

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XIV, núm. 3, pp. 133-140

PEREZ ROCHA, MANUEL. *Educación y Desarrollo: La ideología del Estado Mexicano*, México, ed. Línea (Coed.: UAG/UAZ), 1983 (262 pp.).

Educación y desarrollo es el resultado de una investigación que, a título estrictamente individual, realizó Manuel Pérez Rocha en el Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM. Aunque la mayoría de los ensayos que componen este texto fueron concluidos a principios de 1979, los acontecimientos que han tenido lugar en la educación nacional confirman —según el autor— los planteamientos que en él se hacen y que se resumen en el hecho de que, cada vez más, la instrucción moderna constituye un peligro para los intereses de la clase dominante.

Cinco son las tesis fundamentales que se sostienen a lo largo de este trabajo:

1. Que el educacionismo —componente esencial del pensamiento liberal— continúa subsistiendo en la retórica de las clases dominantes; bien como expresión de su “falsa conciencia”, bien como mero recurso de manipulación.
2. Que la educación socialista fue una estupenda conquista de los mexicanos progresistas de aquellos años, cuyos frutos no se circunscribieron al campo puramente educativo, sino que se extendieron a los ámbitos social y político, con valiosas experiencias susceptibles de aprovecharse aún en nuestros días.
3. Que el énfasis puesto en la “enseñanza técnica” durante el periodo cardenista, tuvo una intención progresista y democrática que ha sido trastocada por los intereses pragmáticos y manipuladores del proyecto desarrollista.
4. Que el economicismo que influencia a la educación nacional desde los años cuarenta, es un componente básico de la ideología desarrollista difundida por el imperialismo.
5. Que las contradicciones y falsedades de las diversas políticas educativas (“planificación de la educación” “enseñanza técnica” “economía de la educación”, etc.), se manifiestan claramente en su rotundo fracaso.

Para Manuel Pérez Rocha, si bien es cierto que la educación es uno de los temas más discutidos y sobre el cual toda corriente de pensamiento define tarde o temprano su posición, también lo es que se encuentra repleta de incógnitas y plan-

teamientos superficiales que tienden a oscurecer la comprensión de los procesos educativos en sociedades clasistas, como la nuestra. Por ello, en el primero de sus ensayos, el autor nos previene contra aquellas posiciones teórico-metodológicas, que adoptando un exagerado optimismo (por ejemplo el educacionismo, la economía de la educación, etc.), o viceversa, un radicalismo pesimista (Althusser, Baudelot y Establet, Ivan Illich, pasando por lo que denomina la “izquierda sensata”), han impedido un adecuado tratamiento de los fenómenos educativos. Tratando de escapar a éstas y otras interpretaciones deformadas, Pérez Rocha aborda un conjunto de cuestiones particulares de la problemática educativa nacional —especialmente aquellas relacionadas con el papel de la educación en el “desarrollo”—, pero siempre desde una óptica marxista. Se trata, en suma, de un texto que hace énfasis en las relaciones entre educación y desarrollo, entendido este último no como el incremento permanente de indicadores puramente cuantitativos ni como “meta” o “modelo”, sino como un conjunto de procesos a través de los cuales se transforman las relaciones sociales, conduciendo al único “desarrollo” aceptable y posible: el socialismo.

En el segundo ensayo, Pérez Rocha nos muestra de qué manera la ideología “educacionista” ha influido históricamente en los diferentes grupos y corrientes políticas del Estado mexicano. “Hija del idealismo y del individualismo, la corriente educacionista sostiene que todos los problemas de la humanidad se originan en la falta de educación de los individuos, en su ignorancia, en su falta de ilustración, lo cual los hace incapaces, ineficientes, indolentes, egoístas e inmorales. Recíprocamente, de acuerdo con esta corriente, todos los problemas de la humanidad se resolverán cuando, por medio de la educación, se logre hacer sabios y virtuosos a todos los hombres”. Aunque el educacionismo cuenta con muchos partidarios en la actualidad, no es de ninguna manera reciente, sino que se encuentra profundamente arraigado en el pensamiento oficial mexicano, por lo menos desde que la burguesía llegó al poder en la segunda mitad del siglo pasado. La importancia del optimismo educacionista no radica tanto en el supuesto de que “primero es la educación y luego todo lo demás”, sino en el carácter ideológico de este supuesto que, en la práctica, desempeña dos funciones: por una parte, justifica las diferencias sociales, preservando así los privilegios de la burguesía y, por la otra, alienta en las clases dominadas falsas esperanzas de mejoría sin necesidad de cambios en el sistema socioeconómico. Por ello, afirma el autor, el educacionismo ha sido y es la ideología característica de la burguesía estatal mexicana.

