicas podrían estar estableciendo marcaciones (Zelizer) que singularicen los referentes y las lógicas de valorización de las personas, los saberes y las prácticas educativas, a través de los cuales producen cultura escolar y hacen del currículum y los programas CT+I, objetos vinculares generadores de experiencias y lazos de aprendizaje y socialidad.

Sin embargo, dar cuenta de esas marcaciones revalorizadoras que se gestan al interior de las instituciones escolares públicas supone una situación abierta de la cual sólo podemos reconocer de antemano sus condiciones iniciales ya que

si bien las interacciones entre saberes, personas y prácticas educativas de las que emergen estas marcaciones están encuadradas en parámetros curriculares y legislaciones educativas que tratan de contenerlos y aislarlos de otras fuentes de valorización y sentido, este encuadre no las define totalmente, para dar cuenta de ello sería necesario realizar una aproximación etnográfica que nos permita captarlos en la realización de una experiencia concreta.

De esta manera sería pertinente preguntarnos tanto por los modos de producción y las transacciones que están siendo generados en una escuela pública, lo mismo que indagar por cómo al hacer la experiencia de los discursos oficiales a través del diseño y la gestión curricular o la participación en programas CT+I en contextos específicos, valorizan los saberes y las personas que se relacionan a través de ellos tramando vínculos sociales.

Para dar cuenta de estos interrogantes será pertinente observar las situaciones de colaboración, disputa y conflicto que emergen desde los intersticios y las imbricaciones de los diversos mundos que se encuentran en una escuela pública concreta.

Curriculums por Competencias y la Investigación Como Estrategia Pedagógica

Los últimos 20 años han sido testigos de 117 nuevas leyes de educación a través de las cuales se está reformando los sistemas de educación pública en el mundo (Mejía Educaciones en las Globalizaciones 35). En Colombia ese proceso se inició en los 90 cuando en desarrollo del mandato constitucional del 1991 se estableció la Ley General de Educación a través de la cual, se definió que curriculum educativo sería entendido como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyan a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (artículo 76 Ley 115 de 1994) .

En estos PEI, los Planes de estudio deberían estar constituidos deberían estar constituidos en un mínimo del 80% por áreas obligatorias y fundamentales (Ciencias naturales y educación ambiental, Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democrática, Educación artística, Educación ética y en valores humanos, Educación física, recreación y deportes, Educación religiosa, Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, Matemáticas, Tecnología e informática), el 20% restante podía ser completado con asignaturas optativas de acuerdo a las características de la comunidad.

Igualmente la Ley 115 promovió la desconcentración de la gestión de los sistemas educativos nacionales hacia entidades territoriales con menor capacidad política a través de la municipalización de la educación y darle autonomía a las instituciones educativas para la construcción de sus PEI, pero sin proveerles los recursos para financiarlos adecuadamente, creando así una

escasez inducida de recursos para forzarlas a gestionar recursos complementarios para desarrollarlos.

Desarrollos posteriores de esta Ley profundizó a inicios del siglo XXI el carácter de mercancía que adquiere la educación al asimilarla como un gasto y reestructurar la gestión escolar en términos de eficiencia y eficacia como consecuencia del ajuste neoliberal a las finanzas públicas, siguiendo los lineamientos que al respecto formulara la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica (1998): "los gobiernos deben establecer estándares educacionales claros, introducir pruebas a nivel nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos".

A nivel curricular estas medidas se traducen en un aplanamiento de los currículos nacionales para ajustarlos a una serie de estándares básicos de competencias con validez internacional que pretenden la adquisición por parte de los estudiantes de aprendizajes que sean pertinentes para sus vidas y puedan ser aplicados por estos de manera competente para solucionar eficientemente problemas nuevos en situaciones cotidianas propias de los órdenes instituidos en los que están insertos. Una propuesta que si bien busca superar las metodologías tradicionales basadas en la memorización, la acumulación y la repetición mecánica de datos y garantizar la equidad y competencia de los ciudadanos, también desestimula el desarrollo de perspectivas críticas frente al saber.

Según el Ministerio de educación Nacional (MEN) "los estándares son criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles" (formar en ciencias el desafío), en este sentido los estándares articulan conceptos, competencias y logros, los conceptos hacen referencia a lo que el estudiante debe saber, las competencias lo que debe saber hacer en contextos diferentes con los saberes aprehendidos, mientras que los logros hacen referencia al nivel que se espera que los estudiantes alcancen en una determinada área.

