

# Educación corporativizada e industrialización sustitutiva, México, 1960-1976\*

*Alejandro Martínez Jiménez\*\**

A LA MEMORIA DE PATRICIA HERLICH Q.

## RESUMEN

En general, respecto al capitalismo central, la educación contribuye a reproducirlo e incrementarlo y a expandir la ciudadanía; mientras en la periferia latinoamericana la educación se mantiene distante de la industrialización sustitutiva y difunde un tipo de ciudadanía unilateral, endeble y limitada. En el caso mexicano, paradigma de la periferia, la industrialización, por su carácter dependiente, crece sin necesitar creciente fuerza de trabajo calificada, y su régimen corporativo excluye la preparación de una ciudadanía activa, participativa y crítica. La educación reafirma ese papel contradictorio conforme se profundiza y se agota la industrialización dependiente. Que ésa era parte de la problemática de dicho proceso, lo sugiere la supresión de la educación de la revolución –cardenista para instalarse, y lo muestra la política reformista de la década de 1970, que se propuso superar el modelo dependientista agotado, mediante la calificación del trabajo y el impulso de la formación cívica y crítica.

**PALABRAS CLAVE:** dependencia, unidad nacional, corporativismo, trabajo calificado, formación ciudadana, productividad.

## ABSTRACT

In the central capitalism educations contributes to reproduce it progressively and to expand citizenship; in the Latin American periphery, education is still distant from dependent industrialization but spreads the citizenships even though it is unilateral, weak and limited. In the Mexican case, paradigm of the periphery industrialization, because of its dependant character, grows without the need of neither progressive qualification of the labor force or the training of an active participative and less critic citizenship. The elites are rather based in their power of the passive consensus of the governed people. Education reasserts this contradictory role as dependant industrialization is depth and exhausted. The reformist policy of the seventies showed that that was the problematic, whose purpose was to overpass the dependant model, to qualify the job, and to impel a civic and critic training.

**KEY WORDS:** dependency, national unit, corporativism, qualified job, civic training, productivity.

\* Trabajo correspondiente al proyecto "La educación primaria en la formación social mexicana, II, 1965-1995".

\*\* Profesor-investigador del Departamento de Relaciones Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

*La contrarreforma educativa que arrasa con la educación cardenista da origen a la educación de la unidad nacional.* Aun cuando el movimiento revolucionario no logra el cambio social, pues la gran hacienda seguía rigiendo la actividad económica, la educación escolar, a pesar de las precarias condiciones de las mayorías, consigue expandirse como la única opción de mejoramiento de obreros y campesinos. Pero la educación sólo arraiga y se desempeña activamente en el ambiente fértil de la transformación cardenista: de la reforma agraria y la industrialización endógena basada en la industria petrolera y los ferrocarriles nacionalizados. La transformación agraria dio lugar a un cambio social –acaso el– de mayor envergadura, pues produjo el tránsito de peón acasillado a ejidatario y cooperativista. Ese cambio estructural social contó con el apoyo de la escuela para su efectividad económica y social. La escuela contribuyó, por un lado, con los rudimentos del conocimiento, el estímulo del talento y las habilidades técnico-productivas; y por otro, introdujo los elementos básicos –deberes y derechos– de la ciudadanía; pero también, en la práctica, contribuye a asegurar la nueva posición social (su estatus y papel social) del ejidatario, al asesorar a las comunidades, sujetos del cambio social. Podemos afirmar que la calificación para el trabajo y la formación de ciudadanos comprometidos con los anhelos del Estado-nación independiente era crucial para contar con su contribución al desarrollo endógeno y al fortalecimiento del régimen político. Ese tipo de enseñanza incidió en el cambio social, porque en la escuela, sobre todo en la rural, se había ensayado y porque su pedagogía tomaba en cuenta las variadas circunstancias socioculturales imperantes donde se establecía. También influyó en el ánimo de los movimientos obrero y campesino y en la hegemonía del Estado transformador. Pero tal experiencia fue efímera.

LA EDUCACIÓN PARA LA INDUSTRIALIZACIÓN DEPENDIENTE  
Y LA UNIDAD NACIONAL CORPORATIVA

*Educación y proceso de trabajo en la industrialización, 1940-1970*

Las economías centrales y la estadounidense en particular, al involucrarse en la Segunda Guerra Mundial, desabastecen buena parte de su

mercado interno y externo. Las incipientes burguesías manufactureras latinoamericanas bien que aprovechan esa oportunidad coyuntural. La producción masiva eleva los niveles de empleo hasta casi tocar los límites del pleno empleo. La clase política consolida su poder y lo refuerza mediante la política oficial de promoción de los intereses de la burguesía; luego, es premiada con el “programa” de “industrialización nacional a cualquier costo”, erigido en objetivo prioritario de alcance nacional. He aquí cómo los intereses particulares de un grupo comprometen a la sociedad mexicana para que por todos los medios se contribuya a lograr esa gran utopía nacional que garantiza un futuro promisorio: trabajo, progreso, bienestar, educación y salud... para todos los mexicanos.