Es evidente que la corriente educacionista sostenida por muchos educadores y políticos del siglo XIX y principios del XX, no es la misma que la de los años cuarenta. En efecto, mientras que en el siglo pasado el educacionismo constituyó un elemento complementario y consistente con la ideología liberal de la naciente burguesía mexicana, en el presente se ha convertido en la envoltura protectora de la verdadera ideología educativa del Estado mexicano: el economicismo.

No obstante, para entender esta transformación, el autor analiza —en otro de sus ensayos— el paréntesis radical que significó la educación socialista, con el objeto de esclarecer aquellos elementos que, a su juicio, ayudaría a explicar la ideología y la política educativas recientes del Estado mexicano. Así, Pérez Rocha

muestra que, en contra de las opiniones que sostienen que la educación socialista fue el producto de posiciones meramente demagógicas o de maniobras parlamentarias de políticos izquierdistas, ella constituyó, en realidad, parte de un amplio movimiento por el socialismo, presente desde mediados del siglo XIX, pero sobre todo en las primeras décadas del XX. Más aún, lejos de ser una mera extravagancia, la educación socialista fue una de las conquistas más importantes de la clase trabajadora del país.

En un ámbito más específico —el de la educación en sí— existen incluso un conjunto de antecedentes relacionados con la emergencia de la “escuela socialista”, tales como la creación de la “Escuela del Rayo” por el anarquista Rhodakanaty, el impulso dado a la enseñanza durante los años veinte a través de la expansión de las escuelas rurales y las Misiones Culturales, el movimiento de la “escuela racionalista” y los esfuerzos educativos del propio Cárdenas cuando era gobernador de su estado (1928-1932).

Otro de los aspectos fundamentales del proyecto de educación socialista, puesto en marcha por el régimen cardenista, fue el gran impulso otorgado a la enseñanza técnica, cuyos principios y objetivos originales fueron tergiversados al adquirir el gobierno de Avila Camacho una clara connotación economicista. Las presiones políticas ejercidas tanto por la burguesía nativa incrustada en el propio gobierno, la iglesia y el Partido Acción Nacional, como por el gobierno de Washington, obligaron a un viraje de la política cardenista, especialmente en el sector educativo, a partir de 1938. Así, aun cuando Avila Camacho conservó el precepto de educación socialista, su política educativa y la de sus sucesores estuvieron encaminadas hacia su disolución. A ello contribuyeron sin duda las condiciones creadas por la Segunda Guerra Mundial, la ideología panamericanista pero, sobre todo, el proyecto económico desarrollista que —en lo interno— se expresó en los reiterados llamados a la “unidad nacional”, la industrialización sustitutiva de importaciones y la insistencia en formar al “hombre capacitado para participar en la tarea del desarrollo”. Como señala Pérez Rocha:

La ideología educacionista del Estado mexicano desde 1940, sin abandonar totalmente los planteamientos del idealismo liberal, es también optimista respecto del papel de la educación en el mejoramiento de la sociedad, pero promete la salvación por medio de una educación productora de mano de obra calificada.

Consecuentemente, la enseñanza técnica dejó de concebirse como un instrumento para acrecentar el nivel económico de la población y posibilitar su liberación (Bassols), o como un arma que permitiría a los trabajadores emanciparse del capital (Cárdenas), convirtiéndose cada vez más en simple apéndice al servicio del capital. Desde entonces, la ideología y la política educativas del Estado mexicano son fundamentalmente economicistas; esto es, esencialmente subordinadas al proyecto económico desarrollista.