Las instituciones educativas son autónomas para elegir enfoques y estrategias pedagógicas para el logro de los estándares curriculares, así como para seleccionar las temáticas que mejor se adecuen a las exigencias y expectativas de los distintos contextos en que se desarrolla la acción educativa, sin embargo la evaluación de sus resultados está sujeta a parámetros internacionales de cuantificación definidos por organizaciones privadas con intereses comerciales como la OCDE.

La Constitución Política de 1991 Institucionalizó también como política de estado los postulados de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo y la Ley nacional de Ciencia y Tecnología (ley 29 de 1990), las cuales determinan la necesidad de vincular desde temprana edad a la población en el tema de la Ciencia y la tecnología y enfatiza que la CT+I debe incorporarse a la práctica cotidiana de la sociedad y mejorar la calidad de vida de los Colombianos.

En esa dirección desde los años 90 se vienen realizando en el país proyectos liderados por (COLCIENCIAS), que exploran nuevas formas de relación pedagógica entre docentes y estudiantes a través de la investigación, los cuales dieron origen en 1998 al proyecto Cucli-Pléyade, que derivaría a inicios del siglo XXI en el programa Ondas de fomento de

Una cultura ciudadana de la ciencia, la tecnología y la innovación en el mundo escolar, promoviendo en los niños y jóvenes colombianos la formulación de investigaciones que busquen solución a los problemas de su entorno y construyan capacidades para moverse en un mundo que hace su organización desde los nuevos procesos de conocimiento y del saber, fundados en la CT+I y generar riqueza y bienestar a partir de ellos. (Manjarrés y Mejía 2011)

Para lograr su cometido Ondas emplea la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP). Esta es entendida como un proceso de desciframiento de la realidad a partir de su problematización, reconociendo que las formas iniciales de interrogación a través de las cuales los niños y jóvenes exploran, observan y preguntan, pueden ser convertida en proceso organizados de Indagación (caja pg26) a través de los cuales se busca que los maestros y estudiantes dejen de considerarse portadores de prácticas y saberes diseñados por otros y adquieran la condición de productores de saber. Para tal efecto Ondas provee apoyo económico y técnico a las escuelas participantes y perfila la IEP a partir de seis componentes: Formación, comunicación, organización, sistematización, acompañamiento y virtualización.

A diferencia de los estándares curriculares la cobertura del programa Ondas no es universal, la participación de las instituciones educativas en él es voluntaria, está sujeta a concurso y cada una es autónoma de definir el tipo de estudiante que participa, lo mismo que los tiempos y espacios que dedicarán para desarrollar los proyectos de investigación.

Algunas de las escuelas públicas ven en Ondas una posibilidad para mejorar sus indicadores de gestión, sin embargo otras han encontrado en él una oportunidad para interrogar y revalorizar a sus prácticas pedagógicas, el lugar que el saber ocupa en ellas y a las personas que se relacionan a través de los objetos vinculares que ponen en circulación. Esto a partir de reconocer la necesidad de abrirse al diálogo crítico con las tradiciones educativas, las innovaciones científicas y tecnológicas y la negociación cultural con las diversidades que convergen en la escuela para constituir comunidades de aprendizaje y agenciamiento social entre estudiantes, docentes, funcionarios administrativos, pobladores urbanos y rurales, académicos universitarios e investigadores educativos en contextos específicos.

Sin embargo, como bien lo señala (Scharagrodsky, 2014:41), ningún discurso ni práctica social, por más coercitiva que sea, genera absoluta reproducción. Cualquier interacción social, genera ambigüedades, contradicciones, intersticios y espacios de fuga, por ello hay que reconocer, validar y emprender los procesos que en diferentes lugares de la heterogénea institucionalidad escolar colombiana están promoviendo el posicionamiento de los estudiantes

como agentes sabedores capaces de escapar de las abstracciones formalistas del conocimiento y asumirse como una totalidad (Arata y Ayuso, 2014:21) que pone su mente en-acción y la encarna con sus manos en una obra (Furman y Gellon 2014:22).

Estas iniciativas están configurando un acumulado de respuestas de los educadores frente a las propuestas oficiales en torno a la construcción social de la escuela (Rockwell 2005), las comunidades de práctica y aprendizaje (Wenger, 1998), los saberes situados (Lave y Wenger, 1991) y los Saberes Socialmente Productivos (Sessano, Telias, Ayuso: 2005).