La promesa de la sociedad industrial se fija como meta el desarrollo nacional; pero esa meta, de pronto, era imposible alcanzar debido a las condiciones prevaletentes de atraso. La industrialización es encauzada como proceso progresivo, sustitutivo de importaciones (isi), pues primero sustituye bienes de consumo inmediato, en seguida bienes intermedios, y luego, ya con dificultad, sustituye algunos bienes de consumo duradero. Hasta ahí llega, pues se topa con la incapacidad de incursionar en la producción de bienes de capital. ¿Por qué? En general porque las condiciones coyunturales del mercado se modifican, y en particular por no haber previsto otras opciones. La economía de guerra produjo auge de los negocios, pero sin mayor esfuerzo por parte de la burguesía, pues la política económica dispone, sin reservas, echar mano de recursos públicos en pro de la industrialización sustitutiva dependiente (en adelante, isid). Esa industrialización se profundiza y culmina entre 1960-1970, con “el milagro mexicano”, pero ya entrañaba graves contradicciones que lo agotaron irremisiblemente, con el agravante de que las estrategias y reformas emprendidas para superarla no prosperaron, pero, en cambio, sus consecuencias negativas se prolongan hasta la actualidad. Las causas centrales del agotamiento son un enigma. Aquí planteamos que las cúpulas dominantes beneficiarias de la isid son las que han obstaculizado una salida liberadora. Para responder procedamos de lo general a lo particular.

El *diagnóstico* de la CEPAL, a nivel de la periferia latinoamericana, reporta que

[...] el rasgo central de América Latina y el Caribe ha sido su baja capacidad de agregar valor intelectual a su gente y a sus recursos

naturales [...] nuestra diferencia con los países desarrollados y con los asiáticos [...] se da mucho menos en términos de cobertura educativa, en términos de esfuerzo de innovación y difusión de progreso técnico, y sobre todo en términos de lo que se hace en el ámbito productivo. Gastamos menos que ellos en investigación y desarrollo, y además muy poco de los conocimientos que generamos se canalizan al mundo de la producción [...] esta ausencia de puentes entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo es un rasgo central del continente. Y el hecho de que nuestro esfuerzo educativo haya tenido motivaciones y canales diferentes e independientes del mundo de la producción, se refuerza con el hecho de que el mundo de la producción tampoco ha tenido incentivos para considerar la agregación de valor intelectual como eje de su expansión [Fajnzylber, 1992:10-11].

Consecuente con el diagnóstico, dicho organismo prescribe reforzar la educación en general: “no tendremos ni competitividad ni equidad, si no se atiende a sus recursos humanos y a su educación, capacitación e incorporación al conocimiento científico y tecnológico” (*ibid.*:7). Sobre el particular, la estrategia del desarrollo científico y la innovación tecnológica se atribuye a la educación superior. Pero a estas alturas debe “quedar claro que sin un desarrollo sólido y sostenido de la educación básica, no es posible el despliegue de la educación superior y del entorno cultural que permita a un país acceder al dominio de la ciencia y la tecnología actuales” (Sosa, 1999:162). La cuestión clave entonces estriba en aclarar por qué el abismo entre producción industrial y educación. Respuestas en torno al caso mexicano.

### *Interpretaciones sobre el agotamiento de la isid que implican a la educación*

Huerta sostiene que

[...] la crisis económica actual de México se deriva de las características asumidas por el proceso de industrialización. La alta vinculación tecnológica con el exterior (y la consecuente *incapacidad de desarrollar internamente el sector, productor de bienes de capital*), aunado a los desequilibrios interintrasectoriales que la dinámica capitalista configuró, se tradujeron en fuertes presiones sobre el sector externo y en rezagos de la producción de ciertos sectores, que terminaron reduciendo la capacidad de importación, lo cual generaba tendencias al estancamiento. Esto fue

contrarrestado tanto por el endeudamiento externo creciente como por el auge petrolero suscitado de 1978 a 1981 [Sosa, en Corona, 1997:37].

Valenzuela coincide con lo anterior y precisa que el problema del déficit externo es resultado de la baja productividad del trabajo:

[...] en el patrón de acumulación basado en la sustitución de importaciones, se observan dos rasgos decisivos [...] a) la capacidad exportadora de la industria de transformación es prácticamente nula [y más adelante agrega y advierte sobre la negligencia para desarrollar las fuerzas productivas] si se trata de ir disminuyendo la diferencia con los países más desarrollados la exigencia es obvia: se debe operar con altas tasas de crecimiento de la productividad. Pero esto es algo que no se viene logrando en los últimos tiempos [1986:105].

Se trata, pues, de un problema de productividad.

### *La productividad en general y la productividad del trabajo*

Un índice anual compuesto de la productividad en la economía mexicana reporta su crecimiento progresivo en la década de los años treinta de 1.80 a 2.37%; en los cuarenta de 2.86%; en los cincuenta y sesenta salta a 5.23%; para luego declinar a 1.26% en los setenta (Bortz, 1986:183). El punto de quiebre se da en 1970 coincidente con la crisis. Se impone precisar qué elementos de la producción determinan la productividad.