Es interesante destacar —por las implicaciones teóricas y políticas de este planteamiento—, que para Pérez Rocha el economicismo educativo que se incorporó en los años treinta a la ideología del Estado mexicano, constituyó una anticipación

a las ideas promovidas por el imperialismo y sus agencias internacionales en los sesenta, respecto del importante papel atribuido a la educación en el proceso de desarrollo y la inaplazable necesidad de instrumentar mecanismos de planificación educativa acordes con dicho proceso. De ahí que en los últimos —y quizá más importantes— ensayos del texto, el autor ponga de manifiesto: a) los argumentos seudocientíficos que utilizaron ciertos organismos internacionales (como la OEA, el BID, la AID, la OCDE, etc.) para institucionalizar la concepción economicista de la educación; b) la forma en que dicha concepción se plasmó en nuestro país mediante tres acciones concretas: la “planificación educativa”, la expansión del “sistema nacional de enseñanza técnica” y la “economía de la educación”.

En cuanto al primer punto, la asimilación de la tesis de que, para alcanzar el desarrollo económico, los países subdesarrollados —entre ellos México— debían promover por todos los medios la industrialización, incrementando sustancialmente el volumen de inversión, tanto en capital físico como en “capital humano” altamente calificado, propició que desde finales de la quinta década, pero sobre todo durante la sexta, se celebraran un conjunto de reuniones y conferencias internacionales sobre planeamiento de la educación, cuyos principales objetivos eran difundir y consolidar las concepciones, procedimientos técnico-metodológicos y recursos materiales y humanos, que permitieran articular la planeación educativa con la planeación económica general, como paso previo para acceder a estadios más altos de desarrollo.

La cristalización de estos planteamientos, en nuestro país, se expresó en la formulación y ejecución del llamado “Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria” (conocido también como “Plan de Once Años”), cuya metodología consistió en una mera transposición de la utilizada por H.S. Parnes en el Proyecto Regional del Mediterráneo. Entre las muchas críticas y deficiencias apuntadas al enfoque de necesidades de mano de obra (*manpower approach*) destaca aquella que señale el “absurdo de pretender ‘planificar’ un sector que forma parte de sistemas económicos no planificados, en cierto sentido anárquicos”. Las dificultades para realizar esa “planificación” derivan de la imposibilidad de predecir, para periodos largos, no solamente los cambios tecnológicos, sino también las variables económicas que intervienen en los cálculos (Producto Interno Bruto, estructura de dicho producto, composición del capital, etcétera).

Otros dos importantes intentos de planificación educativa fueron aquellos efectuados por la UNAM en 1962 y en 1968-1970. Con el primero se pretendía justificar una política restrictiva de acceso a la enseñanza superior; el segundo buscaba calcular los efectos que las diversas alternativas de crecimiento tendrían sobre los recursos humanos, materiales y financieros de la institución.

En relación con la enseñanza técnica, Pérez Rocha sostiene que ella formó parte de una serie de medidas que adoptó el gobierno echeverrista ante el evidente fracaso de la “planeación educativa” y la creciente escasez de recursos humanos. Ya se ha destacado que desde los años treinta, tanto Bassols como Cárdenas otorgaron un lugar preponderante a este tipo de enseñanza, así como las tergiversaciones que ella sufrió a partir del gobierno de Ávila Camacho, transformándose en un simple instrumento para acelerar la industrialización, elevar la productividad y

dinamizar el proceso de acumulación del capital. Particularmente durante el régimen de Echeverría, el interés por constituir un “sistema nacional de enseñanza técnica” se presentó como una acción progresista, novedosa y productiva, que debía sustituir a la enseñanza general tradicional. Así, bajo el supuesto de que la escuela primaria debería estar “orientada por los imperativos del desarrollo”, el gobierno apoyó y promovió este tipo de enseñanza, de tal forma que para 1976 el país contaba con 28 instituciones y 130 planteles que proporcionaban capacitación industrial, comercial, agropecuaria y pesquera en distintos niveles, a 680 000 estudiantes. Sin embargo, a pesar de esta impresionante expansión del “sistema de enseñanza técnica”, la demanda educativa del país siguió orientada hacia la enseñanza general.