La construcción social de las escuelas como categoría que alude a la negociación que se da entre directivos, maestros, padres de familia, estudiantes y comunidad en torno a las acciones escolares. Desde esta perspectiva la etnografía intenta encontrar: “la articulación de los múltiples y complejos procesos culturales y sociales en la vida escolar cotidiana” (Rockwell, 2005:9), posición que cuestiona el poder reproductor de las instituciones culturales, y pone de relieve el accionar de los sujetos que no siempre se corresponde con el discurso oficial.

Las comunidades de práctica y aprendizaje tiene mucho que ver con el movimiento sociocultural y sociohistórico dentro de las ciencias de la educación en los últimos años y dan cuenta de los desplazamientos de la figura del docente como conductor y modelador al de acompañante de la estrada de los estudiantes a nuevos Discursos, tratando de que aprendan las reglas y expectativas de este, pero también que se incluyan en la comunidad lingüística que este discurso constituye modelando ciertos tipos de identidades propias desde el ámbito escolar.

Los saberes situados centran su atención en las prácticas educativas que se erigen como prácticas de la objetividad subalterna frente a las autoridades científicas universales y a los relativismos culturales, que permiten interrogar los modos dominantes de relación social y producción de subjetividad y tramar vínculos sociales que reivindican el acceso y la producción de saber cómo un derecho común

Finalmente la perspectiva de los Saberes Socialmente Productivos (SSP) cuestiona el discurso productivista de las competencias y a partir de la diferenciación entre saber y conocimiento destaca la importancia superar la separación entre mente y cuerpo, sentimiento y pensamiento, trabajo manual y trabajo intelectual, saberes populares y saberes científicos (Eisner. 2002:45). Desde este lugar propone entender la productividad de un saber en el ámbito educativo como circunscrita a la potencia que contenga para la construcción de la trama social, de su capacidad para simbolizar intereses sociales convergentes en un determinado momento (Sessano, Telias, Ayuso: 2005), (Puiggros, 2004:13).

Interrogar, indagar, argumentar, entender que no es la identidad lo que produce la ciencia, sino más bien el posicionamiento crítico y situado de

alguien en un campo de validez específico para trascender la fragmentación de sus experiencias y darse cuenta que los saberes constituyen bienes comunes que no se destruyen al ser consumidos, sino que dan origen a otros más y que ninguno puede ser excluido a priori de los procesos educativos, son caminos que están logrando que en muchos territorios las escuelas salgan de su encierro panóptico y se abran a la búsqueda de respuestas a las problemáticas de su entorno.

Allí pueden estar las claves para que las instituciones educativas desarrollen la capacidad de adaptarse activamente a las manipulaciones biopolíticas fisurando las estructuras dominantes y abriendo brechas hacia otras formas de vida posible en las que aprender y enseñar recobre sentido para las nuevas generaciones de tal modo puedan sacarle el mayor provecho a las posibilidades de las tecnologías y saberes disponibles para encarar la tarea de renovar el mundo en común en el que están siendo socializados y producir futuros inimaginados por las actuales generaciones.

Estos futuros que sólo serán realizables si como decía Freire (1999: 6) las nuevas generaciones aprenden a leer el mundo, a escribir sobre sus lecturas del mismo y al hacerlo repensar sus propias lecturas y formularse nuevas preguntas que les permitan romper el cerco unidimensional de la escasez de medios inducida por el valor de cambio y no los conduzcan a los mismos callejones sin salida del sálvese quien pueda, el clientelismo, la victimización individual, el rebusque, la inequidad y la desigualdad por los que deambulan las grandes mayorías de esta generación.

Bibliografía

AEDO, Cristián y VARGAS, Jaime (2011). Economía de la Educación: una historia reciente, un futuro plagado de desafíos, disponible en <http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/8211.pdf>

ARATA, Nicolás y AYUSO María Luz (2014) Clase: 16: Escuela, cultura y tránsito en América Latina: tres lecturas desde la perspectiva de los saberes. Diploma Superior en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto- Cohorte 24

BAUMAN, Zigmuth (2007) Los Retos de la Educación en la modernidad Líquida, Ediciones Gedisa S.A.. Barcelona

BOURDIEU, Pierre, "Rethinking the State: On the Genesis and Structure of the Bureaucratic Field". En: *Sociological Theory* 12/1 (marzo de 1994).