#### **LA RACIONALIDAD CAPITALISTA:**

##### **CONDICIONES DE LA PRODUCCIÓN DEPENDIENTE Y LA EDUCACIÓN**

### *Medios de producción, productividad de la isid y su necesidad educativa*

Aquí el problema es que la importación de instrumentos de producción difiere de cualquier otra mercancía; como fuerzas productivas materiales, éstos indican el nivel histórico de desarrollo –socioeconómico– generado por los esfuerzos laborales de una sociedad; compendian el “resultado histórico de la energía práctica de una sociedad”, o sea, la relación hombre-naturaleza y la misma forma social

de producción. Entre las fuerzas productivas de una sociedad destaca el trabajo que, cual fuerza productiva primigenia, es clave para explicar su potencial productivo alcanzado. De ahí deducimos la imposibilidad de lograr desarrollo industrial endógeno mediante la importación unilateral de maquinaria y equipos, y, sobre todo, porque la fuerza de trabajo-social-nacional es relegada a segundo término, lo mismo que su preparación y calificación. Siguiendo por ese camino se puede lograr un elevado crecimiento (como fue el caso del llamado “desarrollo estabilizador”) pero no desarrollo capitalista. Esto es lo que ocurrió con la isid.

*La fuerza de trabajo, productividad y su necesidad educativa*

Marx define el *trabajo* como la relación hombre-naturaleza a través de la cual aquél la conoce y transforma en su beneficio al tiempo que se autotransforma a sí mismo (desarrollando sus capacidades psicofísicas) (Marx, 1971:130). Pero el reconocimiento y despliegue de esas capacidades creativas y productivas del trabajo, simplemente no tienen cabida en la práctica de la producción de la isid. En primer lugar, porque la maquinaria y el equipo importados sólo requieren para funcionar de fuerza de trabajo adaptativa, simple, obsecuente y, claro, barata como medio de explotación; en segundo, porque esa práctica generalizada de explotación, al subutilizar las capacidades intelectuales y productivas del obrero, a la larga las inhibe conformando un obrero mecánico, cual gorila amaestrado; y en tercero, porque, como consecuencia de lo anterior, la educación que lo prepara, se ciñe a reproducir la fuerza de trabajo simple que inhibe sus potencialidades desde temprana edad. Por tanto, llegamos a plantear que ese tipo de trabajo adaptativo utilizado y demandado en el mercado, y así generado por el sistema educativo nacional, explicaría el poco interés en promover una educación para el desarrollo, empezando por una buena instrucción. Que ésta era la falla heredada, lo confirma la última reforma de 1992, cuyo propósito fue mejorar la calidad de la educación, partiendo de asegurar la lectoescritura.

*Estrategia de explotación, productividad y educación*

En las condiciones esbozadas, ¿cómo el capital industrial dependiente maximiza la ganancia?, y ¿qué tipo de preparación escolar de la fuerza de trabajo es la adecuada en dicho proceso? En el contexto general de la dependencia latinoamericana, “la tendencia natural del sistema será explotar al máximo la fuerza de trabajo del obrero, sin preocuparse de crear las condiciones para que éste la reponga, siempre y cuando se le pueda remplazar mediante la incorporación de nuevos brazos al proceso productivo” (Marini, 1973:52-53).

El caso concreto de México muestra que la población campesina e indígena, cuasiletrada, abarcaba la mayoría nacional, conformando un inmenso ejército de reserva que migra a las ciudades atraído por el auge de la producción industrial. La abundante oferta de trabajo simple facilita al capital industrial dependiente superexplotar al trabajador haciendo persistir las precarias condiciones de vida que, entre sus necesidades, limitan las educativas.

El proceso de superexplotación del trabajo lo evidencia, como resultado, la creciente proletarización, pobreza de las mayorías y extrema desigualdad social. En efecto, el incremento del capital industrial se expresa en la magnitud del capital variable y la creciente masa de los explotados. Un estudio precisa que “la proporción de proletarios pasó de 39% de la PEA en 1930, a 71% en 1970 [y que] en ese lapso las clases subsidiarias (campesinos y servicios domésticos) redujeron su peso de 26 a 6%, y los artesanos y trabajadores por cuenta propia y pequeños comerciantes, de 24 a 11%” (Peña, 1984:169-170); la sobreexplotación del trabajo es confirmada por la disminución de los salarios reales, que en 1957 “se encontraban más o menos en el nivel [de] 1939” (Alejo, 1969:130).

En aras de explicitar la especificidad de la superexplotación de la isid en México, advertimos que, en lo esencial, se advierten coincidencias con la industria maquiladora, por cuanto combina instrumentos de producción del primer mundo con fuerza de trabajo simple y barata del tercer mundo.

## EDUCACIÓN, EXPLOTACIÓN DEL TRABAJO Y EL ESTADO CORPORATIVO

Héctor Guillén (2000:80) plantea que “la dependencia tecnológica *no* se volvía un obstáculo al proceso de acumulación de capital—como lo señalan las tesis estancacionistas cepalinas a inicios de los sesenta—, *sino un obstáculo a la ampliación de la acumulación de capital sobre bases autónomas*” (subrayado nuestro). A propósito, se entiende que la exclusión de “las bases autónomas” es lo que precisamente impide crear las condiciones mínimas para su propio desarrollo. Y agrega: “los obstáculos a la acumulación van a ser combatidos en los países periféricos semindustrializados [entre otros, por]: 1) el papel del Estado” (*ibid.*:91), pues, al tiempo que promueve la acumulación capitalista, reproduce y controla el trabajo, reforzando las *condiciones de dependencia*. Respecto del control obrero, “no hay duda de su efectividad, pues ‘la resolución’ de este conflicto está en la base del crecimiento con estabilidad de precios (sin inflación) característico del desarrollo estabilizador (1959-1970)” (*ibid.*:99). Pero se trata de un control corporativo de obreros, campesinos y trabajadores al servicio del Estado como el profesorado. Control que en apariencia es hegemónico, pero que con el avance de las contradicciones, que generan los movimientos sociales reivindicativos, como la huelga del magisterio de 1958-59, aparece su rostro dictatorial, represivo.

Fue precisamente Torres Bodet quien de acuerdo con Antonio Caballero, a instancias del Ejecutivo, promueve la conciliación de “los intereses de los líderes de las diferentes agrupaciones magisteriales” y logran su unificación en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Sus primeros líderes fueron Luis Chávez Orozco, le siguió Gaudencio Peraza Esquiliano, quien fungirá como secretario general hasta 1949 (Prawda, 1987:238). La siguiente camada de líderes ya son expresión clara de su destacado desempeño como intelectuales orgánicos del sistema corporativo:

De 1949 a 1972 surgen una serie de figuras, que empiezan su carrera política como líderes del SNTE: Manuel Sánchez Vite, que llegaría a la gubernatura de Hidalgo; Enrique Olivares Santana, quien después sería gobernador de Aguascalientes, líder del Senado, secretario de Gobernación y embajador de Cuba; Edgar Robledo, quien sería director general del ISSSTE, etcétera [...] A tal grado se incrementa el poder la organización vertical, rígida, disciplinada del SNTE, que hacen materialmente

imposible que el Estado, a través de la Secretaría de la Educación Pública, pueda ejercer la función de gobierno educativo [Prawda, 1987:240-241].

¿Cuál es la consecuencia de esta enorme influencia del SNTE, frente a la SEP, en términos de logros educativos, fijados por ésta?

El mismo Torres Bodet diagnosticará la distorsión educativa, debida a la influencia desbocada del SNTE, en su segundo ministerio en 1959. Además, hay otro aspecto que incide en el deterioro educativo: la desvalorización del trabajo docente, el proceso de pauperización, los bajos salarios “ha dado lugar a que vean sus problemas personales de sobrevivencia como prioritarios y el trabajo docente pase a segundo término” (Calvo *et al.*, 1993:19). En tales circunstancias, la mayoría de los docentes debe desempeñar otro trabajo para satisfacer sus necesidades básicas.

Pero aquí la cuestión sobre el impulso estatal al proceso industrial es conocer la orientación y el peso de la política educativa; y ello, ante todo, nos impone descifrar cómo se satisface la necesidad de fuerza de trabajo requerida, en tipos y años de escolaridad. Sabemos que las fuerzas determinantes del proceso educativo se cifran en la correlación entre la demanda y la oferta oficial de educación; entonces, se trata de saber cuál es la dominante y por qué. Sobre el particular contamos con la siguiente HIPÓTESIS DE TRABAJO: *que en el sistema corporativo la fuerza política de la demanda social de educación es subsumida por la oferta, y, por tanto, el proceso educativo se perfila “sobredeterminado” por la oferta oficial de educación. En breve, la variable educativa viene a depender esencialmente de la política educativa oficial.*

#### LA EDUCACIÓN OFICIAL Y LA ISID

Por lo anterior, si el peso de la oferta educativa oficial es determinante, se entiende que eso facilitó contrarreformar el sistema educativo en función de los nuevos objetivos, empezando por reestructurar los contenidos educativos, la pedagogía y la organización del sistema escolar. Pero desde que la isid sólo requiere fuerza de trabajo simple, la escolaridad no da mayor importancia a la calificación de la fuerza de trabajo; entonces, la prioridad educativa se ubica en la socialización de las nuevas generaciones: en formar a los ciudadanos. Pero ¿qué tipo de ciudadano –en cuanto a deberes y derechos– se precisa?, ¿qué

valores, ideologías, comportamientos y formas de pensar debe transmitir la escuela?, ¿y qué pedagogía se utiliza?

Hemos visto, a propósito de los valores, que la piedra ideológica angular que ostenta el nuevo régimen es la bandera de la Unidad Nacional; lo *nacional*, aunque prevalece, es desplazado a segundo lugar; la *unidad* opera cual vértice y punta de lanza de la construcción del “bloque histórico” en cuestión. Pero ¿unidad nacional para qué? En el fondo la fórmula mágica busca –tras manos– sujetar los intereses de los grupos mayoritarios –obreros y campesinos– a los de la burguesía manufacturera, traducidos como objetivos nacionales. ¿De qué manera se logra ese malabarismo? El clima de amenaza bélica facilita traducir los objetivos –particulares– en objetivos nacionalistas, y así obtener el orden consensual inmediato. Asimismo, mediante la socialización de las nuevas generaciones –más que los derechos– se les internalizan los deberes (la “disciplina”), articulados por la fórmula de la “unidad nacional”, y así se va construyendo, de manera celular, la *unidad de voluntad* en torno al régimen imperante. Teórica y prácticamente el principio ideológico de “UNIDAD” lo constituye el vertical complejo institucional, incluido el sistema educativo encargado del hegemonismo. En este contexto corporativo, el sistema educativo oficial se rediseña y, particularmente, se refuerza al extremo la centralización burocrática para llevar a cabo la estandarización de contenidos y formas pedagógicas (“disciplina”, “teoricista”, “informativa” “memorista”) en la formación del ciudadano medio, requerido –en los hechos– para facilitar la isid. La educación de la Unidad Nacional funcionó no sólo como una institución corporativa más, sino como la institución número uno encargada de la “hegemonía”. No hay duda del control federal –centralización– para uniformar a las nuevas generaciones; la creciente matrícula federal dentro del total así lo confirma: 60% en 1964, 64% en 1970, 69% en 1976, y 72% en 1982. La Unidad Nacional, la comunidad de voluntad, viejo sueño porfiriano que se funda en una escolaridad mínima para las mayorías, unidimensional “de peor es nada”.

*La “unidad nacional”, retórica de la industrialización dependiente*

El gobierno de Ávila Camacho inaugura la política de “unidad nacional” y la ramifica al ámbito educativo; las subsiguientes

administraciones la reafirman y consolidan. En efecto, durante la administración del ministro Octavio Véjar Vázquez se “refuncionaliza” el conjunto educativo cardenista y se ajusta a la nueva retórica de la “unidad nacional” en los siguientes términos: “demócratas son aquellos que quieren el engrandecimiento de México, la integración definitiva de nuestra nacionalidad: los que aspiran y quieren, como nosotros, ir formando en cada uno de nuestros adolescentes el concepto de la patria” (Véjar, en Castillo, 1965:422). Consecuente con ello, se introduce la nueva versión educativa: al poner en manos de los maestros estos nuevos programas, la Secretaría (de Educación Pública?) confía plenamente en que su vigencia servirá para que se alcancen los altos propósitos de la educación nacional:

Se piensa borrar las desigualdades totalmente; queremos que en la escuela se haga obra de homogeneidad espiritual, de acercamiento, de unificación; ya que es el amor, quiérase o no, el que ha de unir en un solo espíritu a todos los mexicanos para formar lo que anhelamos; una nación fuerte [*ibid.*:423].

La contrarreforma educativa, entre 1940-1946, cobra tal impulso que las fuerzas progresistas actúan a la defensiva; su lucha ya no pretende asegurar el terreno conquistado, sino evitar ser desplazadas por completo. La educación rural, herencia de la Revolución y del cardenismo, que había logrado integrarse a las comunidades rurales y tratara seriamente de elevar y hacer progresar al campesinado, es barrida (Aguirre, 1953:304.). Luego, Torres Bodet, tercer ministro en turno, “preparó, sin gran publicidad para evitar agitaciones, un nuevo proyecto del artículo tercero constitucional” (Barbosa, 1972:236). Y el 30 de diciembre de 1945 fue promulgado en los siguientes términos:

La educación que imparta el Estado-federación, estados, municipios tenderá a “desarrollar” armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia.

Estamos ciertos que el ministro confiaba en que dichos postulados se aplicarían, pues había “apostolado” en el magisterio nacional. Pero tenemos que cuestionar: ¿cuál es la objetividad de la nueva retórica educativa plasmada en el artículo tercero constitucional? En general, se advierte una creciente distancia entre el postulado educacional

respecto de las condiciones de la realidad social que pretende contribuir a desenvolverla. Pues, ¿cómo lograr “tender a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”, y, en particular, la del mosaico de comunidades campesinas e indígenas, mediante una educación estandarizada de corte urbanizante? Asimismo, eso de procurar una “educación para la democracia en constante mejoramiento económico, social y político”, lo contradice en la práctica la sujeción corporativa de campesinos y obreros, el congelamiento de salarios y la contrarreforma agraria. La pretensión de promover la “educación basada en los resultados del progreso científico”, simplemente no tiene cabida porque la realidad social lo excluye tajantemente, pues se trata de formar ciudadanos “de medio pelo”. En realidad estos postulados sobre el desarrollo –económico-social, político-ideológico– nacional independiente y democrático coronan, cual aureola fetiche, la “unidad nacional”.

El ministro del ramo de Miguel Alemán, Manuel Gual Vidal, refrenda el imperativo del poder central de garantizar la unidad educativa para crear la *voluntad nacional* bajo la égida del Estado-gobierno.

El Estado no realizará sus grandes objetivos mientras no logre salvar las oposiciones de las clases sociales y no logre crear una voluntad nacional mediante una educación obligatoria para todos. Y ello sólo puede alcanzarse mediante la planificación y realización de la escuela unificada [Gual, 1967:533; la escuela nacional única que corresponde a las necesidades de las élites].

### *El Plan de 11 Años, 1959-1970, y sus revelaciones*

El diagnóstico del plan revela que la contrarreforma educativa de los años cuarenta había frustrado la expansión y el mejoramiento de la educación de la Revolución Mexicana. Concretamente, la cobertura escolar deja mucho que desear; del total de la población escolarizable, 7 633 455, asisten a la escuela 4 436 561, o sea 58% del total; el resto, 3 196 800, 42%, son los excluidos (SEP, 1961:6:42). Del total de excluidos de la escuela, se calcula que 1 700 000 (53%) suman la demanda social efectiva de educación, esto es, los que tienen condiciones socioeconómicas de asistir a la escuela; el resto, 1 500 000 (47%), no asisten a la

escuela por la pobreza, marginación y el aislamiento en que viven. La comisión respectiva se declara incapaz de ofrecer educación a estos marginados, pues rebasan los alcances del Plan Educativo (SEP, 1961:6:53-55). El punto por destacar es que la expansión educativa federal, para satisfacer la demanda efectiva, *refuerza y consolida la ya aberrante centralización de una enseñanza estandarizada de corte urbano, impuesta al abigarrado mosaico cultural mexicano*. Pero eso no es todo: a la insuficiente expansión educativa que registra el diagnóstico se agrega la *grave deficiencia* de la enseñanza nacional, tal que sorprende al propio Torres Bodet: ¿cómo explicar que después de 40 años de revolución educativa, México padezca tan grande déficit educativo?, y ¿cómo, en medio de tanta ignorancia, se logró la industrialización del país? Pronto encuentra como respuesta, irresponsabilidad en el trabajo docente, desviación y distorsión pedagógica viciada por el proceso corporativo, y en particular por las metas políticas que ahora absorbe a las cúpulas sindicales magisteriales y atrae al magisterio nacional. Advierte la gravedad del problema y reconoce como causa

[que ni] los programas de 1944 dieron sus frutos que supusimos, ni los nuevos egresados de las normales querían oír hablar de “apostolados” o de “misiones” [...] Enterados de las fortunas que delataban –o que escondían– muchos hombres públicos, sabían que los verdaderos beneficiarios de la lucha librada por el país a partir de 1910 no eran tanto los campesinos y los obreros, cuanto los industriales, banqueros, los comerciantes y los políticos [Torres, 2005:243].

También percibe que el desastre educativo es ocasionado por el desbocado actuar del SNTE de los controles corporativos:

Los gobiernos creían que los maestros acataban fielmente sus planes –que, a menudo, ni siquiera leían. Por otra parte, la unificación sindical no parecía favorecer de manera muy positiva la calidad del trabajo docente de los maestros. Habíamos perdido contacto con la realidad de millares de escuelas sostenidas por el gobierno, desde Sonora hasta Chiapas y desde la frontera de Tamaulipas hasta las playas de Yucatán. Nuestros informantes directos eran inspectores que, como socios activos del sindicato, encubrían a tiempo las faltas y las ausencias de los maestros, pues no ignoraban que la gratitud de sus subalternos les sería, a la larga, más provechosa que la estimación de sus superiores [ibid.:243; patente es el peso determinante del SNTE en la educación en los gobiernos de la “alternancia”].

Respecto de los contenidos educativos, no obstante los problemas diagnosticados, la nueva administración se pronuncia por la continuidad de la misma retórica de los cuarenta, aunque no deja de enfatizar la necesidad de la preparación para el trabajo en la propia escuela primaria.

Durante el sexenio 1964-1970, la aplicación del Plan de 11 Años es ambivalente y hubo otros intentos de reforma. En efecto, siguió rigiendo la retórica educativa democratizante de la “unidad nacional”; y como novedad se establece seguir las fórmulas pedagógicas, diseñadas por Torres Bodet, de *aprender haciendo* en primaria, y *enseñar produciendo* en secundaria. Fórmulas que de haberse aplicado realmente habrían reforzado la preparación del trabajo adaptativo. Otro intento de reforma del sexenio se dio a raíz del movimiento estudiantil del 68 masacrado por el gobierno. Éste interpretó el movimiento como amenaza a las instituciones y al propio Estado; y lo atribuyó a la *ineficaz* formación cívica de la escuela pública. En realidad el movimiento, que secundó las huelgas reprimidas una década atrás, significó un rechazo al principio –político-autoritario– de la unidad nacional y al modelo industrial (Basáñez, 1981:185).

#### LA EXPANSIÓN DE LA ESCOLARIDAD PRIMARIA, 1964-1982

La matrícula primaria total crece 7.2% de 1958 a 1964; 6% de 1964 a 1970, y 3.7% de 1970 a 1976. Pero el sector federal es el que más crece: 10.1, 7 y 4.9% entre 1960-1964, 1964-1970, 1970-1976; y no obstante la disminución de su ritmo, su peso dentro del total aumenta de 60.3% en 1964, a 63.8% en 1970 y a 68.7% en 1976, esto confirma el creciente control federal de la educación primaria (Martínez, 2007, cuadros 11 y 12). *La cobertura escolar primaria.* La matrícula primaria crece anualmente 7.2%, y la población escolarizable 3.9% entre 1959 y 1965; luego 6 y 4%, respectivamente, entre 1964-1970; y finalmente, 3.7 y 3.5% entre 1970-1976. En los dos primeros sexenios en que se aplica el Plan de 11 Años, la oferta educativa sobrepasa el elevado incremento de la población escolarizable e incorpora a nuevos sectores sociales a la escuela; pero la incorporación deja de operar entre 1970-1976 (*ibid.*, Cuadro 2). *La eficiencia escolar:* relación entre los que ingresan a la escuela (matrícula de 1º = 100) y los que egresan (matrícula de 6º grado): 23 en 1965, 31.6 en 1970 y 36.9 en 1976; a diferencia de la

cobertura educativa, indica que la eficiencia escolar mejora progresivamente (*ibid.*, cuadros 41 y 42).

#### LA REFORMA PARA EL DESARROLLO INDEPENDIENTE, 1970-1976

*La iniciativa de cambio gubernamental* se fija como objetivo central el desarrollo compartido e independiente; primero se propone crear las *condiciones materiales y técnicas para lograrlo* (Saldívar, 1980:61).

[Entre otras] se limitó el campo de la inversión extranjera, se estimuló la difusión y asimilación tecnológicas; se creó el Conacyt para impulsar la ciencia y la tecnología nacionales, y se impulsó vigorosamente la educación superior pública. Esta última fase del modelo de autodeterminación, aunque resultó fallido, buscaba crear la necesidad social y las oportunidades para desarrollar capacidades *tecnológicas y científicas avanzadas* [Boltvinik, 2006:36].

La educación primaria también fue impulsada en ese sentido.

El diagnóstico educativo del Plan de 11 Años no sólo descubrió la insuficiente expansión escolar que encaró con éxito pasajero; también revelaba graves fallas en la eficacia y eficiencia educativas, que no se propuso abatir en serio. Son precisamente estas fallas las que ahora se reconocen implícitamente, ya que figuran como metas en la reforma educativa de los años setenta. En efecto, *la política educativa ahora se propone abiertamente avanzar en la independencia científica y técnica y política del país, vía la educación integral y el énfasis en la calificación para el trabajo.*

El gobierno mexicano ha manifestado su profunda convicción sobre la independencia política, social y económica que, en nuestro tiempo, implica también la independencia científica y tecnológica. De aquí emerge la incuestionable necesidad de educar para la independencia: México se transforma con caracteres específicos dentro del cambio mundial [Echeverría, citado por Castrejón, 1974:38].

### *La renovación pedagógica y la nueva orientación de la enseñanza*

Sobre el aspecto pedagógico que anima la reforma, Latapí sostiene que

[...] ésta se centró en la enseñanza primaria, los programas y textos fueron totalmente reformados. La concepción de la educación como un proceso personal de descubrimiento y exploración y como asimilación de métodos y lenguajes más que de información, quedó plasmada en los nuevos textos escolares, que representan una labor ingente y encomiable. En todo caso, quizá el saldo más positivo de la reforma educativa de este gobierno, consista en haber empezado a romper la rigidez tradicional de la SEP, promoviendo otros modelos de educación e impulsando métodos y sistemas más flexibles [Latapí, 1975:1330-1331].

### *Lo que se enseña y para qué se enseña*

El análisis sobre los valores contenidos en los libros de texto gratuitos confirma la puesta en práctica de la reforma. Según Weiss,

[...] el valor supremo de este patrón [de la transformación evolutiva estructural] es el desarrollo nacional socialmente justo. Asimismo, se presenta el objetivo de la industrialización como prioritario, capaz de superar las desigualdades, de resolver problemas viejos y nuevos y de contribuir al restablecimiento del consenso, es decir, basado en la justicia material. El progreso técnico sigue siendo el motor principal del desarrollo [...] Hay en estos libros una atención especial a los problemas del campo. El de tercer grado está dedicado exclusivamente al campo. También se expone la problemática del desarrollo urbano y se habla de la dependencia de patrones de producción y de consumo ajenos [Weiss, 1984:336-337].

### *La necesidad de investigación científico-técnica para el desarrollo económico nacional*

Otro aspecto novedoso que responde a la necesidad de innovación técnica es el énfasis que se pone en impulsar la investigación científica para la generación de tecnología. La creación del Conacyt es prueba de ese propósito.

## CONCLUSIONES

Si el proceso industrial no necesita de trabajo calificado por su carácter dependiente, la preparación para el trabajo, que resaltara el cardenismo, deja de ser relevante. Ahora la prioridad asignada a la educación es socializar a las nuevas generaciones conforme el principio de Unidad Nacional, para sustentar el régimen corporativo, sostén de la isid. Pero prescindir calificar el trabajo, deteriora la productividad, ocasionando agotamiento industrial, alargamiento de la crisis y deterioro económico. Si esto es así, el tajante rechazo de las élites contra la reforma económica y educativa para superar la dependencia, confirmaría que esos grupos le apuestan a conservar dicho modelo en su exclusivo beneficio, pero a costa del desarrollo y la educación para preparar los “recursos humanos”, condición indispensables para cualquier alternativa promisoría.

## BIBLIOGRAFÍA

- Boltvinik, Julio (2006), “Recuperar la autodeterminación nacional”, *La Jornada*, México, 24 de marzo de 2006, p. 36.
- Bortz, Jeffrey (1986), *El salario en México*, Ediciones El Caballito, México.
- Bravo Ahúja, Víctor (1976), *Educación 1970-1976*, SEP, México.
- Calvo Pontón, Beatriz (1993), *Docentes de los niveles básico y normal*, Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa (Cuaderno 2), México.
- Castrejon Díez, Jaime *et al.* (preparan la edición 1974), *Sobre el pensamiento educativo del régimen actual*, SEP/Setentas, México.
- Rolando Cordera *et al.* (1981), “México: industrialización subordinada”, en Rolando Cordera (comp.), *Desarrollo y crisis de la economía mexicana*, FCE, México.
- Corona, Leonel T. (coord.) (1997), *33 tesis de doctorado en Economía*, Facultad de Economía, UNAM, México.
- De la Peña, Sergio (1984), *Trabajadores y sociedad en el siglo XX*, IISUNAM, México.
- Echeverría, Luis (1969), *Ideario político*, núm.1, 29 de octubre.
- Fajnzylber, Fernando (1992), “Educación y transformación productiva con equidad”, *Revista de la Cepal*, núm. 47, agosto de 1992, ONU, Santiago de Chile.
- Gramsci, Antonio (1970), *Antología*, Siglo XXI Editores, México.
- Guillén, Héctor (2000), *Orígenes de la crisis en México*, Era, México.

- Huerta, Arturo (1986), *Economía mexicana, más allá del milagro*, Fondo de Cultura Popular-IEECUNAM, México.
- Javier Alejo, L. Francisco (1969), *La estrategia del desarrollo económico de México en 1920-1970*, Era, México.
- Latapí, Pablo (1975), "Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos", *Revista Comercio Exterior*, vol. 25, núm. 12, diciembre de 1975, Banco Nacional de Comercio Exterior, México.
- List, Friederich (1955), *Sistema nacional de economía política*, Aguilar, Madrid.
- Marini Ruy, Mauro (1973), *Dialéctica de la dependencia*, Era, México.
- Martínez Jiménez, Alejandro (1996), *La educación primaria en la formación social mexicana*, UAM-Xochimilco, México.
- (2007), *Educación primaria en la industrialización sustitutiva en México* (Informe sabático), UAM-Xochimilco, México.
- Marx, Carlos y Federico Engels (1958), *La ideología alemana*, Ediciones Pueblos Unidos, Montevideo.
- (1971), *El capital*, t. I, FCE, México.
- (1990), *Introducción general a la crítica de la economía política /1857*, Siglo XXI Editores, México.
- Meneses Morales, Ernest (1991), *Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976*, CEE, México.
- Prawda, Juan (1987), *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo*, Grijalbo, México.
- Reynolds, Clark, W. (1973), *La economía mexicana, su estructura y crecimiento en el siglo XX*, FCE, México.
- Saldívar Américo (1988), "La década del desarrollo estabilizador", en Américo Saldívar, Pedro López Díaz y otros, *Estructura económica y social de México*, Quinto Sol, México.
- SEP (1970), *La educación pública en México, 1964-1970*, t. I, SEP, México.
- (1975), *Informe de Labores, septiembre 1 de 1974-agosto 31 de 1975*, SEP, México.
- SEP/IFCM (1963), *Teoría y aplicación de la reforma educativa*, SEP, México.
- Solana, F. et al. (1981), *México, historia de la educación pública*, FCE/SEP, México.
- Sosa, Rogelio (1999), "La formación de la fuerza de trabajo y la enseñanza temprana de la ciencia y la tecnología", *Investigación Económica*, vol. LIX, núm. 229, julio/septiembre, Facultad de Economía, UNAM, México.
- Tello, Carlos (1980), *La política económica en México, 1970-1976*, Siglo XXI Editores, México.
- Torres Bodet, José (1961), "El reto que nos lanza el destino", *Revista Educación*, núm. 6, segunda época.
- (1964), *Programas de educación primaria aprobados por el Consejo Nacional Técnico de La Educación*, SEP, México.

- Torres Bodet, Jaime (2005), *Textos sobre educación*, Conaculta, México.
- Valenzuela, José (1988), *El capitalismo mexicano en los ochenta*, Era, México.
- Vernon, Raymond (1967), *El dilema del desarrollo económico de México*, Diana, México.
- Weiss, Eduardo (1982), "Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales, 1930-1980", *Educación*, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, núm. 42, cuarta época, vol. 8, octubre/diciembre, México.