Varias razones explican este fracaso de la educación técnica. En primer término, el convencimiento —bastante real, por cierto— de la población, de que las mejores posibilidades de empleo, ingreso y prestigio social las proporciona la enseñanza general. En segundo lugar, las particulares dificultades que enfrentan los egresados del sistema de enseñanza técnica para incorporarse al mercado de trabajo. En fin, desde una perspectiva estrictamente económica —que es la que generalmente esgrime cierto sector del Estado para promover este tipo de formación—, la enseñanza técnica resulta muchísimo más cara que la enseñanza general. En efecto, resulta injustificado que los recursos financieros de la educación (obtenidos de los impuestos que paga “toda la sociedad”), sean utilizados para costear la enseñanza técnica, ya que en último término, quienes reciben los beneficios de ella son los empleadores y dueños del capital.

No obstante los escasos logros del “sistema nacional de enseñanza técnica” —a todas luces ineficaz, aun desde un punto de vista racionalista-eficientista—, el Estado mexicano ha continuado promoviéndolo, sobre todo por la necesidad que tiene de proyectarse como un “Estado mexicano”, dispuesto a negociar y cooperar tanto con el sector empresarial como con la burocracia magisterial que se beneficia política y económicamente con este tipo de enseñanza.

Finalmente, por lo que se refiere a la economía de la educación y su influencia en la política educativa nacional, Pérez Rocha sostiene que ella tiene su razón de ser en la necesidad de fundamentar “científicamente la incorporación de la filosofía de los banqueros y sus intereses políticos a la educación”.

La economía de la educación y su concepto base, el “capital humano”, tienen su fundamento en la teoría de la utilidad marginal y en los planteamientos que, dentro de este enfoque, desarrolló Irving Fisher respecto al interés y al capital, en las primeras décadas del presente siglo. Fisher, como se sabe, construyó un concepto ampliado de capital que se extendía incluso a los seres humanos. Desde este momento, en consecuencia, el hombre pudo ser conceptualizado como otro bien de inversión —como “capital humano”— susceptible de generar rendimientos superiores a los del capital físico. Sin embargo, no fue sino hasta la quinta década cuando, ante la imposibilidad de explicar el crecimiento económico por los factores tradicionalmente considerados (capital y trabajo), los economistas volvieron los ojos hacia otros factores como el cambio tecnológico (Robert M. Solow), las mejoras en la calidad de la fuerza de trabajo (Edward Denison), etc., debidas a un incremento sustancial de la escolaridad y, en último término, de las inversiones en educación.

De esta forma, al comienzo de los años sesenta surgió una nueva rama de la economía —la Economía de la Educación— que asumiendo los gastos educativos como pura inversión, transformó a la educación en el “motor” mismo del desarrollo económico. Tres constituyen los supuestos fundamentales de esta “relativamente nueva” disciplina:

- 1) el principio de la libertad y racionalidad individuales que en el contexto del sistema capitalista implican que todos los individuos están en igualdad de condiciones para elegir entre una enseñanza “rentable” y otra “no rentable”;
- 2) el principio de la productividad marginal que, en este mismo contexto, postula que cantidades más altas de educación conducen a mayores ingresos. Es decir, se asume que cada factor productivo recibe, a cambio de su contribución a la misma, una remuneración de la misma magnitud que sus aportaciones, por lo que una mayor educación conduciría necesariamente a un incremento de la productividad y, por esta vía, a ingresos más altos para el trabajador;
- 3) el principio de la competencia perfecta, que significa que todos los egresados de los diversos ciclos educativos tendrían plenamente garantizado sus correspondientes puestos de trabajo, ignorando con ello los fenómenos de segmentación del mercado ocupacional, el credencialismo y la discriminación que, al interior de las empresas, ejercen los empleadores con el objeto de dividir, controlar y minimizar el poder de los trabajadores y sus organizaciones.

De acuerdo con Pérez Rocha, “...la ‘economía de la educación’ es una gran mentira construida a partir de pequeñas verdades”. Si bien es cierto que algunos trabajadores han visto incrementados sus ingresos, esto no se debe exclusivamente a una mayor escolaridad o calificación, sino sobre todo a su grado de organización y a las luchas emprendidas para obtener niveles más altos de remuneración. En el mismo sentido tampoco es cierto que existía

...plena libertad de los trabajadores para acceder a un determinado tipo de enseñanza, vender su fuerza de trabajo en el mercado capitalista, ni mucho menos obtener un salario del mismo valor que su contribución a la producción, pues como Marx ha demostrado, son las condiciones económicas, políticas y sociales las que obligan al trabajador a vender su fuerza de trabajo al capital, recibiendo a cambio no el valor de ésta, sino otro muy inferior.

Por último, Pérez Rocha destaca que el concepto de capital sobre el cual se fundamenta la economía de la educación (es decir, el capital entendido como un objeto material, como *stock* o flujo de rentas, como una “cosa”), oculta la relación social entre personas, a las que —como decía Marx— sirven de vehículos las cosas. En otras palabras, el concepto marxista de capital supone una “relación social” imposible de darse en el interior de un mismo individuo. Como el autor lo expresa:

El concepto de capital humano implica una falsedad en la medida en que pretende que así como el “capital físico” es una cosa que por sí misma produce valor (que es de lo

cual se apropia el dueño de “capital”) el “capital humano” es también una cosa que por sí misma produce valor (los ingresos diferenciales) de los cuales se apropia el dueño de “capital humano” (el trabajador). Como se sabe, en el primer caso de lo que se apropia el capitalista es el valor del trabajo no pagado al trabajador y en el segundo es *una parte del valor del trabajo*, que si bien puede encontrar justificación en el incremento de la productividad originado en una mayor educación, en realidad ha sido fijado en función de aspectos sociales y políticos (la lucha de clases) que al intervenir en forma similar en la política de educación pública *explica en gran medida la correlación* en que basan los economistas de la burguesía la *llamada* “economía de la educación”.

¿De qué manera esta nueva rama de la economía ha encontrado aplicación práctica en el sistema educativo nacional? Principalmente en las innovaciones que el Estado ha introducido en los mecanismos de financiamiento de la educación, tales como el establecimiento de cuotas “diferenciales” en función de los ingresos familiares y, sobre todo, en el llamado “crédito educativo” (particularmente durante el sexenio de Echeverría). Dos de los argumentos fundamentales sostenidos por los promotores de esta estrategia de financiamiento educativo —apoyado obviamente en la noción de “capital humano” y el análisis costo-beneficio— fueron: a) que en tanto eran los estudiantes —y no los empleadores— los únicos beneficiarios de los “réditos de la inversión” en educación, debían ser ellos los que cargaran con el costo de su formación; b) que sólo mediante la instauración de estos “nuevos mecanismos de financiamiento” sería posible contar con mayores recursos para desarrollar una mayor justicia distributiva.

Aunque que esta estrategia ha encontrado una fuerte oposición tanto dentro como fuera del gobierno, vale la pena señalar algunas de sus principales implicaciones. La primera es que una política financiera de tal naturaleza no sólo no contribuiría a una mejor distribución del ingreso, sino que —según Pérez Rocha— la profundizaría, al hacer que los estudiantes pobres que gozaron de este “beneficio” durante sus estudios, liquidaran ese crédito, quedando todavía en mayor desventaja que los estudiantes ricos. Una segunda consecuencia —verificada ya por Joaquín Bruner al analizar la política de crédito educativo instaurada por la Junta Militar Chilena—, sería la de hacer aún más selectivo el sistema educativo, ya que no sólo se restringiría el acceso a aquellos que poseen el capital cultural, sino también el económico, convirtiéndose, a quienes aceptaran este compromiso, en profesionales hipotecados con el Estado. En fin, que el crédito educativo lejos de ser una “nueva fuente de ingresos” abriría las puertas para una mayor injerencia de los particulares en la educación pública nacional, contraviniendo con ello el principio constitucional de gratuidad de la enseñanza pública.

Así, pues, de todo lo ya expuesto se puede concluir que, no obstante ciertas limitaciones, el trabajo de Manuel Pérez Rocha constituye una lectura obligada para

todos aquellos interesados en el análisis de las concepciones teóricas y políticas que han orientado la acción del Estado mexicano en materia educativa, y el proceso de institucionalización de la economía de la educación en nuestro país.

Jorge Dettmer

FLACSO