CHAPMAN, Anne (2005), Karl Polanyi (1886-1964) for the Student, in Rouillard, Pierre (comp.) *Autour de Polanyi*, De Bocard, París.

EISNER, Elliot W. (2002), *La Escuela Que Necesitamos*, Amorrortu

FREIRE, Paulo (1999) "Primeras Palabras. Maestra-tía: la trampa". En: Cartas a quien pretende enseñar. México. Siglo XXI.

FURMAN Melina y GELLON Gabriel (2014) Clase 12: ¿Cómo se enseña a pensar científicamente? Diploma Superior en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto- Cohorte 24

GALBRAITH, John Kenneth. 1985. The affluent society. Londres: Deutsch.

GLUZ, Nora (2013) Las Luchas Populares por el Derecho a la Educación: experiencias educativas de movimientos sociales. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO.

GUDEMAN, Stephen. 2001. The Anthropology of Economy. Community, Market and Culture. Oxford: Blackwell.

GUYER, Jane. 2004. Marginal Gains. Monetary Transactions in Atlantic Africa. Chicago y Londres: University of Chicago Press.

HART K. 1999. The Memory Bank: Money in an Unequal World. Londres: Profile Books

MANJARRES, María Elena y MEJÍA marco Raúl (2011) Caja de Herramientas para Maestros y Maestras Ondas, Prograf Ltda. Bogotá

MAUSS, Marcel, (1979), Sociología y antropología, Tecnos.

MAURER Bill. 2005. Mutual Life, Limited: Islamic Banking, Alternative Currencies, Lateral Reason. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.

----- 2006. The Anthropology of Money. En Annu. Rev. Anthropol. 35:15-36.

MEJÍA, Marco Raúl (2008), Educación(es) en la(s) Globalización(es) I. Ediciones Desde Abajo. Bogotá.

MEYER, Birgit y Peter Geschiere (eds.). 1999. Globalization and identity: dialectics of flow and closure. Oxford: Blackwell Publishers.

POLANYI, Karl. (1989) *La gran transformación. Crítica del Liberalismo Económico*, Ediciones de La Piqueta, Madrid

----- (1976)"El sistema económico como proceso institucionalizado", en Maurice Godelier (comp.), Antropología y economía, Anagrama, Barcelona

POSTONE, Moishe (1993). Tiempo, Trabajo y Dominación Social. Una reinterpretación de la teoría crítica de Marx. Universidad de Chicago Cambridge University Press

PUIGGRÓS, A.- GAGLIANO, R. (dirección) VISAKOVSKY, N., ZYSMAN, A., MERCADO, B., AYUSO, L. y ARATA, N. (2004) La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina. Homo Sapiens Editores. Rosario

OXFAM (2014) Gobernar Para Las Élite, Secuestro Democrático Y Desigualdad Económica, disponible en <http://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-es.pdf>

SCHARAGRODSKY Ariel (2014) Clase 13: Discursos pedagógicos, instituciones escolares y culturas corporales. Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto- Cohorte 24

SAMUELSON Paul y NORDHAUS William () Economía, Decimoséptima Edición, de, Mc Graw Hill

SPINOSA, Baruch (1980). Ética Demostrada Según el Orden Geométrico. Ediciones Sbis S. A. Hispanoamerica, Madrid.

RUIZ, Maicol Mauricio (2013) Karl Polanyi o la recuperación de los sentidos sustantivos de la economía. En revista Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales, n° 11 y 12, diciembre de 2013. Disponible en <http://ides.org.ar/publicaciones/practicadeoficio/practicas-de-oficio-investigacion-y-reflexion-en-ciencias-sociales-nro-11-y-12>

WACQUANT, Loïc Tres pasos hacia una antropología histórica del neoliberalismo real En Revista Herramienta N° 49, Marzo de 2012-Año XVI ISSN 1852-4710, disponible en http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-49/tres-pasos-hacia-una-antropologia-historica-del-neoliberalismo-real#_ftn3

WALSH, Catherine (compiladora) 2013 Pedagogías Decoloniales, Prácticas Insurgentes del Resistir, el (Re)existir y el (Re)vivir. "Pensamiento decolonial" de Ediciones Abya Yala Quito, Ecuador.

ZELIZER, Viviana (2011), El significado social del dinero, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica